



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Marcelino Euzebio Rodrigues

**Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações
como práticas antirracistas no ensino de arte**

Rio de Janeiro

2019

Marcelino Euzebio Rodrigues

Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações como práticas antirracistas no ensino de arte

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Luís Torres Conduro

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R696 Rodrigues, Marcelino Euzebio.
Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações
como práticas antirracistas no ensino de arte / Marcelino Euzebio Rodrigues. –
2019.
217 f.

Orientador: Roberto Luís Torres Conduru.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Afrodescendência – Teses. 3. Arte – Teses. I.
Conduru, Roberto Luís Torres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37:7(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcelino Euzebio Rodrigues

Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações em práticas antirracistas no ensino de arte

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de novembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Roberto Luís Torres Conduru (Orientador)
Instituto de Artes da UERJ

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Arthur Gomes Valle
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcelo Gustavo Lima de Campos
Instituto de Artes da UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

À minha querida avó Lalá, que me ensinou a sonhar esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do ProPED, pelas contribuições acadêmicas que me ajudaram a construir essa pesquisa.

Ao Mestre, em seu sentido mais amplo e fidedigno, Professor Roberto Luís Torres Conduru, por sua generosidade e prontidão em contribuir e orientar essa trajetória, compartilhando seus saberes e sinalizando os melhores caminhos na trajetória desta pesquisa.

À pesquisadora e curadora Helena O’Neill sempre gentil e generosa, pelas informações e contribuições que enriqueceram e ilustraram parte deste trabalho.

Aos meus pais, Dona Nete e Seu Marcos, pelo apoio incondicional, pelo axé e alto astral que mobilizam nossa família, me engrandecendo e me encorajando.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC, em especial ao professor Luiz Fernandes de Oliveira, pelas inúmeras investidas e contribuições em minha carreira acadêmica. Sem dúvida, esta pesquisa começou a partir das minhas primeiras reuniões com esses gigantes, quando pude aprender a utilizar meus estudos para a luta e conscientização antirracista na educação.

Aos professores que se tornaram amigos e parceiros pelo sensível desprendimento e generosidade ao participar da oficina e desenvolver com seus alunos belíssimas propostas. São professores que tentam fazer a diferença pela empatia e desejo de fazer uma educação transformadora e significativa para os alunos.

Aos amigos do grupo ArteGestoAção, em especial às amigas Lucia Vignoli e Joana Lyra pela sensibilidade desprendida a mim e pelos inúmeros momentos em que descobrimos a importância da Arte na busca pela empatia e alteridade pelos nossos alunos.

Ao amigo Franklin Alonso, pelas horas dedicadas à transcrição das falas dos entrevistados.

Aos artistas apresentados neste trabalho, vivos e não vivos, que de alguma maneira projetaram suas sensibilidades em causas empáticas, lançando ao público sementes de indignação e descontentamento ao que ficou da colonização e que ainda oprime e mata.

A todos que lutam por dias melhores, tentando desfazer injustiças históricas e lutando pela emancipação e proteção da população negra.

Aos meus antepassados, em especial aos negros que estimularam minha militância contra o racismo e me inspiraram a usar a Arte e a educação como estratégias de seu combate.

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
São verde e rosa, as multidões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês

RESUMO

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. *Sensibilidades decoloniais da afrodescendência: conflitos e desestabilizações em práticas antirracistas no ensino de arte*. 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A pesquisa faz um diálogo entre os estudos decoloniais, a afrodescendência nas artes visuais e a educação, tendo em vista as insurgências de obras artísticas que trazem à tona problemáticas étnico-raciais e sócio-políticas geradas na colonização. Após um panorama sobre as origens do pensamento decolonial, dialogamos com artistas modernos não negros até a produção de artistas afro-brasileiros contemporâneos, fazendo análises de algumas de suas obras que se aproximam dessa epistemologia. Pensamos em uma sensibilidade que denuncia, emerge ou rememora as histórias silenciadas da afrodescendência durante a colonização, com suas feridas coloniais, seu racismo e insurgências contra seus aparatos e reverberações. Ainda que outros nomes trilhem esse percurso sensível, nesta pesquisa, aprofunda-se primordialmente a obra de Arjan Martins, Ayrson Heráclito e Rosana Paulino por serem artistas afro-brasileiros que mais se aproximam desse contexto, por suas histórias de militância e estudos sobre a arte e a negritude no Brasil. Para ampliar esse diálogo, o trabalho contou com a participação de sete professores de Artes do Ensino Básico do Rio de Janeiro que desenvolveram atividades a partir das obras desses artistas e dos apontamentos da pedagogia do conflito, pensada por Boaventura Sousa Santos. Essa pedagogia, situada no campo dos estudos decoloniais, mostrou-se potente por promover desestabilizações e gerar questionamentos e reflexões em sala de aula sobre as permanências da colonização e suas implicações na problemática racial brasileira. A partir da análise das produções de alunos mediadas por esses professores e suas práticas pedagógicas, vislumbra-se ações que se mostraram efetivas na aplicabilidade da lei 10639/2003 e suas potencialidades antirracistas nas escolas em que as propostas foram desenvolvidas.

Palavras-chave: Sensibilidades decoloniais. Afrodescendência. Ensino de Arte.

ABSTRACT

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. *Decolonial sensitivities of afrodescendence: conflicts and destabilizations in anti-racist practices in art teaching*. 2019. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The research makes a dialogue between the decolonial studies, the African descent in the visual arts and the education, in view of the insurgencies of artistic works that bring up ethnic-racial and sociopolitical problems generated in the colonization. After an overview of the origins of decolonial thought, we dialogue with non-black modern artists until the production of contemporary Afro-Brazilian artists, analyzing some of their works that approximates this epistemology. We think of a sensitivity that denounces, emerges, or recalls the silenced stories of African descent during colonization, with its colonial wounds, racism, and the insurgencies it represents. Although other names tread this sensitive path, in this research, it deepens primarily in the work of Arjan Martins, Ayrson Heráclito and Rosana Paulino for being Afro-Brazilian artists who come closest to this context with their militancy stories and studies on art and art. blackness in Brazil. To broaden this dialogue, the work had the participation of seven teachers of arts in Rio de Janeiro who developed activities from the works of these artists and notes of the pedagogy of the conflict, thought by Boaventura Souza Santos. This pedagogy, located in the field of decolonial studies, proved to be potent for promoting destabilization and generating questions and reflections in the classroom about the permanence of colonization and its implications for the Brazilian racial problem. From the analysis of student productions mediated by these teachers and their pedagogical practices, we can see actions that proved effective in the applicability of Law 10639/03 and its anti-racial potentialities in the schools where the proposals were developed.

Keywords: Decolonial sensitivities. Afrodescendence. Art teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GMC	Grupo Modernidade/Colonialidade
FNB	Frente Negra Brasileira
TEN	Teatro Experimental do Negro
ACN	Associação Cultural do Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
MNB	Movimento Negro Brasileiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEDM	Secretaria de Educação de Mesquita
IF	Instituto Federal

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - As ideias de MUNANGA Kabengele Munanga sobre a Arte Afro-brasileira (2000).....	17
Figura 1 - The slave ship - William Turner. Imagem de domínio público.....	40
Figura 2 - Retrato do negro Cipião – Paul Cézanne.....	44
Figura 3 - <i>The Scourged Back</i>	46
Figura 4 - A dolorosa ou Maria Madalena – Paul Cézanne - 1865-1869.....	48
Figura 5 - Struggle for Emancipation (Luta por emancipação) - David Alfaro Siqueiros.	52
Figura 6 - Guernica - Pablo Picasso.	54
Figura 7 - Los Niños Muertos - Oswaldo Guayasamín.	56
Figura 8 - Detalhe da muralha de Huaca Arco-Íris, Trujillo.	61
Figura 9 - Detalhe do convento oeste em Uxmal.	61
Figura 10 - Monumento cósmico/ Joaquín Torres García.....	61
Figura 11 - Arte Universal/Joaquin Torres-Garcia.....	61
Figura 12 - La Escuela del Sur / Ilustração para Curso para la formación de la consciencia artística. Joaquin Torres-Garcia	63
Figura 13 - América invertida. Joaquin Torres-Garcia	63
Figura 14 - Figura América invertida. Joaquin Torres-Garcia	63
Figura 15- Variação I – 87. Rubem Valentim	69
Figura 16 - Opa Exin Kekere. Mestre Didi	70
Figura 17 - Metal Work, 1793-1880. Fred Wilson.....	93
Figura 18 - Gone: An Historical Romance of a Civil War as It Occurred b'tween the Dusky Thighs of One Young Negress and Her Heart. Kara Walker.....	94
Figura 19 - La Bouche du Roi, Romuald Hazoumé	96
Gráfico 2 - Uma possível formulação para a sensibilidade decolonial afro-brasileira	100
Figura 20 - Atlântico. Arjan Martins.....	105
Figura 21- Sem título. Arjan Martins.	108
Figura 22 - Américas. Arjan Martins.	109
Figura 23 - Diagrama do navio negreiro <i>Brookes</i> . Willam Elford, Impresso por James Philips, 1789.	110
Figura 24 - Divisor 2 Ayrson Heráclito. Foto divulgação.....	113

Figura 25 - Segredos internos (segunda versão da instalação). Ayrson Heráclito. Foto: Márcio Lima.	115
Figura 26 - Sacudimento, Ayrson Heráclito. Foto divulgação.	118
Figura 27 - Transmutação da carne: marcação a ferro. Ayrson Heráclito. 2000. Performance. ICBA. Foto divulgação.	120
Figura 28 - Ilustração de marcas de escravos registradas por Robert Walsh em 'Notícias do Brasil'	123
Figura 29 - <i>Branding Slaves</i> . William O. Blake. Gravura em metal. 1859.	124
Figura 30 - Rosana Paulino, s/título, da série Atlântico Vermelho	128
Figura 31- A permanência das estruturas. Foto divulgação.	129
Figura 32- Augusto Stahl, Imagem de homem para Thayer Expedition.	132
Figura 33 - S/título, da série Assentamentos. Rosana Paulino.	134
Figura 34- Soldado_ da série Colônia. Rosana Paulino.	136
Figura 35- Relevô em bronze, séc. XVI a XVII.	147
Figura 36 - Cabeça de Ifé, Autor desconhecido	148
Figura 37- Cartazes que gritam - Professora Marilene.	173
Figura 38 - Colagens transmutadas - Professora Júlia.	176
Figura 39 - Colagens nobres – Professor Andrey.	184
Figura 40 - Coisas que misturam e não misturam - Professora Ana Carla.	186
Figura 41- Móbile ‘tudo junto e misturado’ elaborado pelos alunos da Professora Cássia.	187
Figura 42- Colagens que atravessam o Atlântico – Professora Sirléia.	190
Figura 43 - Cartões para desestabilizar - Professora Samara	194
Figura 44 - Cartões para desestabilizar - Professora Samara	195
Figura 45 - Colagem e texto de aluna do ensino médio	195

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	SENSIBILIDADE DECOLONIAL	38
1.1	Turner e os naufrágios do tráfico negreiro	39
1.2	Paul Cézanne, McPherson e as feridas da colonização	43
1.3	Siqueiros e o muralismo antiditatorial	49
1.4	Picasso, Guayasamín e a pintura como denúncia estética	53
1.5	Torres-Garcia e a virada epistêmica no campo da arte	58
1.6	Rubem Valentim, Mestre Didi e a religiosidade como resistência	65
1.7	‘História que a história não conta’	75
2	SENSIBILIDADE DECOLONIAL E AFRODESCENDÊNCIA	78
2.1	Fred Wilson, Romuald Hazoumé, Karah Walker e a sensibilidade afrodescendente	92
2.2	A sensibilidade decolonial afro-brasileira	98
2.2.1	<u>Arjan Martins: o giro decolonial</u>	103
2.2.2	<u>Ayrson Heráclito: a ferida e a desobediência epistêmica</u>	112
2.2.3	<u>Rosana Paulino: a denúncia ao racismo epistêmico</u>	127
2.3	‘Um país que não está no retrato’	139
3	O CONFLITO E A SENSIBILIDADE DECOLONIAL AFRODESCENDENTE EM PRÁTICAS ANTIRRACISTAS	141
3.1	A pedagogia do conflito segundo Paulo Freire, Moacir Gadotti e Boaventura Sousa Santos	142
3.1.1	<u>Primeiro conflito</u>	145
3.1.2	<u>Segundo conflito</u>	152
3.1.3	<u>Terceiro conflito</u>	156
3.2	As imagens desestabilizadoras	160
3.2.1	<u>A sensibilidade decolonial afro-brasileira em sala de aula como imagem desestabilizadora</u>	165
3.3	Oficina desestabilizadora para professores desobedientes	166
3.3.1	<u>Professora Marilene</u>	171
3.3.2	<u>Professora Júlia</u>	173
3.3.3	<u>Professor Francis</u>	176
3.3.4	<u>Professor Andrey</u>	181

3.3.5	<u>Professora Ana Carla</u>	184
3.3.6	<u>Professora Sirléia</u>	188
3.3.7	<u>Professora Samara</u>	191
3.4	‘Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado’	196
	‘CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS’: DECOLONIZAÇÃO AFINAL	201
	REFERÊNCIAS	206

INTRODUÇÃO

A necessidade de descolonizar o inconsciente é um ponto chave para se pensar em mudanças de homens e mulheres (TRINDADE, 2005, p. 223). Uma emergência que certamente desestabiliza, cria tensões e tem como objetivo a desconstrução de um imaginário erguido no passado colonial brasileiro com evidentes reflexos no cotidiano escolar. Isso implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo que se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber, e ainda uma mudança na ética e na política do conhecimento sob a perspectiva decolonial.

Produções artísticas nas artes visuais que dialogam com o antirracismo, contra a subalternização do afrodescendente e das culturas de matrizes africanas têm aparecido no campo artístico brasileiro. São elas que nos interessam especificamente nesta tese, pois, a partir delas talvez possa ser possível identificar um discurso decolonial que possa reverberar no ensino de arte e no universo escolar. São trabalhos que forçam a não colonização da história e da crítica da arte para a construção de sensibilidades e subjetividades não coloniais. Ainda assim, a bibliografia brasileira sobre a arte e a afrobrasilidade (CONDURU, 2002, 2013; MUNANGA, 2000, 2006; SALUN, 2000) não desponta a potência decolonial nesses trabalhos, ainda que sinalizem suas importâncias no enriquecimento de discursos antirracista. Carece, também, um estudo mais diretivo da obra de artistas que despertem essa vertente e que possam enriquecer o diálogo com a arte engajada no contexto social ou aquelas que forcem a discussão sobre a problemática racial brasileira a partir dos aparatos montados na colonização.

Sabe-se que a “escola brasileira ainda não superou a cegueira histórico-cultural, pois ainda permanece disseminando imagens e transmitindo informações que ferem os princípios da moral, da ética e da cidadania de um determinado grupo social” (AQUINO, 2004, p. 3). A pesquisa intitulada “Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes no Município do Rio de Janeiro” (RODRIGUES, 2014) constatou que a escola se articula com uma formação ideológica que autoriza a produção de certos sentidos, os quais a obrigam a silenciar outros, fazendo com que a população afrodescendente enraíze um sentimento de inferioridade em relação a outras culturas quando ainda dissemina imagens negativas acerca do afro-brasileiro no universo escolar.

Uma das possíveis contribuições do professor de Artes Visuais nessa investida seria tornar cotidiana a presença negra em sala de aula, ressaltando aspectos da cultura afro-brasileira que são abafados e silenciados. Como meios pedagógicos, usa-se a produção cultural desenvolvida por artistas afro-brasileiros e por artistas que usaram a temática afro em suas obras

para lançar discussões que desfaçam o discurso racista silenciado e ainda vigente no cotidiano escolar. Para isso, “será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos” (GOMES 2003, p. 181). A aula de Arte poderia promover essa tensão de maneira lúdica utilizando imagens que desconstruam um passado ainda presente, usando obras e experiências artísticas como meios didáticos desestabilizadores. Seria preciso que essas leituras fossem feitas levando o aluno a refletir sobre o panorama de subserviência e de subalternidade em que o negro foi colocado e criar possibilidades para que entrem em evidência as obras de artistas negros que foram silenciadas.

Este trabalho dialoga com sensibilidades que adentraram os campos das discussões étnico-raciais, política, educacionais e de gênero para além da produção artística contemporânea da arte e ainda da arte produzida para/em circuitos artísticos hegemônicos e consagrados.

Mas o que é uma estética decolonial e como se difere da estética cunhada na modernidade e de que maneira essa estética estaria inserida nas produções dos artistas afro-brasileiros? Este é um dos pontos de investigação desta pesquisa, em que foi preciso fazer um diálogo entre a produção de arte estrangeira na qual a temática afrodescendente esteve imbricada e a produção contemporânea de três artistas afro-brasileiros, a saber, Ayrson Heráclito, Rosana Paulino e Arjan Martins. Este diálogo será alinhavado pelos estudos decoloniais, em especial no campo da pedagogia e da arte.

Em uma revisão sobre os estudos decoloniais, tem-se em Boaventura Sousa Santos suas proposições para um projeto educativo emancipatório, em que se tenta experimentar as ideias do autor, que considera o conflito um caminho metodológico possível na desconstrução de paradigmas discriminatórios na presença negra nos currículos. Usa-se produções artísticas dos três artistas em propostas pedagógicas experimentais para entender quais são os conflitos que emergem e quais as reais potências decoloniais podem surgir deste contato com as obras. Em minha compreensão, a ausência de produções artísticas africana e afro-brasileira promove ambientes aparentemente confortáveis que silenciam a problemática racial no Brasil. Para isso, se faz necessário um confronto entre pensamentos discriminatórios que abordem a diversidade étnico-racial em sala de aula com pensamentos que possam ‘recuperar a capacidade de espanto e de indignação’(SANTOS, 1996, p.17) e orientem a formação de subjetividades inconformistas dos discentes, e – por que não? – dos docentes.

Levou-se em consideração a existência de uma possível potência decolonial na produção dos artistas afro-brasileiros citados e a possibilidade de produzirem uma estética que consonasse

com os conceitos propostos pelo pensamento decolonial. Problematiza-se se é possível configurar uma estética de caráter decolonial com imbricações afro-brasileiras a partir de produções contemporâneas e de que maneira as obras dos artistas pesquisados podem dialogar com o ensino da Arte e com a desconstrução de estereótipos racistas acerca da afrobrasilidade no cotidiano escolar.

De caráter eminentemente qualitativo, a metodologia seguida nesta pesquisa privilegiou a análise crítica de fontes bibliográficas, documentais, midiáticas e a coleta de dados etnográficos a partir da prática pedagógica de 7 professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro para saber até que ponto as obras de arte afrodescendentes contemporâneas são desestabilizadoras. E ainda até que ponto elas podem efetivamente contribuir para uma educação antirracista, que contemple o enunciado da lei 10639/03 nas escolas.¹

Iniciamos o trabalho dialogando com os autores que germinam e formulam os conceitos que darão direcionamento a essa pesquisa. Trata-se de um diálogo necessário para entendermos como as estéticas decoloniais foram sendo percebidas e estudadas e o que efetivamente representam. É preciso entender como seu contexto epistemológico foi criado e de que maneira é possível estabelecer uma leitura interpretativa para que essa linha de pensamento e suas associações com a Arte afro-brasileira possam ser feitas de maneira mais contundente.

Para esta pesquisa trataremos a afrodescendência como um termo que expande a presença negra em outros continentes pós-diáspora africana. No contexto desta pesquisa, todo negro, assim como seus descendentes fora da África, será pensado como afrodescendente e os vestígios dessa presença africana serão tratados como afrodescendência.²

Pensaremos o termo *afrobrasilidade* nas obras em sua ampla significação, como uma tentativa de se perceber as permanências na cultura brasileira da produção feita originalmente na África e posteriormente refeita e ressignificada no Brasil. O termo afro-brasileiro e arte afro-

¹ Foi alterada em 10 de março de 2008 pela Lei 11.645/08 acrescentando a inclusão da história e cultura dos povos indígenas. Por uma escolha política, tomamos como referência a lei 10639/03, a fim de evidenciar a importância das lutas do movimento negro para a aprovação dessa lei.

² O termo *negritude* não foi utilizado prioritariamente nesta pesquisa por entendermos que sua criação se baseia em posicionamentos identitários e não é consensual para a identidade racial do povo negro em todo mundo. Aqui, optamos por um termo internacional, por falarmos de artistas negros de várias partes do mundo. O termo *afrodescendente* aqui utilizado é amplamente aceito na literatura mundial a partir da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001 na África do Sul, tendo o evento produzido a Declaração de Durban. O documento se refere a todo descendente africano por *afrodescendente*, por entender que cada nacionalidade constrói designações que são particulares na identificação de suas populações de origem africana. Sendo assim, optamos por um termo de ordem internacional para identificar todo sujeito negro de descendência africana. Neste caso, o termo também abarca o conceito de *negritude* e por isso é mais conveniente neste trabalho. Cf. os anais e documentos gerados na conferência, disponíveis em: <https://www.un.org/WCAR/coverage.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

brasileira “aparece a partir dos anos 30 e 40, saindo dos espaços de cultos quando alguns artistas começam a desenvolver suas obras sob um conceito de ‘arte popular’, encorajados pelo movimento modernista e pela busca de um nacionalismo” (VIANA, 2008, p14). No mesmo período em que ocorrem os Congressos afro-brasileiros em Recife (1934) e em Salvador (1937), além das missões folclóricas ao Norte e Nordeste brasileiro feitas por Mário de Andrade.

O que se formulou até o final da década de 1970 no Brasil como arte afro-brasileira se deve ao fato dessa vertente ter sido considerada por pesquisadores como Arthur Ramos, Roger Bastide e Raymundo Nina Rodrigues, como uma produção oriunda da arte sacra dos terreiros de candomblé. Os estudos de Clarival do Prado Valladares, Mariano Carneiro da Cunha, Emannel Araújo, Kabengele Munanga e Roberto Conduru passaram a estudar a produção de um determinado grupo de artistas brasileiros que tinham o candomblé como referência temática, mas iam além da produção sacra, montando diálogos entre os meios e técnicas da arte moderna com as simbologias dessa religião e o cotidiano dos afro-brasileiros. Como exemplo Mestre Didi e Valentim, Agnaldo Manuel, Carybé, Mario Cravo Jr. e Heitor dos Prazeres. Hoje, entende-se a vertente artística denominada Afro-brasileira como “qualquer manifestação plástica e visual que retome, de um lado, a estética e a religiosidade africana tradicional e, de outro, os cenários socioculturais do negro no Brasil” (SALUM 2000, p112). Ela pode ser vista também como a cultura material dos segmentos negros no Brasil, das obras representativas da cultura popular de origem africana, e das releituras da arte africana tradicional. Um discurso visual que tem como tema o negro, a ancestralidade africana e preta como metáfora da afrobrasilidade.

Kabengele Munanga (2000) parte de uma visão semelhante para imaginar e representar a arte afro-brasileira (gráfico 1). Para ele, esta modalidade de arte se configura em um sistema fluido, possuindo uma zona nuclear, uma zona mediana (ou intermediária) e uma periférica: “No centro desse sistema situam-se as origens africanas desta arte, ilustradas por algumas obras de procedência étnica conhecida pela origem e não anônima. Nesta zona estariam as obras e os artistas ditos rituais ou religiosos” (2000, p. 108), ou toda produção artística ainda não poluída pelas interferências estéticas do Ocidente.

O autor nos conta que na zona intermediária desse sistema para onde essa arte migrou por motivos históricos conhecidos, estaria situado seu nascimento. Nessa faixa, além das características africanas, ela apresentaria um constante processo de criação, recriação e reinterpretação integrando novos elementos e características devido aos contatos estabelecidos no Novo Mundo com outras culturas, num universo que às vezes ultrapassa as fronteiras nacionais. Nessa zona a origem étnica da obra e do artista se confunde (idem, p.109).

Sobre a periferia desse sistema, o autor explica:

Situamos as obras e artistas que, sem reunir todos os atributos essenciais das artes africanas tradicionais, receberam algumas de suas influências, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista temático, iconográfico e simbólico, obras cujo imaginário pode, de uma maneira ou de outra, remeter ao mundo africano, embora integrando nitidamente características da arte ocidental, indígena ou outra que formam o mosaico e o pluralismo da arte brasileira. A periferia configura um terreno mais fluido, confuso, onde as identidades se misturam mais, as linhas das fronteiras se apagam, uma espécie de areia movediça na qual o pesquisador, ou melhor, o curador escorrega facilmente, principalmente na escolha e na classificação das obras e autores a serem colocados nesta parte do sistema (MUNANGA, 2000, p. 109).

Gráfico 1 - As ideias de MUNANGA Kabengele Munanga sobre a Arte Afro-brasileira (2000)



A estrutura apresentada por Munanga expande o conceito de arte afro-brasileira, pois relaciona ideias, práticas e instituições circunscritas pelos termos arte e afrobrasilidade, conecta esses campos e suas problemáticas, promovendo confrontos e diálogos entre as questões derivadas da escravidão de africanos e afro-brasileiros com as transformações no mundo da arte desde a era moderna (CONDURU, 2007 p. 10). Nesse sentido, é possível ampliar a abordagem dessa temática tomando como referência toda produção artística em que o negro está presente sob sua visão ou na visão do outro.

A arte contemporânea brasileira tem se apropriado do discurso político ligado à afrobrasilidade. A vertente contemporânea “esparramou-se para além do campo especializado construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida tornando-se uma coisa espreada e contaminada por temas que não são da própria arte” [...] (COCCHIARALE, 2007, p. 16).

Quijano (2009, p. 111) explica que em todas as sociedades onde a colonização influenciou na destruição societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes

intelectuais e dos meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes e assim reduzida à condição de rural e iletrada.

Paralelo à afrobrasilidade estarão as análises e estudos decoloniais, uma linha epistemológica que passou a ser estudada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, formado no final dos anos 1990 por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas. Seus estudos oferecem releituras históricas, problematizam velhas e novas questões para o continente e defendem a "opção decolonial" – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013). O estudo desse Grupo de pesquisa entende que a colonialidade se manifesta no empoderamento da Europa para produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do Ocidente. Nesta linha, opera-se, então, a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e seus processos históricos. Samtomé (1995) nos fala que a presença de culturas hegemônicas costuma “silenciar, estereotipar ou deformar as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder para anular suas possibilidades de reação” [...] (p. 161).

As perspectivas dos estudos decoloniais lançam proposições epistemológicas que sugerem a crítica e o enfrentamento das construções coloniais com a intenção de “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA, 2012, p. 63). Walter Mignolo afirma que o ideário decolonial é um

começar por abandonar a ideia universal de humanidade que nos foi imposta pelo Ocidente, modelada sobre o ideal imperial de ‘homem branco, heterossexual e cristão’, e desfazê-la, para reconstruí-la na beleza e na incontrolável diversidade da vida, do mundo e dos conhecimentos”.³

Até então, a ênfase nos estudos decoloniais caminhavam principalmente em torno da colonialidade do saber, do ser e do poder⁴, mas não na estética e em suas relações com a

³ Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431. Acesso em: 06 maio 2014.

⁴ Os estudos de OLIVEIRA (2012) nos ajudam a entender esses conceitos. Segundo o autor, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Opera-se então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (p.50). A colonialidade do saber é entendida como uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeia que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais (p.54). A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial (p. 60).

produção cultural dos povos colonizados. As estéticas decoloniais vêm sendo estudadas desde 2009, despontando um pensamento que tenta entender qual o lugar da estética na matriz colonial dos povos. Essas pesquisas desenvolvidas por Walter D. Mignolo, em um artigo publicado na *Revista Calle 14*⁵, assinalam a necessidade de descolonizar a universalidade do conceito de estética cunhado pelos europeus na modernidade e a retomada da concepção inicial de estética ou *Aiethesis*. Sugere ‘estéticas’ e não ‘estética’, ao entender a importância de subjetividades não controladas por normas e regras eurocentradas para que se possa compreender belezas nas distintas produções artísticas pelo mundo. Principalmente as produções que foram subalternizadas ou demonizadas, como a estética africana e, conseqüentemente, a afro-brasileira.

É preciso também entender que os estudos decoloniais vão se orientar primeiramente nos estudos pós-coloniais. Antes de falarmos sobre decolonialidade, estéticas decoloniais e estudos decoloniais, é primordial entender que seus antecedentes estão nos estudos pós-coloniais. Ou seja, antes de falarmos do ‘de’ trataremos dos ‘pós’, prefixos que carregam muitos sentidos e que precisam ser elucidados dentro de seu contexto histórico e epistemológico.

Os estudos pós-coloniais preocupam-se com as produções discursivas e imagéticas nas diversas maneiras de se apresentar e moldar o mundo, tendo como perspectiva a continuidade e manutenção das relações de poder e dominação colonial e imperial. Para isso, alguns ramos das ciências sociais como a sociologia, a antropologia e a história são acionadas para pesquisar e averiguar quais são os mecanismos que alimentam essas estruturas, como a apropriação da história e das produções culturais na tentativa de questionar visões instituídas pelo discurso hegemônico e visões que foram naturalizadas com o passar do tempo. São visões que se tornaram categorias conceituais quando passaram a ajudar na interpretação sobre as problemáticas surgidas a partir das transformações globais.

Nesse sentido o prefixo “pós” não possui a semântica de superação, ou seja, não representa o fato de as sociedades colonizadas terem superado definitivamente essas dominações. Sobre isso, Stuart Hall (2003) sinaliza que o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época, mas “relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação[...].” (HALL, 2003, p. 109, grifos nossos).

⁵ Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1224/1634>. Acesso em: 15 ago. 2015.

O sentido do termo se baseia na compreensão de dois entendimentos. O primeiro deles diz respeito ao período posterior aos processos de descolonização do Terceiro Mundo⁶ em meados do século XX, remetendo-nos à ideia de uma superação do período colonial⁷. De certa maneira, essa seria uma perspectiva conceitual que tentou analisar como determinados povos e lugares são constituídos como subalternos em detrimento a outros, tidos como desenvolvidos e superiores. Uma ideia que de certa maneira refere-se à libertação, independência e emancipação de sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. Autores com Stuart Hall e Homi Bhabha fazem leituras críticas a essa configuração geográfica e temporal que orientam a criação desse termo e dessa linha de pensamento. Hall argumenta que:

Quanto ao fato de o pós-colonial ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida, certo descuido e homogeneização têm ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso extenso, o que às vezes tem gerado sua aplicação inapropriada. Há sérias distinções a serem feitas, as quais têm sido negligenciadas, o que tem causado um enfraquecimento do valor conceitual do termo. A Grã-Bretanha é pós-colonial no mesmo sentido em que são os Estados Unidos? É conveniente considerar os Estados Unidos uma nação pós-colonial? Deveria o termo ser aplicado igualmente à Austrália, um país de colonização branca, e à Índia? A Grã-Bretanha e o Canadá, a Nigéria e a Jamaica seriam todos igualmente pós-coloniais? Os argelinos que vivem em seu país e os que vivem na França, os franceses e os colonos *ped-noir*, seriam todos eles pós-coloniais? A América Latina seria pós-colonial, ainda que suas lutas de independência tenham ocorrido no início do século dezenove – portanto bem antes da recente fase de descolonização à qual o termo se refere mais evidentemente e tenham sido lideradas pelos descendentes dos colonizadores espanhóis que haviam colonizado os povos nativos? (HALL, 2003, p. 106, grifos no original).

As indagações de Hall são elucidadas por Homi Bhabha em *O local da cultura* (1998), quando amplia esse marco temporal e geográfico afirmando que:

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das ‘minorias’ dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença

⁶ Concebido por Alfred Sauvy, o termo *terceiro mundo* surge na Guerra Fria, entre 1945 e 1989, para classificar os países não alinhados aos Estados Unidos ou à Rússia, ou aqueles que não eram considerados produtivos em termos capitalistas. O *Primeiro Mundo* seria aquele dos países capitalistas desenvolvidos; *Segundo Mundo* seria o dos países socialistas industrializados; e o *Terceiro Mundo*, os países capitalistas economicamente subdesenvolvidos e geopoliticamente não-alinhados. Após a queda do regime socialista russo, ele foi substituído por *subdesenvolvido*. Cf. SANTOS, M. *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

⁷ No caso brasileiro e da América Latina o processo de descolonização ocorre no século XIX, o que nos interessa em especial neste trabalho. Porém, o termo *descolonização* toma vigor a partir de 1955, na Conferência de Bandung, marco utilizado pelos autores decoloniais em suas proposições e que seguiremos como pressuposto nesta pesquisa.

cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade (BHABHA, 1998, p. 239).

Outra compreensão referente ao pós-colonialismo seria “um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRINI 2013 p.90). Tem-se como referência diversas situações de opressão para desvendar a relação antagônica entre colonizado e colonizador. Tem caráter intelectual e interdisciplinar se expandindo no campo político, educacional, social e artístico. Os primeiros diálogos que darão corpo ao movimento aparecem nas obras de Albert Memmi, com *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, lançado em 1972; de Aimé Césaire, com a obra *Discurso sobre o colonialismo*, em 1955; e o mais conhecido deles foi Frantz Fanon com o livro *Os condenados da terra*, de 1961, que trazia o prefácio de Jean Paul Sartre.

Entre as produções desses autores, a obra *Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Said, de 1978, foi aquela que difundiu de maneira contundente questionamentos sobre o pensamento ocidental, revelando a maneira de pensar e proceder do ocidente, suas ideologias políticas e seus projetos propagadores pós-coloniais. Seus estudos contribuíram para a compreensão do investimento material da Europa sobre o Oriente, difundindo ideologias e práticas através do orientalismo que reforçou sentidos que ajudaram ao Ocidente se sobrepor. Como Said mesmo diz, tratava-se de um investimento continuado que o Ocidente fez do orientalismo “como sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma tela aceitável para filtrar o Oriente para a consciência ocidental, assim como esse mesmo investimento multiplicou – na verdade, tornou realmente produtivas – as declarações que proliferaram a partir do Oriente para a cultura geral [...]” (SAID, 1990, p. 18).

O quarteto formado pelas obras de Said, Memmi, Césaire e Fanon puderam contribuir para a posterior fundação de um pensamento acadêmico transdisciplinar e de uma crítica pós-colonial, que articula as ciências políticas, a antropologia, a história e a sociologia entrelaçadas às visões e vozes dos subalternos, sendo os próprios autores, sujeitos que vivenciaram de perto a busca de sujeição desses grupos. Suas contribuições ajudam a compreender o discurso colonial e as narrativas construídas em suas próprias experiências da condição de subalternidade: Edward Said sempre perseguido por sua origem árabe; Albert Memmi, vítima dos campos de trabalho forçado na Tunísia na década de 1940; Aimé Césaire e Frantz Fanon moradores e estudantes em situações precárias na ilha de Martinica de domínio francês.

Na década de 1980 a difusão na Inglaterra e nos Estados Unidos do debate pós-colonial no campo da crítica literária e dos estudos culturais realizada principalmente por Stuart Hall, Homi Bhabha e Paul Gilroy, repercute no campo das ciências sociais e das artes com seus livros *Da diáspora*, *O local da cultura* e *Atlântico negro*, respectivamente. Suas obras aparecem dentro de um contexto em que “globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, convergindo os estudos pós-coloniais com os estudos culturais e multiculturais” (BALLESTRIN 2013 p.94).

Em seu livro *Da diáspora*, Stuart Hall define o pós-colonial como algo maior que a própria colonização, a qual seria algo mais do que um domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais: “Creio que significa o processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial, que constitui a face mais evidente, o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492” (HALL 2003. p. 113).

A metáfora do *Atlântico Negro*, desenvolvida por Paul Giroy, continua evocando sentidos que inspiram cientistas sociais e artistas visuais a repensarem a presença negra entre os continentes; sua obra fala da pele negra que matizou esses mares e de todos os sentidos históricos que a cor preta reverberou nesse trajeto. Heuristicamente, Gilroy nos traz a visão de um mundo formado por “negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção, comunicação e memória[...]” (1993, p. 35). O termo atlântico negro se refere às estruturas transnacionais oriundas da modernidade quando se deu início aos fluxos e trocas culturais de caráter híbrido e irreversível. Em uma viagem intelectual, Gilroy aponta os efeitos da desterritorialização do povo africano escravizado e uma transnacionalização ocorrida entre esses fluxos. Em sua abordagem, o mar traz uma conotação de mistura, contaminação, muito pertinente à ideia de hibridismo e entrelaçamento entre o local e o global. O navio, uma figura metafórica, é o símbolo de interligação entre mundos, um veículo de relação e comunicação pan-africana. O navio na visão de Fanon representa “um sistema vivo, microcultura e micropolítico em movimento que coloca em circulação, ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos” [...] (p.38). Ainda que o pensamento de Gilroy não cumpra totalmente o papel de discutir a problemática racial, que ainda permanece após as trocas culturais e sua hibridização na contemporaneidade, nos interessa aqui sua reflexão sobre os laços instituídos pela colonização nas relações pós-coloniais que perpetuaram no Atlântico Negro durante todo o século XX e que são recorrentes nas obras de artistas afro-brasileiros aqui apresentados mais à frente.

Pensando no colonialismo enquanto fenômeno acionado pelo Ocidente, os estudos pós-coloniais tentam, em síntese, identificar a relação de forças entre o colonizador e colonizado para denunciar as diferentes formas de opressão e dominação dos povos, na tentativa de interseção e superação dessas relações e uma possível busca de autonomia pelos colonizados. Tenta compor estratégias de interpretação voltadas às diversas práticas culturais de sociedades colonizadas ou egressas da colonização europeia, fazendo uma leitura desconstruída de visões colonialistas de distintas ordens (filosóficas, literárias, jornalísticas, políticas, religiosas).

Mignolo faz uma reflexão sobre a essência do pensamento pós-colonial:

É interessante observar que o ponto de origem do pós-colonialismo foi a Inglaterra e os Estados Unidos, ou seja, originou-se no mundo euro-americano e inglês e não no Terceiro Mundo. No entanto, aqueles que o levantaram vieram do Terceiro Mundo. Na verdade, teria sido difícil o conceito de "pós-colonialidade" acontecer através de um intelectual britânico, alemão ou francês. Não é impossível, mas improvável. Uma das razões principais é que o legado colonial tal e como se experimentou nas colônias não faz parte das vidas e mortes dos teóricos pós-modernistas e pós-estruturalistas. Reciprocamente, pós-modernismo e pós-estruturalismo não estão no cerne dos intelectuais na Índia ou na África subsaariana (o segundo ponto de referência para o pós-colonialismo⁸) (MIGNOLO, 2014, p. 24, tradução nossa).

A partir de uma perspectiva crítica ao pós-colonial surge, no começo da década de 1980, o Grupo de Estudos Subalternos com duas divisões, uma com pesquisadores sul-asiáticos e outra com latino-americanos, sendo efetiva a participação do primeiro na Índia, e nos Estados Unidos a do segundo. Da obra *Cadernos do Cárcere*, de Antônio Gramsci, foi retirado o termo *subalterno*, numa referência a grupos marginalizados da sociedade devido às condições advindas da raça, classe social, etnia, orientação sexual ou religião num contexto de censura e antimarxismo, a evolução da teoria materialista histórica, em um contexto específico da Itália industrial no início do século XX.

Por conseguinte, em 1992, quando Anibal Quijano introduz o conceito de Colonialidade no texto *Colonialidad y modernidad-racionalidad*⁹, um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que residiam nos Estados Unidos¹⁰ funda o Grupo Latino-Americano dos

⁸ Resulta interesante observar que el punto de origen del poscolonialismo fue Inglaterra y Estados Unidos, es decir, se originó en el mundo euroestadounidense y angloparlante y no en el Tercer Mundo. Sin embargo, quienes lo plantearon provenían del mundo del Tercer Mundo. En realidad, hubiera resultado difícil que el concepto poscolonialidad se le ocurriera a un intelectual británico, alemán o francés. No imposible, pero sí poco probable. Una de las razones principales es que el legado colonial tal y como se experimentó en las colonias no forma parte de las vidas y las muertes de los teóricos posmodernos y posestructuralistas. Recíprocamente, la posmodernidad y el posestructuralismo no están en el corazón de los intelectuales de India o África subsahariana (el segundo punto de referencia del poscolonialismo).

⁹ Inicialmente publicado em: *Revista Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Republicado em: BONILLA, H. *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: FLACSO / Ediciones Libro Mundi, 1992.

¹⁰ John Beverly, Robert Carr, Jose Rabasa, Ileana Rodriguez e Javier Sanjines.

Estudos Subalternos, inspirado na trajetória do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos. Em 1995, publica o “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”¹¹.

No ano de 1998, na universidade de Duke aconteceu o congresso que reuniu os dois grupos, o Sul-asiático e o Grupo Latino-americano. Nesse mesmo ano, surge o descontentamento por parte de alguns pensadores, como Walter Mignolo e Ramon Grosfoguel, que viam em alguns parâmetros iniciais desses dois grupos, a necessidade de uma revisão de visões epistemológicas. Uma das críticas feitas era de que os pesquisadores do grupo latino “reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela” (GROSFOGUEL, 2010, p. 456), subestimando as questões étnico-raciais advindas da região, dando preferência ao olhar de pensadores ocidentais. Sobre isso foram deixadas críticas acentuadas, entre elas a de Walter Mignolo como relata Castro-Gómez e Mendieta:

Walter Mignolo também aproveita alguns elementos das teorias pós-coloniais para fazer uma crítica dos legados coloniais na América Latina. Mas, ao contrário de Ileana Rodríguez e outros membros do Subaltern Studies Group, Mignolo afirma que as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não devem ser assumidas e transferidas sem análise posterior do caso latino-americano. Fazendo eco das primeiras críticas de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seus locais de origem na herança colonial do Império Britânico e que, portanto, é necessário procurar uma categorização crítica do ocidente que tenha seu lugar na América Latina. Para fazê-lo, vai à tradição sócio-filosófica do pensamento latino-americano, que desde o século 19 se posicionou criticamente contra os legados do colonialismo espanhol, mas também contra a ameaça do colonialismo inglês e norte-americano¹² (Castro-Gómez e Mendieta, 1998, p. 17).

Nesse sentido, também comenta Ramón Grosfoguel:

¹¹ Publicado inicialmente na revista *Boundary 2*, v. 20, n. 3, p.110-121. Duke: Duke University Press. 1993. Republicado com o título *The Posmodernism Debate in Latin America* no ano de 1995. Disponível em: <https://www.dukeupress.edu/the-postmodernism-debate-in-latin-america>. Acesso em: 05 dez. 2018.

¹² Walter Mignolo aprovecha también algunos elementos de las teorías poscoloniales para realizar una crítica de los legados coloniales en América Latina. Pero, a diferencia de Ileana Rodríguez y de otros miembros del Grupo de Estudios Subalternos, Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina. Para ello acude a la tradición socio-filosófica del pensamiento latinoamericano, que desde el siglo XIX se posicionó críticamente frente a los legados del colonialismo español, pero también frente a la amenaza de los colonialismos inglés y norteamericano.

os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram “os quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos (GROSFÖGEL, 2010, p. 456).

Essa escolha por epistemologias produzidas prioritariamente por autores europeus passou a ser compreendida como contraditória com a principal intenção dos estudos subalternos, que era o rompimento com a tradição hegemônica e eurocêntrica de pensamento¹³.

Mesmo assim, a partir das divergências teóricas daquele momento, os autores que vinham seguindo o pensamento do grupo latino-americano de estudos subalternos propuseram, em 1998, uma nova formação. Os autores de que falamos são os mesmos que vinham a formar o Grupo Modernidade/Colonialidade, como sinalizado:

Tabela 1- Perfil dos membros do Coletivo Modernidade Colonialidade/Decolonialidade

¹³ Hoje essas visões precisam ser repensadas, pois o próprio conceito de subalternidade adotado pelos autores decoloniais, por exemplo, vem de pareceres da obra do italiano e europeu Antônio Gramsci, já sinalizados, que ajudaram a repensar a posição do colonizado em relação ao colonizador, principalmente no Sul. Além disso, o sujeito subalterno se refaz na persona do ‘Condenado da terra’ de Fanon, um autor-chave para os autores do projeto decolonial. E ainda que se utilize como referência autores de origem europeia, os estudos pós-coloniais criticaram também a propagação dos conhecimentos e da cultura eurocêtricas e seu caráter essencialista nas Américas, Ásia e África, postura também adotada nas obras de Gramsci, Foucault, Derrida e Guha. Além disso, se essa visão fosse levada ao extremo, a presença de Boaventura Sousa Santos não seria bem-vinda nesse projeto, sendo ele único europeu do Grupo Modernidade/Colonialidade.

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Anibal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfóguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil*	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

*Falecido em 2011.

Fonte: BALLESTRINI, 2013. n.p

Esses intelectuais possuem o Lócus da Enunciação na América Latina, porém manifestam seus posicionamentos para além do espaço geográfico e assumem o lugar de fala latino-americano para analisar e propor ações decoloniais em campos sócio-político, epistêmico e cultural tensionados pelos efeitos da Colonialidade.

O uso do *des* pelo *de*¹⁴ também reforça uma diferenciação histórica e epistemológica entre a descolonização pensada a partir do pós-colonial, como explica Maldonado-Torres, a “descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicavam a independência e tipicamente concebida como um projeto inacabado, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais epistêmicos e simbólicos [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 36, grifos nossos). Em síntese, a opção pelo *de* ao invés do *des*, é uma sutil diferenciação entre o termo que foi apropriado pelos autores pós-coloniais a partir da Conferência de Bandung, em 1955, com as proposições dos autores do Grupo Modernidade Colonialidade para conter os avanços da colonialidade.

¹⁴ O termo anticolonial tem aparecido de maneira equivocada associada aos estudos decoloniais. É um termo que se refere ao posicionamento de países da África e da Ásia contra o poderio colonial na década de 1950, sendo comum aos estudos do pós-colonialismo.

Uma opção assim considerada numa perspectiva fraterna e atenta, e não destrutiva e complacente. Não somente “uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e ‘con-viver’ com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial [...]” (MIGNOLO, 2017b, p. 31, grifos do autor?).

As grafias de ‘colonialidade’ e ‘decolonialidade’ se originam como termos hispânicos. O uso do prefixo ‘de’ sinaliza a superação, ou supressão do aparato colonial que se estendeu após a colonização, ou seja, refere-se a ‘sem colonialidade’ e não ‘sem colonização’. Isso é importante ressaltar, pois os estudos decoloniais não pretendem pôr fim a toda produção cultural europeia ou dar cabo dos importantes feitos da Europa sobre o mundo. O problema nunca foi os europeus ou suas produções, mas o eurocentrismo e as tentativas de tornar essas produções como únicas verdades e universais. Desfazer todo o aparato colonial nas Américas não é mais possível, mas pensar e tentar fazer encaminhamentos e ações que nos faça repensar essa estrutura e o quanto ainda nos influenciemos. Não é possível, ou sensato, desfazer estruturas ou instituições modeladas na colonização as quais estamos inseridos, mas é possível refazer modelos que elas reforçam. As universidades, por exemplo, são instituições elaboradas em tempos coloniais e não é viável o fim de todas elas apenas por terem sido formuladas nesses períodos, mas é possível pensar as universidades como espaços fraternos e interculturais, onde seus usuários não sejam apenas homens, brancos e cristãos, mas todo sujeito que queira fazer uso de seus ensinamentos.

Nesse caso o uso do *de* ou *des* é utilizado em contextos de escolhas semânticas e conceituais, como no caso de Catherine Walsh que, em vez de descolonialidade ou descolonização, suprime a letra “s” para demarcar as diferenças entre os termos. A autora preocupa-se com as ideias que possam desconstruir os aparatos da colonização emanadas da palavra ‘descolonização’. Segundo Walsh:

Excluir o "s" é minha opção. Não está promovendo um anglicismo. Pelo contrário, visa fazer uma distinção com o significado em castelhano do "des" e o que pode ser entendido como um simples desarmar, des-fazer ou inverter o colonial. Ou seja, passar de um colonial para um não colonial, na possibilidade de que seus padrões e marcas desistam de existir. Com este jogo linguístico, tento mostrar que não há um estado nulo de colonialidade, se não posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, visualizar e estimular "lugares" de exterioridade e construções alter(n)ativas. (WALSH, 2013, p. 24,15, grifos da autora, tradução nossa).¹⁵

¹⁵ Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera

O que a autora sinaliza é na verdade uma confusão etimológica dessas palavras com suas traduções para o inglês, em que o termo é semelhante na conversão para outra língua. É o caso de ‘descolonização’ grafado como ‘decolonization’ em inglês e que muitos pesquisadores, o próprio Walter Mignolo, usaram como sinônimos. Neste caso é preciso tomar o cuidado ao ler os textos nos quais aparecem os termos, pois seu sentido deve ser percebido no contexto geral dos escritos, por não ter outra possibilidade de escrita, ou seja, ‘decolonial’ e ‘descolonial’ será traduzido como ‘decolonial’ em inglês. Sendo assim, grande parte dos pesquisadores brasileiros está preferindo o uso do termo decolonial, o que ajuda a diferenciação e o realce de seus sentidos originários¹⁶.

Nesse sentido, o trabalho intelectual e propositivo do Grupo Modernidade/Colonialidade foi de extrema importância para pensar alternativas às questões do poder na modernidade a partir de um conjunto de pressupostos teóricos¹⁷, dentre eles:

- a) a localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século XV e início do século XVI, e não no Iluminismo e na Revolução Industrial como é comumente aceito;
- b) ênfase especial na estruturação do poder através do colonialismo e da dinâmica constitutiva do sistema-mundo moderno / capitalista e suas formas particulares de acumulação de capital e exploração do trabalho;
- c) compreensão da modernidade como um fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como um fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do planeta;
- d) as relações de poder assimétricas entre a Europa e os seus outros representam uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implicam na

posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Com este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter(n)ativas.

¹⁶ Em uma busca rápida ao termo *decolonial* no Google Acadêmico, observou-se 38.600 citações de seu uso em documentos brasileiros. Já com o termo *descolonial* observou-se 3.920 citações. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁷ Enunciados do Grupo de Estudos Sobre Colonialidade, um coletivo de discussão e investigação da Faculdade de filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Disponível em: <http://pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/108-modernidad--colonialidad--descolonialidad--aclaramos-y-replicas-desde-un-proyecto-epistemico-en-el-horizonte-del-bicentenario>. Acesso em: 02 nov. 2017.

- subalternização das práticas e subjetividades características dos povos dominados;
- e) a subalternização da maioria da população mundial é estabelecida a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade, incluindo nestes a arte e as produções culturais;
- f) o eurocentrismo/ocidentalismo é designado como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

Esses pressupostos estão imersos no principal conceito utilizado entre os pesquisadores do GMC, a colonialidade. As significações da colonialidade “permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial [...]” (GROSFUGUEL, 2010, p. 467). Já para Quijano trata-se de:

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

Em um estudo mais crítico dessas visões, autores com Luciana Ballestrini vêm analisando a ausência de estudos sobre as relações da Colonialidade com o capitalismo e o Imperialismo, que, segundo ela, estão atrelados a uma força de retomada dos feitos colonizatórios em escala global e que precisam ser levados em conta ao se falar da colonialidade. Para a autora, “Imperialidade e colonialidade constituem dois polos relacionais e necessários para o entendimento das lógicas do imperialismo e do colonialismo, em um sentido capitalista moderno [...]”. Ela ainda nos diz que:

Embora por vezes utilizados como sinônimos ou com frouxidão conceitual, imperialismo e colonialismo são dois fenômenos diferentes, cuja relação não é de simples causa e efeito, ainda que sempre implique um processo relacional. A imperialidade pode ser definida como uma força ativa e propulsora necessária para a reprodução da colonialidade, pois é dela que deriva a mentalidade e o desejo imperial. A imperialidade não deixa de ser uma atitude, uma prática, uma ação ou um modo de controle sobre os outros. Este impulso de expansão, típico do capitalismo moderno, pratica-se de diferentes formas: invasão, intervenção e espoliação. Mas este conjunto que se expressa na maioria das vezes de maneira informal, imperceptível ou nebuloso, implica diferentes cargas de intencionalidade e autorreflexividade de seus atores ou agentes (BALLESTRINI, 2017, p. 530).

Levaremos em conta esse aspecto sinalizado pela autora, porém daremos ênfase na zona da colonialidade, na qual o imperialismo é uma força proativa e dinâmica acionada pelo capitalismo, enquanto a decolonialidade é uma força reativa a essas movimentações.

A partir das artes visuais, referindo-se a esta pesquisa, pensa-se a colonialidade como uma tendência a universalizar e a validar apenas um tipo de conhecimento, que partiu de um único lugar de poder, como único e legítimo: a Europa, e posteriormente também os Estados Unidos. Diferente do colonialismo que vincula a ideia de dominação/exploração territoriais controlados pela autoridade, a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, em múltiplos aspectos da modernidade, ou seja, são os efeitos do colonialismo que se perpetuam. Existe uma relação entre o colonialismo e a colonialidade que é estrutural e persistente, que se opõe à ideia de que o colonialismo está acabado. Ela revela a dimensão imperial do conhecimento ocidental que foi construída na Europa, transformada e divulgada nos últimos 500 anos:

Colonialidade equivale a matriz ou o padrão do poder colonial, que é um complexo de relacionamentos que se escondem atrás da retórica da modernidade (a história da salvação, do progresso e da felicidade) que justifica a violência da colonialidade. A descolonialidade é a resposta necessária para as Falácias e ficções prometidas pelo progresso e desenvolvimento que implica modernidade, como a violência da colonialidade¹⁸ (MIGNOLO, 2014, p. 24, tradução nossa).

Em extensão, a colonialidade se manifesta no empoderamento da Europa para produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Nesta linha, opera-se, então, a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e seus processos históricos.

A colonialidade apresenta três dimensões: a do poder, do saber e do ser. Segundo Oliveira (2012), a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus (p. 50). A colonialidade do saber é entendida como uma repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais (p.54). A colonialidade do ser é pensada como uma

¹⁸ Colonialidad es equivalente a matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad. Y descolonialidad es la necesaria respuesta tanto a las falacias y ficciones de las promesas de progreso y desarrollo que conlleva la modernidad, como a la violencia de la colonialidad.

negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na História da modernidade colonial (p. 60).

Quijano complementa que a:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social é baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com a América, Europa e capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 4).

A colonialidade do saber opera reduzindo e separando os saberes produzidos fora da esfera eurocêntrica, para isso se vale de estruturas racistas para hierarquizar os conhecimentos, desqualificando outros saberes produzidos em outros contextos não europeus. Ela nos revela que:

para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Grosfoguel (2007) comenta que a partir da colonização no final do século XV foi consagrado e normalizado um privilégio epistêmico a partir dos saberes cristãos, caracterizando todo conhecimento ou saber não cristão como produto do demônio. Naquele momento assumiu-se que somente através da tradição greco-romana, passando pelo Renascimento, pelo Iluminismo e pelas Ciências ocidentais, é que se pode atingir a verdade. As demais tradições foram caracterizadas como “bárbaras no século XVI, primitivas no século XIX, subdesenvolvidas no século XX e antidemocráticas no início do século XXI” (2007, p. 32-33).

A hierarquização de saberes, a negação e a inferiorização de qualquer tipo de conhecimento produzido fora do eixo euro-referenciado são reconhecidas como racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007). Um tipo de racismo invisibilizado e produzido por agentes autorizados do saber, sendo eles de cor branca, do gênero masculino, de religião cristã, vindos da Europa ou da América do Norte, que considera os conhecimentos e as crenças não ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores e ideias hegemônicas, tanto na

academia quanto nas instituições estatais e religiosas, vemos que nos diversos campos de produção de conhecimento, privilegiam-se os pensadores e as teorias ocidentais como referência de produção da verdade. Para estes, esta perspectiva é fruto da manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Quijano (2010, p. 111) explica que em todas as sociedades em que a colonização influenciou na destruição societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes, e assim reduzidos à condição de rurais e iletrados:

o racismo moderno / colonial, isto é, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológicas e epistêmicas) e um único propósito: classificar como inferior e alienígena ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não o Grego, latino e as seis línguas europeias modernas, para manter o privilégio enunciativo de instituições, homens e categorias de pensamento do Renascimento e Iluminismo europeus. As línguas que não eram adequadas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que os falavam. O que poderia uma pessoa cuja língua nativa não fosse uma das línguas privilegiadas e que não tinham sido educadas em instituições privilegiadas? Ou ele tinha que aceitar sua inferioridade, ou ele teve que fazer o esforço para provar que ele era um ser humano igual àqueles que o colocaram em segunda classe. Ou seja, em ambos os casos era sobre aceitar a humilhação de ser inferior àqueles que decidiram que você deveria se manter como inferior ou assimilar. E assimilá-lo significa aceitar sua inferioridade e renunciar a si mesmo para jogar um jogo que não é seu, mas foi imposto em você. A terceira opção é pensamento de fronteira epistemologia (MIGNOLO, 2014, p. 29, tradução nossa).¹⁹

Por conseguinte, a colonialidade do ser se configura pela destituição da existência, da condição de humanidade do outro, não europeu. Refere-se “à dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, a experiência vivida do sistema mundial moderno / colonial em que se inferioriza, desumanizando total ou parcialmente certas populações, evidenciando outras como a própria expressão da humanidade” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156, tradução

¹⁹ El racismo moderno/colonial, es decir, la lógica de racialización que surgió en el siglo XVI, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un solo propósito: clasificar como inferiores y ajenas al dominio del conocimiento sistemático todas las lenguas que no sean el griego, el latín y las seis lenguas europeas modernas, para mantener así el privilegio enunciativo de las instituciones, los hombres y las categorías de pensamiento del Renacimiento y la Ilustración europeos. Las lenguas que no eran aptas para el pensamiento racional (sea teológico o secular) se consideraron lenguas que revelaban la inferioridad de los seres humanos que las hablaban. ¿Qué podía hacer una persona cuya lengua materna no era una de las lenguas privilegiadas y que no había sido educada en instituciones privilegiadas? O bien debía aceptar su inferioridad, o bien debía hacer el esfuerzo de demostrar que era un ser humano igual a quienes lo situaban en segunda clase. Es decir, en ambos casos se trataba de aceptar la humillación de ser inferior a quienes decidían que debías mantenerte como inferior o bien, asimilarte. Y asimilarte significa aceptar tu inferioridad y resignarte a jugar un juego que no es tuyo, sino que te ha sido impuesto. La tercera opción es el pensamiento y la epistemología fronterizos.

nossa).²⁰ Ela foi elaborada nos últimos anos por Nelson Maldonado-Torres e por Walter Mignolo (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 84). Maldonado-Torres nos diz que:

o *locus* da colonialidade do ser está no *ser colonizado* que forma o lado mais escuro das reflexões de Heidegger. Este ser colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão, tal como já haviam sido as propostas de Heidegger. É verdade que o ser colonizado não resulta do trabalho de um determinado autor ou filósofo, mas é antes o produto da modernidade/colonialidade na sua íntima relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e com a própria colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89, grifos nossos).

Os estudos para os problemas gerados pela colonialidade são ampliados a partir da América Latina, onde se situa o espaço epistêmico e político dos estudos culturais latino-americanos, como são pensados a partir do denominado Projeto Modernidade/Colonialidade (GOMEZ, 2017, p. 29). Ainda que o ponto de origem da (des)colonialidade tenha sido no Terceiro Mundo, onde as bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955 para reunir as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a “descolonização” [...] (MIGNOLO, 2017, p.14-15).

Gomez (2014, p. 11) nos elucida que nas primeiras décadas do século XXI, a heterogeneidade histórico-estrutural dos processos globais toma a forma de três configurações, cada uma das quais se torna uma opção: re-ocidentalização, des-ocidentalização e decolonialidade ou a opção decolonial²¹.

A decolonialidade surge como um terceiro elemento, propulsor, propositivo e de resistência que irá movimentar teoricamente os campos epistemológicos e político como reação à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade propõe uma mudança de paradigma, uma virada, um *Giro decolonial*, emergindo o Sul e suas epistemologias.

O Giro-decolonial, ou virada em português, foi uma maneira de estimular e resgatar a teoria crítica, o pensamento e a produção intelectual latino-americana pelo GMC. O termo foi criado originalmente por Nelson Maldonado-Torres e traz em seu significado uma

²⁰ “[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156).

²¹ Como afirma Walter Mignolo, a reocidentalização e a desocidentalização são lutas que acontecem nas esferas controladas pela autoridade e pela economia. A primeira é o projeto do presidente Barack Obama, que busca reparar danos causados por George W. Bush e Dick Cheney à liderança estadunidense e ocidental. A desocidentalização é a política das poderosas economias emergentes (China, Singapura, Indonésia, Brasil e Turquia, a quem agora se soma Japão). A decolonialidade é o projeto que define e motiva o surgimento de uma sociedade política global que se desprende tanto da reocidentalização como da desocidentalização (MIGNOLO, 2017, p. 28).

movimentação ao revés de resistência teórica e prática, uma tentativa de descolonização do pensamento e de todas as formas de dominação mantidas pela colonialidade e suas vertentes. Representa “um projeto de transformação sistemática e global das implicações da modernidade, dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos sujeitos em seus diálogos [...]” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 160, tradução nossa).²²

Para Gomez (2017, p. 30) a virada decolonial se traduz no resultado de pensar a modernidade como colonialidade do poder, como colonialidade epistêmica ou colonialidade do saber, como colonialidade ontológica, do ser. Para o autor, a colonialidade é essencialmente estética. Sem a colonialidade estética, talvez as outras formas de colonialidade não tivessem sido possíveis, ou pelo menos teriam sido processos totalmente diferentes.

Operar com as chaves decoloniais denota uma desobediência aos nós históricos produzidos pela modernidade. É preciso desobedecer e criar outros campos de pensamento, emergindo vozes e produções de outras epistemes, o que os pesquisadores do GMC sugerem como *desobediência epistêmica*, que são as ações que desvinculam os conceitos ocidentais na produção de conhecimento como únicos e válidos.

Ao pesquisar a colonialidade, os estudos do Projeto Modernidade/Colonialidade oferecem releituras históricas e problematizam velhas e novas questões para o continente, defendendo essas teorias como uma opção e não um modelo universal de pensamento epistêmico, teórico ou político. A *opção decolonial* parte de um conjunto já existente de práticas estéticas, e é apresentada aqui como uma opção e não como uma missão.

O principal objetivo desses pesquisadores é desvendar as tramas criadas pelos nós da colonialidade, para isso tentam visualizar perspectivas que dialoguem e refaçam outras lógicas epistêmicas, observando que:

1) uma perspectiva epistêmica decolonial exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma perspectiva decolonial verdadeiramente universal não pode basear-se num universal abstrato (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) a decolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projetos epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento (GROSFUGUEL, 2010, p. 457).

²² [...] representa, em primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo.

O giro decolonial busca insurgência e emancipação diante dos tipos de opressão e dominação, travando diálogos interdisciplinares entre cultura, política e economia. Se por um lado o ‘pós’ tem sua potência marcada na resistência do colonizado e na permanência de aspectos epistemológicos da colonização e imperialismo, evidentes na produção literária que denuncia e reinterpreta as falas dos colonizados, o outro lado ‘de’ demonstra que a militância e as proposições políticas, pedagógicas e também artísticas são reações e lutas contra essa colonização que se arrasta à sombra da modernidade. Mais de do que uma formulação epistêmica, os estudos decoloniais se orientam na insurgência de vozes e produções literárias, sociais e artísticas consideradas subalternas no esquema colonial. Conforme Mignolo, “[p]orque o conhecimento é criado e transformado de acordo com desejos e necessidades particulares, bem como em resposta às demandas institucionais e está ancorado em projetos com orientação histórica, econômica e política” (MIGNOLO, 2014, p. 36, tradução nossa).²³

Os apontamentos anteriores norteiam o panorama das obras que serão aqui expostas, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir delas, em que o diálogo conceitual será feito a partir dos autores decoloniais: Mignolo (2008, 2010, 2014, 2017), Quijano (2000, 2010), Maldonado-Torres (2007, 2008, 2009), Dussel (2009), Walsh (2013, 2014) e Santos (1991, 1996, 2010). É possível entender que o ideário decolonial ora se aproxima aos sentidos atribuídos às obras por seus autores, ora aos sentidos curatoriais que são feitas dessas produções artísticas a partir do Projeto Modernidade/Colonialidade, compreendendo que essas produções dialogam com esses estudos, como tentaremos fazer.

No primeiro capítulo veremos que uma sensibilidade decolonial pode ser encontrada mesmo na época em que a colonização era vigente. A partir do panorama conceitual dos estudos decoloniais, o capítulo adentra o campo da arte trazendo a visão de artistas que se posicionaram e imprimiram reflexões sobre as mazelas da colonização e suas feridas deixadas aos povos nativos ou trazidos compulsoriamente de outro continente, ou que fizeram da arte um instrumento de denúncia e reivindicação por direitos humanos. Algumas obras desses artistas criaram instabilidade aos sentidos, justamente por pontuar e evidenciar a crueldade das instituições e o silenciamento que foram submetidas. Chamarei essa perspectiva de ‘sensibilidade decolonial’, que seria um olhar de oposição aos desdobramentos da colonização nas Américas e na Europa, um aspecto, talvez antecessor, do que seria chamado posteriormente

²³ Porque el conocimiento se crea y transforma de acuerdo con deseos y necesidades particulares, así como en respuesta a agencias institucionales. El conocimiento está anclado en proyectos con una orientación histórica, económica y política.

de decolonial. Será uma tentativa de refletir sobre as preocupações em torno das lutas sociais e das problemáticas da colonização que já rondavam as produções desses artistas bem antes desses estudos.

No segundo capítulo, a *aiesthesis* decolonial, conceito formulado por Adolfo Albán Achinte e Walter D. Mignolo, será considerada como estudos iniciais de obras que se aproximam da visão decolonial. Posteriormente, tentarei montar um mapa de possíveis caracterizações ou averiguações sobre o que seria uma obra artística decolonial ou obra com sensibilidade decolonial, analisando e criticando esse conceito. Levarei em consideração os enunciados dos estudos decoloniais que podem ser aproximados aos sentidos gerados nas obras de alguns artistas pesquisados neste trabalho. O artigo *Aiesthesis Decolonial*, de Walter D. Mignolo (2010), exemplifica e discute as estéticas decoloniais, a partir de críticas às obras de Kant e Hegel, o que será questionado e analisado. Nestas linhas, tomarei brevemente como exemplo dessa perspectiva a obra de três artistas afrodescendentes: Fred Wilson, Kara Walker e Romuald Hazoumê. O primeiro citado no artigo por Mignolo e os demais analisados por mim para melhor exemplificar esse desdobramento no campo da arte. O objetivo é abrir caminho para melhor analisar produções com intenções semelhantes produzidas no Brasil por artistas afro-brasileiros, direcionando o debate para nosso país, onde analisarei as sensibilidades decoloniais nas obras de três artistas afro-brasileiros. São obras que lançam olhares sobre a negritude a partir das experiências relacionadas ao racismo e as questões que problematizam a presença negra no campo acadêmico, artístico e social. Fitaremos olhares mais específicos nos artistas Ayrson Heráclito, Rosana Paulino e Arjan Martins, que elaboram suas obras a partir de suas visões sobre o Atlântico, sobre o corpo negro, sobre uma África pré-colonial, sobre as insígnias religiosas e rituais de origem africana que retomam a historicidade das lutas dos africanos escravizados no Brasil. Eles promovem reflexões e tensões sobre a presença e a produção artística dos afro-brasileiros. A intenção é perceber o quanto essas produções estão imersas em potências decoloniais e por isso podem ser utilizadas em contextos educativos como possíveis obras que desestabilizam e promovem reflexões sobre as questões étnico-raciais no Brasil.

No terceiro capítulo, será feita uma leitura da pedagogia do conflito, proposta por Boaventura Sousa Santos, na tentativa de propor um diálogo entre suas ideias e as práticas pedagógicas antirracistas no ensino das artes visuais. Pensa-se a pedagogia do conflito como uma pedagogia decolonial e como potência pedagógica desestabilizadora para pensar em práticas antirracistas a partir da arte. Propõem-se as produções de Heráclito, Paulino e Arjan como possibilidades desestabilizadoras e propulsoras de debates sobre a presença negra nos currículos das escolas brasileiras. Promoverei um diálogo a partir da pedagogia do conflito

evidenciando suas potências desestabilizadoras, procurando entender até que ponto a obra desses artistas, com suas aproximações decoloniais, podem promover conflitos e discussões epistemológicas na luta antirracista e aplicativa da lei 10639/2003. Tentarei entender se é possível utilizar as obras apresentadas nesta pesquisa como dispositivo para experimentações de práticas, propostas e visões outras, para além das metodologias vigentes no ensino da arte. Para isso, analisarei as práticas pedagógicas de 7 professores de escolas públicas regulares no Rio de Janeiro que utilizaram as obras dos três principais artistas afro-brasileiros citados neste trabalho, na tentativa de perceber quais as contribuições ou embates podem ser fecundos para esse diálogo.

1 SENSIBILIDADE DECOLONIAL

Boaventura de Sousa Santos (1996) reforça um elemento relevante que é o conflito como projeto educativo. O autor propõe três grandes conflitos epistemológicos: o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, o conflito entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação²⁴, e ainda o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo, como veremos à frente. Ele propõe um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produção da iniciativa humana (SANTOS, 1996, p.17). Segundo ele:

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural (SANTOS, 1996, p. 33).

Em amplo contexto de desumanidade e violação aos direitos humanos, em especial aos direitos das mulheres, negros, gays e crianças de todo o mundo, concebido até então sob os efeitos exploratórios da colonialidade e das forças exploratórias do capital, é preciso criar espaços nos quais se desestabilize essa ordem, em que possam surgir empatia e alteridade para repensar a existência humana. Para o autor, o projeto educativo emancipatório ideal é aquele que lida com aprendizagens conflitantes, produzindo imagens desestabilizadoras capazes de formar subjetividades inconformistas, significando a educação para o inconformismo, sendo ela própria inconformista, procurando formar subjetividades inconformistas que seriam capazes de desnaturalizar o instituído e transformar a realidade social. Por outro lado, a ausência de imagens desestabilizadoras em sala de aula promove ambientes aparentemente saudáveis que silenciam a problemática racial.

Quando ele diz ‘criar imagens desestabilizadoras’ se refere à criação de metáforas e significados gerados a partir da interação entre fatos, objetos e pessoas, e que façam emergir discussões sobre o instituído, causando indignação e que estimulem as ações solidárias e alteras.

²⁴ Entenda-se pela escrita do autor o uso da hifenização.

Podemos, a partir dessa ideia, usar imagens de obras de arte para criar as imagens desestabilizadoras propostas por Santos.

Obras que abriram perspectivas para a comoção, para o pavor, para a reflexão, para o conhecimento de causas silenciadas. Imagens que desestabilizam a ordem instituída e criam discussões que reverberam e ecoam nos meios em que circulam e, de certa maneira, podem educar para o reconhecimento das causas sociais invisibilizadas. São imagens que abriram perspectivas interpretativas e podem ser compreendidas como sensibilidades que antecederam o contexto das lutas pós e decoloniais e já se aproximavam, naquele momento, de visões referentes às lutas de povos oprimidos.

Neste ponto, chamarei essa perspectiva, anterior aos estudos pós e decoloniais, de ‘sensível decolonial’, que seria um olhar de oposição aos desdobramentos da colonização, sementes, pontos de intersecção ou aproximações com o que seria chamado posteriormente de *Aiethesis* decolonial. Para exemplificar essa sensibilidade é possível apresentar algumas obras que apresentam contracondutas e formas alternativas de ver e interpretar o instituído colocando-se a favor das lutas contra o colonialismo, a escravidão, o fascismo e o Imperialismo. Imagens que persistem no tempo e ainda hoje têm o poder de mover e envolver as pessoas por sua potência expressiva.

Ainda que saibamos, como já sinalizado, que a origem dos estudos decoloniais situa-se na América Latina, é possível perceber em outros *lócus*, indícios na arte que sinalizavam a atenção dos artistas às injustiças e aos atos desumanizantes da modernidade. Não falamos aqui de precursores, de origens ou marcos, mas de sensibilidades que antecedem os estudos decoloniais e que podem ser identificadas nas poéticas de alguns artistas que materializaram suas insatisfações, espanto, inquietude e denúncias sobre as feridas deixadas pela colonização. Essa sensibilidade aparece em indícios semânticos que representam a vontade de desfazer, refazer ou partilhar um caminho dissonante daquele instituído nos percursos colonizatórios.

1.1 Turner e os naufrágios do tráfico negro

Vejamos como primeiro exemplo uma obra produzida no século XIX por um artista que usou o mar, o navio e a travessia do Atlântico para denunciar o nefasto comércio de pessoas, trata-se do quadro *O navio de escravos ou Traficantes de escravos jogam ao mar os mortos ou moribundos - um tufão se aproxima*²⁵, do britânico William Turner (1775-1851), apresentado

²⁵ *The slave ship ou Slavers Throwing overboard the Dead and Dying—Typhon coming on.* Tradução nossa.

ao público em 1840 (fig.1) na Royal Academy para coincidir com a convenção mundial antiescravista realizada em Londres. Pinturas anteriores do artista como *Shipping by a breakwater* (1798), *The Shipwreck* (1805) e *The Rotterdam Ferry Boat* (1833) mostram que as tormentas em alto mar eram recorrentes na obra do artista, mas o quadro em questão queria mostrar outra tormenta que assolava a Europa: a desumanidade no tráfico de escravos africanos.

Figura 1 - The slave ship - William Turner. Imagem de domínio público.



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/william-turner/the-slave-ship>.

Em princípio, o que se vê é uma pintura marítima, um gênero muito comum na Europa do séc. XIX, em que as grandes navegações eram tema recorrente na arte, assim como o mar, o navio e o céu eram na obra de Turner. Uma das características do romantismo é o enfoque que o artista dá à força da natureza e sua relação com o homem. Neste caso, a tempestade atua sobre o navio, incidindo com o seu poder e deflagrando a narrativa.

Ao fundo da imagem um navio em um mar revolto, de águas agitadas por uma tempestade. Em seu rastro, corpos africanos acorrentados são devorados pela força das ondas. O mar envolto em sangue e o amarelo incandescente da luz solar vão se misturando a múltiplos matizes que se enegrece em uma paleta densa e torna a atmosfera nebulosa. As cores se misturam, não sendo possível saber onde uma ou outra se inicia, ainda assim o matiz brasileiro e os tons quentes, ferruginosos e terrosos são dominantes. Esses últimos tons ressaltam os corpos de escravos boiando em meio a correntes e animais marítimos. As cores usadas em combinações diversas criam narrativas e sugerem a apreensão de determinado momento naquela paisagem, neste caso, a passagem de um tufão.

As pinceladas sobrepostas evocam a imaginação do espectador que observa a tormenta. Leo Costello (2012, p. 204) nos conta que Turner havia se inspirado no relato de Thomas Clarkson em *An Essay on the Slavery and Commerce of the Human Species, Particularly the African* em que narra o cotidiano nefasto dos navios que comercializavam escravos²⁶. Em 1785, quando o texto de Clarkson foi publicado, sabia-se que muitos escravos não sobreviviam às doenças sofridas nos navios ingleses e as companhias de seguro não arcavam com os custos de escravos mortos nessas condições, pois entendiam que a culpa de suas mortes por doença era em grande parte por maus tratos e descuido dos donos; o seguro cobria apenas as mortes por afogamento nas intempéries no mar. Thomas Clarkson fala de um episódio em que mais de cem escravos nessas condições haviam sido jogados ao mar, no ano de 1781, por um capitão que cobiçava receber o dinheiro do seguro irregularmente afirmando que todos se lançaram vivos ao mar e não arremessados por estarem moribundos ou mortos. Tratava-se do navio inglês Zong, que saiu do continente africano rumo à Jamaica com uma grande quantidade de escravos a bordo. Laurentino Gomes (2007) nos conta que em:

29 de novembro, no meio do Atlântico, sessenta negros já haviam morrido por doenças, falta de água e comida. Acorrentados aos pares, perna direita com perna esquerda e mão direita com mão esquerda, cada escravo tinha menos espaço do que um homem dentro de um caixão. Temendo perder toda a carga antes de chegar ao destino, o capitão Luke Collingwood decidiu jogar ao mar todos os escravos doentes ou desnutridos. Ao longo de três dias, 133 negros foram atirados da amurada, vivos. Só um conseguiu escapar e subir novamente a bordo. O dono do navio, James Gregson, pediu indenização à seguradora pela carga perdida. A empresa de seguros, em Londres, recorreu à Justiça. Pelas leis inglesas, se o negro morresse a bordo, por maus-tratos, fome ou sede, a responsabilidade seria do capitão do navio. Se caísse no mar o seguro cobriria. Nesse caso, a Justiça decidiu que a seguradora tinha razão. O capitão era culpado pelas mortes. O caso abriu os olhos dos britânicos para a crueldade do tráfico negreiro e se tornou um ícone do movimento abolicionista no mundo todo (GOMES, 2007, p. 244-245, grifos nossos)

Essa história deixou Turner transtornado e o inspirou a criar essa obra pensando na possibilidade de aflorar o tema em regiões onde a escravidão ainda existia, como nas Américas. Turner ao criar sua paisagem a expõe em 1840 numa reunião da *Anti-Slavery International*, uma sociedade que ele simpatizava e compartilhava suas opiniões sobre a causa abolicionista. Embora a escravidão tenha sido proibida no Império Britânico desde 1833, Turner e os abolicionistas da *Anti-Slavery International* acreditavam que a escravidão deveria ser proibida em todo o mundo. A *Anti-Slavery International*, uma organização internacional criada no Reino Unido, organizou em 1840 a primeira Convenção Mundial contra a Escravidão em Londres.

²⁶ EBook disponível em: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=10611>. Ver Parte 3, chap. II, nota de rodapé 57.

No quadro, o artista anexou uma de suas poesias que ampliava a tensão da imagem do navio afundando e torna evidente sua preocupação sobre as questões relacionadas ao tráfico de escravos e da sua necessária abolição.

Ergam todas as mãos, atinjam o alto dos mastros
e cordas;
Sol raivoso e nuvens de arestas ferozes
Confirma a vinda do Tufão
Antes de varrer o convés, jogue ao mar
Os mortos e moribundos – não prestem atenção às suas correntes/
Esperança, esperança, esperança falaciosa! /
Onde está o teu mercado agora? (tradução nossa)²⁷

O poema se associa ao título original *Slavers Throwing overboard the Dead and Dying - Typhon coming on* e indica que os escravistas arremessaram ao mar os mortos e moribundos, quando um tufão se aproximava. Turner parece insinuar uma punição da natureza para aquele navio, que por fazer negócios com vidas humanas será atordoado e castigado por um tufão com suas intempéries. Ao mesmo tempo sugere uma sensação de total indiferença por parte dela, pois essa mesma força que produz a tempestade e subjuga o navio negreiro também afogará os escravos e não os pouparão. Além disso, o título também sugere uma perspicácia dos escravistas que aproveitam o tufão para arremessar os mortos e moribundos ao mar e dispersar os corpos, em sinal de total desumanidade e empatia.

Como Gilroy afirmou, “[o] quadro apresentava um protesto poderoso contra o rumo e o tom moral da política inglesa” (p. 55) e, liricamente, Turner posiciona esse mar na direção dos anseios de muitos ingleses que discordavam veementemente da escravidão, mas não tinham vozes contra ela.

A obra desencadeia reflexões e denúncias sobre a escravidão e sobre a brutalidade com que o comércio transatlântico de pessoas tratava esses seres humanos. Faz emergir uma historicidade que pouco importava naquele momento em que pessoas escravizadas eram coisificadas e tratadas como mercadoria. Suscita também o início de uma militância contra esse tráfico pelo artista, contrário a essa prática. Conhecer o episódio e as terríveis causas de tal brutalidade; entender os sentidos técnicos utilizados pelo artista para fazer a denúncia através da imagem e entender o contexto histórico de uma Inglaterra que começava a se manifestar

²⁷ Aloft all hands, strike the top-masts and belay;
Yon angry setting sun and fierce-edged clouds
Declare the Typhon's coming.
Before it sweeps your decks, throw overboard
The dead and dying – ne'er heed their chains
Hope, Hope, fallacious Hope!
Where is thy market now? (COSTELLO, 2012, p. 205).

contra a escravidão.²⁸ Seria possível entender a insurgência do artista em trabalhar com uma temática incomum ao meio acadêmico, pois as temáticas em que o cotidiano e as mazelas sociais europeias aparecem com mais veemência aparecem apenas no Realismo, já no final do séc. XIX com pinturas que desvelavam a realidade, ainda assim, as temáticas de cunho racial não aparecem com veemência.

O que nos interessa em específico nessa obra de Turner é seu caráter insurgente, tanto pelo tipo de tratamento dado à obra, com pinceladas soltas, cores fortes, atmosfera etérea quanto na temática que ousava e forçava uma reação do apreciador, que era instigado a conhecer a terrível história que estava por trás da obra e se posicionar diante dela. Parece que Turner conseguiu, em 1876, já que a obra foi exposta em Nova York e em Boston, causando grande escândalo pela ousadia na maneira em que produziu o quadro e no uso de uma temática incomum aos ingleses, tidos como artistas refinados e ligados ao tradicionalismo das belas artes.²⁹

1.2 Paul Cézanne, McPherson e as feridas da colonização

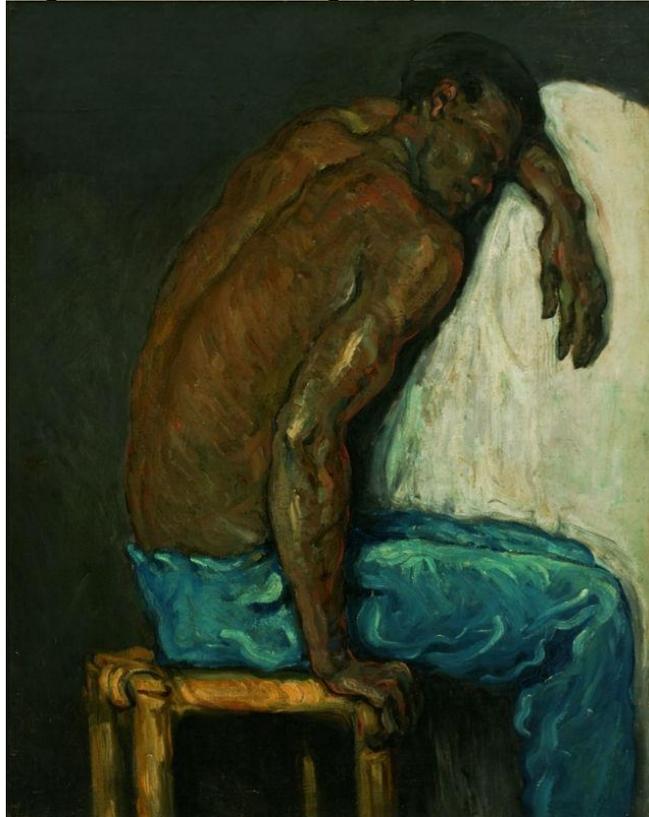
Mais do que uma pintura influenciada pelo Realismo³⁰ europeu, Paul Cézanne criou uma obra que pode ser observada sob o aspecto militante às causas abolicionistas no final do século XIX, trata-se de *O negro Cipião* (fig.2). O homem, que também dá nome ao quadro, seria um modelo na academia suíça de Paris, a mesma onde Cézanne estudou. Essas ideias iniciais sempre reforçaram a tese de que a obra era um estudo anatômico, típico de escolas acadêmicas que objetivavam desenvolver a aptidão do artista em representar a figura humana com sua musculatura em diversas posições.

²⁸ Isso inclui os interesses ingleses para o fim da escravidão que não se resumia às questões humanitárias, mas também econômicas. Sendo a Inglaterra a pioneira na Revolução Industrial, chega ao século XIX não mais dependente da mão de obra escrava, pois a maioria do capital passara a ser gerados a partir da industrialização. O fim da escravidão poderia gerar novos mercados consumidores que fizesse frente aos mercados de países escravistas. Cf. SCHWARZ, R. G. *Trabalho escravo: a abolição necessária*. Rio de Janeiro: LTR, 2008.

²⁹ Cf. HAMERTON, P. G. *The life of J. M. W. Turner, R.A.* Londres: Seeley, Jackson, & Halliday, 1879. Disponível em: <https://archive.org/details/cu31924008748620>. Acesso em: 16 out. 2019.

³⁰ Cézanne é considerado um pintor pós-impressionista, porém trazia desde sua formação uma forte influência do Realismo Francês, em especial pela obra do realista Gustave Coubert. Cf. PRIETO, 2002, p. 16; e ARGAN, 1992, p.113-114.

Figura 2 - Retrato do negro Cipião – Paul Cézanne.



Fonte: Imagem de domínio público.
<https://www.wikiart.org/pt/paul-cezanne/the-negro-scipio>

Na imagem, um homem negro sentado sobre um banco, esgotado pelo cansaço, repousa em uma superfície branca proveniente de alguma colheita, provavelmente um amontoado de algodão, por associação às *plantations* de algodão operadas por escravos nos Estados Unidos e a forma com que eram nominados naquele país. Suas costas desnudas, levemente alongadas, contrastam com a única peça de roupa, uma calça azul desgastada, reforçando a penúria de um trabalho forçado comum naquele momento em que a herança da escravidão ainda assombrava a Europa, o Brasil e Cuba.

As cores terrosas se misturam em tons de marrom e vermelho, num jogo dialógico entre cor de pele, terra e sangue que contrastam com a luz, a sombra, o preto e o branco nos demais elementos. Observando as linhas longitudinais do desenho das costas, percebe-se que outras linhas se encaminham em direções opostas, cruzando a linha da coluna de maneira ondulosa e vertical. Por que o artista não imprimiu as linhas na mesma direção ao desenho da coluna? Queria ele imprimir as marcas de chicotes a que eram submetidos os escravos das lavouras? Queria ele representar a figura de um negro escravo, açoitado e exausto após um dia de trabalho?

É difícil considerar essa obra apenas como estudo de gênero ou anatômico ao perceber a busca evidente de Cézanne em representar a intensidade das emoções, trazendo aos espectadores sensações que emanam de um corpo exaurido. Entre os anos de 1861 até 1870, sua pintura passa por uma fase sombria, em que suas obras são produzidas com forte carga de cores escuras e terrosas com predominância de sombras e gradações de preto. Uma fase que contrasta com as aquarelas e os desenhos anteriores na *École Spéciale de Dessin*, em Aix-en-Provence, em 1859.

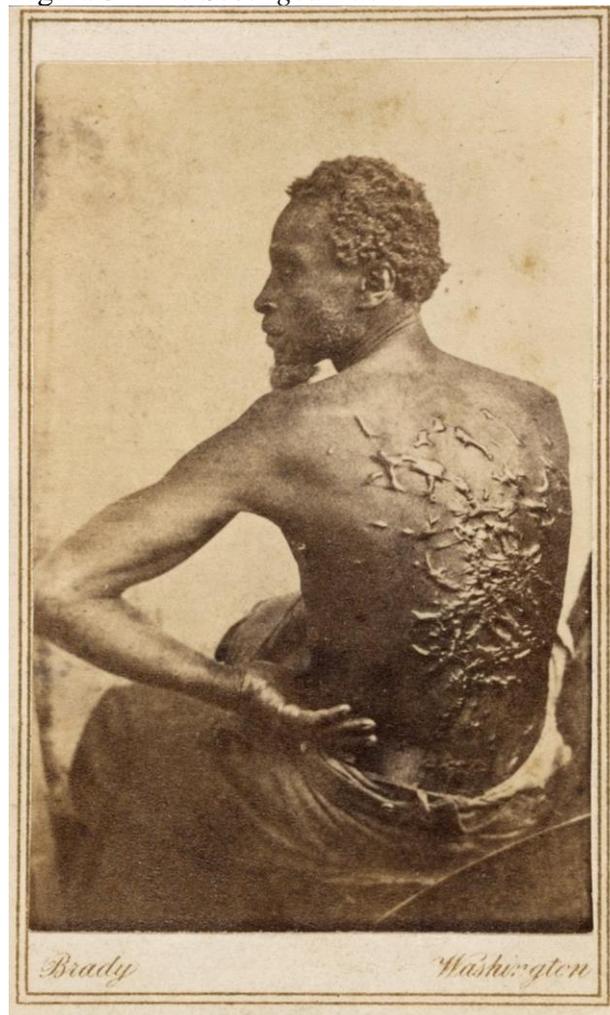
Recentemente, os estudos de Nicholas Mirzoeff (2011) trouxeram uma nova leitura para esta obra com a tese de que Cézanne se inspirou em imagens e discursos abolicionistas para expor os horrores e sequelas deixadas pela colonização, principalmente nos povos africanos escravizados. Mirzoeff fala especificamente de uma fotografia que circulou entre os europeus meses antes do quadro de Cézanne ter sido pintado.

Trata-se da foto (fig.3) de um escravo, conhecido como Gordon, ou Peter Gordon, fugitivo de uma plantação em Louisiana, em março de 1863. Para conseguir evadir e despistar o farejo de cães, ele disfarçou seu cheiro com sabugos de cebola, esfregando-os sobre o corpo sempre que passava por riachos. Conseguiu percorrer mais de 64 quilômetros até chegar aos soldados da *XIX corps, Union Army*³¹, que faziam parada em Baton Rouge. Chegando ao acampamento dos soldados, ele foi aceito e submetido a um exame médico que revelou os terríveis queloides produzidas após a cicatrização de várias chicotadas. Dois fotógrafos itinerantes, William D. McPherson e seu parceiro Oliver, que tiravam fotos do tipo *Carte de visite*,³² prontamente fizeram alguns registros de Gordon que foram reproduzidos em massa e se espalharam rapidamente entre os americanos da época.

³¹ Essa tropa ganhou notoriedade por ser o primeiro batalhão federal a aceitar *coloured*, ou negros, em suas tropas.

³² Tratava-se de fotos que tinham em torno de 4 a 10 cm e eram popularmente utilizadas pelos soldados americanos para serem enviadas a suas famílias. As pessoas não só compravam fotos de si mesmas como também colecionavam fotos de celebridades ou de figuras peculiares.

Figura 3 - *The Scourged Back*.



Fonte: Imagem de domínio público.
[https://en.wikipedia.org/wiki/Gordon_\(slave\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Gordon_(slave)).

A imagem evidencia vestígios da violência cotidiana da escravidão inscrita no corpo do escravizado como uma história, que a partir de então passou a ser percebida e entendida pela ampla divulgação da foto. Foi também considerada, uma das primeiras fotografias usadas em campanhas abolicionistas, sendo distribuída nos Estados Unidos e em outros países para divulgar os abusos da escravidão. Quatro meses depois, uma das imagens foi publicada em xilogravura na revista *Harper's Weekly*, em julho 1863, um dos periódicos americanos mais lidos durante a guerra civil americana.

Segundo Goodyear,³³ a imagem de Gordon se tornou símbolo de resistência entre os negros libertos estimulando ao alistamento no exército e ajudaram a tornar a escravidão mais real para aqueles que viviam no Norte, contribuindo para acelerar o processo da abolição.

³³ Frank H. Goodyear faz um relato em seus estudos sobre essa imagem, em que nos conta que os registros do serviço militar de Gordon durante a Guerra Civil estão incompletos. *O Harper's Weekly* informou que ele serviu como guia da União em Louisiana, e que durante uma expedição ele foi levado em cativo pelas

Mirzoeff (2011, p. 174) explica que o quadro foi produzido em 1865,³⁴ mas apresentado ao público em 1867, sendo essa a data divulgada ao grande público inclusive no museu onde está exposta. No mesmo ano em que eclodiram debates sobre abolição da escravidão nas Américas e mesmo ano em que foi promulgada a XIII Emenda à Constituição dos Estados Unidos, dando fim às práticas escravistas naquele país. Ou seja, esse era um tema recorrente naquele momento e é muito possível que Cézanne tenha visto a mesma imagem do escravo Gordon e se inspirado em sua composição e na realidade dramática. Sobre a pintura de Cézanne, Mirzoeff observa que:

Cipião sentado, vestindo apenas as calças azuis do trabalhador, inclinando-se para a frente sobre uma massa branca. A pintura exagera o comprimento de suas costas e cria uma forte semelhança com a notória fotografia conhecida como *As Costas flageladas* (1863). A fotografia mostrava um escravo conhecido como Gordon, que havia escapado da escravidão para se alistar no Exército da União, mas foi recapturado e chicoteado no dia de Natal de 1862. Como resultado, suas costas estavam cobertas de escareamentos, formando o tema da fotografia. [...] A superfície texturizada da pintura de Cézanne, as costas de Cipião, com um vermelho sugestivo de sangue claramente visível em alguns lugares, parece pretender evocar as cicatrizes de Gordon. [...] Neste contexto, a massa branca pode ser lida como um fardo de algodão, enfatizando a dimensão americana da imagem (MIRZOEFF, 2011, p. 174, tradução nossa).³⁵

Sabe-se também, que os nomes de figuras célebres da história eram frequentemente dados na Europa e na América do Norte aos escravizados como forma de ridicularizá-los. É possível fazer uma relação e entender que o nome *Gordon* seria uma referência ao célebre general Charles George Gordon e o modelo *Cipião*, ao general romano conhecido com Cipião

forças confederadas, espancado e deixado para morrer. No entanto, ele supostamente sobreviveu e voltou para as linhas da União. *The Liberator* (jornal) relatou que ele serviu como sargento em um regimento afro-americano e lutou bravamente contra o cerco de Port Hudson, um importante reduto da Confederação no rio Mississippi, a trinta quilômetros ao norte de Baton Rouge. Esta batalha, em 27 de maio de 1863, marcou a primeira vez que os soldados afro-americanos desempenharam um papel de liderança em um ataque a uma posição importante da Confederação. Seu heroísmo foi amplamente notado e ajudou a convencer muitos céticos a aceitar o alistamento de afro-americanos no Exército dos EUA. Não há mais registros indicando o que aconteceu com Gordon. No entanto, esta famosa imagem dele vive como um testamento abrasador da brutalidade da escravidão e da fortaleza demonstrada por tantos afro-americanos durante este período. Ver: GOODYEAR, 2014, não paginada, tradução nossa.

³⁴ Também confirmado em: VOLLARD, 2000. p. 31.

³⁵ It shows Scipio seated, wearing only worker's blue trousers, leaning forward onto a white mass. The painting exaggerates the length of his back and creates a strong resemblance to the notorious photograph known *The Scourged Back* (1863). The photograph showed a nun known as Gordon, who had escaped from slavery to enlist in the Union Army, only to be recaptured and whipped on Christmas Day, 1862. As a result, his back was covered in scars, which form the subject of the photograph. [...] The textured surface of Cezanne's painting of Scipio, with a red suggestive of blood clearly visible in places seems intended to evoke Gordon's scars. [...] In this context, the white mass might be read as a bale of cotton, emphasizing the American dimension of the image.

Africano. O nome *Scipio* era comumente aplicado em práticas zombeteiras vindas por parte de comerciantes norte-americanos.³⁶

Isso reforça a tese de Mizoerff de que o quadro de Cézanne possuía relações análogas entre o escravismo norte-americano e a fotografia tirada por McPetherson, e possivelmente pode ter sido considerada pelo pintor na fatura da obra.

Figura 4 - A dolorosa ou Maria Madalena
– Paul Cézanne - 1865-1869.



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Paul_C%C3%A9zanne_-_The_Magdalen,_or_Sorrow.JPG. Imagem de domínio público.

Em outra obra intitulada *Maria Madalena*³⁷ *Tristeza* (fig.4), também de Cézanne, é possível perceber uma semelhança no tratamento plástico de *O Negro Cipião*, demonstrando a evocação de alguma imagem que tenha marcado e influenciado a sensibilidade do artista, possivelmente a mesma fotografia que retrata o escravo Gordon. As duas figuras de Cézanne,

³⁶ Douglas Blackmon relata que o nome Cipião era um nome clássico, comum nas denominações dadas aos escravos de forma cínica e sarcástica por senhores brancos do Sul que possuíam certo fetiche popular pela mitologia das culturas clássicas. Cipião veio do nome de um general negro do segundo século que governou Roma, Scipio Africanus. Ver: BLACKMON, 2012, não paginada.

³⁷ Existe um estudo de que essa obra estava impregnada por outras referências, como o quadro *A Melancolia*, de Domenico Feti, do século XVII, presente no Louvre. Mesmo que sua composição se aproxime dessa obra, *A dolorosa*, de Cézanne, tem a carga dramática e detalhes colorísticos muito mais próximos de *O negro Cipião*. Fotos e imagens produzidas por outros artistas eram comumente usadas como referências visuais em academias de arte naquele momento. O artista chegou a usar o mesmo recurso em *Uma Olímpia moderna*, de 1874, hoje no Museu D'Orsay. Disponível em: <http://www.19thc-artworldwide.org/autumn12/locke-cezanne-mary-magdalen-sorrow>. Acesso em: 03 abr. 2019.

tanto a do Cipião quanto a de Madalena, se direcionam a uma das laterais do quadro e têm a mesma faixa de cores - roupas azuis, um fundo escuro e uma grande área de luz à direita. Os dois quadros emanam dor, lamento, cansaço, penúria e uma imensa tristeza, que são elementos também visíveis na fotografia em que está Gordon.

Existe uma carga denunciativa na obra *O negro Cipião*, como se o artista quisesse ampliar a história dramática vivenciada por Gordon e ao mesmo tempo perguntar se a escravidão havia realmente acabado. A abolição na França e na Suíça não significava o fim da discriminação e do desespero de negros que seguiam em condições sub-humanas naquele momento. O quadro demonstra a intenção do artista em reforçar a reverberação escravocrata no cotidiano europeu e americano, onde era comum o fatídico trabalho submetido aos negros (BLACKMON, 2012).

A obra se aproxima de uma sensibilidade decolonial quando hibridiza as referências clássicas com a problemática racial, suavizada ou invisibilizada naquele momento na história da arte.

O quadro seria uma tentativa de representar as marcas da escravidão, as mesmas de negros libertos como o Cipião e de seus antepassados, que ainda carregavam nas costas, em forma de penúrias e flagelos. Ao invés de criar um contexto de escárnio em que relacionava a figura do negro a personalidades clássicas, o artista desnuda a realidade e a representa como vencido, derrotado pelo cansaço e pela violência. Não há cinismo, há sim uma denúncia de desumanidade, uma reflexão sobre as relações injustas de poder entre as pessoas e, sobretudo, uma ferida que foi aberta e não exposta de maneira explícita na sociedade europeia do século XIX.

1.3 Siqueiros e o muralismo antitatorial

As aproximações decoloniais na arte têm sementes que são anteriores à ideia de colonialidade, pois esteve presente em discursos de artistas que usaram suas obras para combater injustiças e se posicionarem contra a opressão e as injustiças sociais. As representações das denúncias e das lutas políticas em produções artísticas são recorrentes na história da Arte e muitas delas já dialogavam com as tensões ideológicas e sociais em desacordo com a colonização.

Um bom exemplo seriam as pinturas do movimento do Muralismo mexicano³⁸ que expandiu as discussões sobre etnia, classe e condições de vida dos povos da América Central. A militância política dos artistas ligados ao Marxismo e ao socialismo russo levaram-nos a discutir as tradições europeias, usando imagens nativas mais arrojadas, com muitas cores e representações da atividade humana mexicana, especialmente das massas, representações da ancestralidade indígena mexicana e representações das lutas dos oprimidos, chamando-os à luta contra o individualismo burguês:

Do ponto de vista da elaboração de um repertório original, os artistas mobilizam fontes díspares: as antigas culturas maia e asteca, a arte popular e o folclore mexicano do período colonial, aliados às contribuições das modernas correntes artísticas europeias, sobretudo o expressionismo alemão e as vanguardas russas. Os artistas visam romper com a arte acadêmica, tal como é praticada no século XIX, e criar uma arte original, ao mesmo tempo moderna - tributária das conquistas das vanguardas do começo do século XX - e autenticamente mexicana. Essas preocupações comuns são trabalhadas de modos diversos pelos pintores do grupo.³⁹

Foi um movimento que abriu espaço para a criação de uma estética nativa, produzida em espaços públicos disponíveis para os cidadãos, dando valorização à arte como potência de mobilização política e contestatória. Desenvolveram uma iconografia colocando heróis e guerreiros astecas lutando contra os espanhóis, como defensores de um povo humilde formado por camponeses, trabalhadores comuns da Cidade do México, indígenas e afro-ameríndios. Foi sendo pensado em meio a um processo revolucionário no México⁴⁰, onde buscavam valores da revolução e da identidade mexicana: um conhecimento mais amplo do processo revolucionário da história e do passado pré-colombiano do povo mexicano.

³⁸ A tradição muralista mexicana nasceu da Revolução Mexicana de 1910-1920. A revolução que derrubou a ditadura de Porfirio Díaz e baseou-se na reforma agrária para superar o poder dos latifundiários. Eles foram liderados no norte do México por Francisco Madero e Pancho Villa, e no sul por Emiliano Zapata. O movimento muralista mexicano começou por volta de 1913, quando o presidente mexicano Victoriano Huerta nomeou Alfredo Martinez como diretor da Escola Nacional de Artes Plásticas. Gerardo Murillo (que se chamava Dr. Alt), de Guadalajara, pintou o primeiro mural moderno no México, e foi pioneiro na ideia de que a arte mexicana deveria refletir a vida mexicana. Após a revolução, a nova comissão governamental passou a utilizar a arte pública dos murais para afirmar os valores da revolução e da identidade mexicana a partir de um conhecimento mais amplo da história revolucionária mexicana e seu passado pré-colombiano. Disponível em: <http://www.sbcounty.gov/museum/media/press-kit/contreras-media-kit-mural-tradition.pdf>. Acesso em:

³⁹ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3190/muralismo>. Acesso em: 04 mar. 2019.

⁴⁰ O México tem uma longa tradição de pintura mural. Este legado remonta ao período pré-hispânico com uma antiga civilização chamada Olmeca, que produziu algumas das primeiras obras de arte conhecidas na América do Sul (ou Central?). Essa tradição continuou sob o domínio hispânico, pois os murais foram usados para apresentar o povo mexicano às histórias e ideias do catolicismo. A partir de então, a pintura mural tornou-se uma das formas de arte mais dominantes na cultura mexicana, uma ferramenta nacional para os meios de expressão. Essa precedência forneceu uma plataforma pronta para os politicamente motivados e fomentou o nascimento do movimento do muralismo mexicano. Disponível em: <https://www.theartstory.org/movement-mexican-muralism.htm>. Acesso em:

A Revolução Mexicana foi um divisor de águas no século XX porque marcou uma verdadeira ruptura com o passado, inaugurando uma era mais igualitária. O fato de que suas obras ainda podem ser vistas publicamente no México é um testemunho de sua relevância, popularidade e poder de sua mensagem didática. A forma como os muralistas reorientaram a história, recuperando histórias perdidas como a dos afro-indígenas, ajudaram a esboçar novas narrativas que continuaram a agitar o público e a inspirar artistas, como os muralistas chicanos que surgiram no sudoeste dos EUA e artistas como Portinari, no Brasil.

Ades (1997, p. 156) nos explica que os muralistas exigiam a erradicação da arte burguesa excludente e tentavam promover uma arte acessível ao grande público, sendo os muros uma potente possibilidade para divulgar e promover uma discussão sobre identidade e força popular. A tradição indígena ancestral de pintura em murais deveria somar-se a um modelo ideal socialista, de uma arte aberta para o povo: "uma arte que fosse aguerrida, educativa e para todos[...]".

É possível perceber dois aspectos que seriam hoje considerados de cunho decolonial, como a busca de modelos alternativos de se produzir arte e a preocupação com um público que sempre esteve fora do circuito de apreciação artística, inquietações que hoje mobilizam os autores decoloniais (MIGNOLO, 2010 e GOMEZ, 2012, 2014) e artistas mexicanos contemporâneos como Curriot (Favio Martínez), Neuzz (Miguel Mejía), Cix (Antonio Triana), Edgar Flores e Daniel Lezama. Artistas que trazem a preocupação de popularizar e reafirmar elementos culturais do México e imprimem questionamentos políticos sobre a presença e a ancestralidade afro-ameríndia em seus trabalhos, sendo a pintura um meio potente de rememoração e conscientização.

O que também se sabe a partir dos estudos de Diógenes Muhammad⁴¹ é que o México colonial tinha um grande número de escravos africanos e grande parte deles, por volta de um milhão, vieram com os espanhóis e eram em sua maioria homens, que posteriormente foram vitimados durante as guerras da independência. É possível entender que o movimento muralista, naquele momento, tentasse abarcar a grande massa e a população afro-mexicana⁴² que era parte dela, em especial pelo fato de terem participado dos levantes de luta contra os espanhóis. Além disso, personalidades heroicas envolvidas na revolução eram de descendência africana, como Vicente Guerrero e Emiliano Zapata, dois afro-mestiços.

⁴¹ Disponível em: http://www.finalcall.com/artman/publish/Perspectives_1/blacks_and_mexicans_101472.shtml. Acesso em: 02 mar. 2019.

⁴² Apenas no último censo de 2015 foi considerada oficialmente a presença negra no México, onde somavam 1,2% da população. Disponível em: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=2288>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Figura 5 - Struggle for Emancipation (Luta por emancipação) - David Alfaro Siqueiros.



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/david-alfaro-siqueiros/struggle-for-emancipation-1961>. Imagem de domínio público.

Como a finalidade das obras dirigiam-se ao povo, era de se esperar que todas as etnias do México estivessem representadas nos murais. Em uma das obras de Siqueiros,⁴³ intitulada *Luta por emancipação* (fig. 5), é possível perceber a síntese dessa busca. Ela foi o estudo para um possível mural, que não chegou a ser elaborado, pois Siqueiros naquele ano a produziu enquanto esteve preso pelo governo mexicano, quando foi acusado de ativismo político inadequado pelo governo da época. Durante o cárcere, o artista desenvolveu uma série de quadros conhecidos como ‘pinturas da prisão’, em que trabalhou com temas ligados as suas memórias na militância política.

Na referida obra, uma multidão desarmada, com roupas brancas, em sua maioria indígenas e negros, enfrentam outra massa à direita repleta de aparatos bélicos. A obra se traduz na luta por igualdade racial de indígenas, hispânicos e negros contra os governos ditatoriais da época. Ainda que estejam desarmados, a massa da esquerda demonstra bravura e avançam contra as forças de oposição, que portam capacetes e armas.

⁴³ David Alfaro Siqueiros foi o artista militante mais ligado aos ideais do partido comunista de Stálin. Sua postura militante e os meios que passou a usar para construir suas obras, misturando materiais e criando obras em outras configurações que fugiam do padrão europeu, o fez ser um dos artistas mais importantes da arte. Junto com Diego Rivera, desenvolveu a ideia de uma pintura monumental e heroica, dentro do espírito da Revolução e das tradições pré-coloniais da América. Procurou realizar um projeto de integração plástica com a ideia de “escultura-pintura”, onde a pintura referia-se à monumentalidade escultórica e arquitetônica dos povos pré-colombianos. Organizou e liderou o sindicato de mineiros de Jalisco, fundou a Confederação Sindical Latino-americana, e foi ao mesmo tempo o Secretário-Geral do Partido Comunista do México, além de ter sido um jovem capitão da Revolução Mexicana e coronel da Guerra Civil Espanhola.

A obra é uma síntese sobre as visões do artista sobre as lutas sociais em que esteve envolvido, principalmente no México, Cuba, Argentina, Uruguai, França, Espanha e Estados Unidos, onde as tensões étnicas nunca deixaram de existir. Grande parte da obra de Siqueiros situa os camponeses e homens como heroicos e fortes, que lutam contra invasores, regimes totalitários e opressores capitalistas. Suas obras desestabilizam e mobilizam o espectador a pensar na história como uma recorrente luta de classes que se repete numa sociedade de poucas oportunidades, nos enfrentamentos injustos e nas insurgências de povos diante do poderio governamental.

1.4 Picasso, Guayasamín e a pintura como denúncia estética

Pablo Picasso e Oswaldo Guayasamín produziram obras que ainda hoje geram comoção e revolta sobre as atrocidades humanas em que povos subalternos foram destroçados e dizimados pela força dos poderes ditatoriais. Obras que ainda ecoam gritos de pavor e descontentamento com as instituições que violentaram, segregaram e mataram. Foram produzidas na tentativa de registrar momentos ímpares que marcaram suas vidas e a torná-los inesquecíveis, na esperança de que pudessem promover indignação e descontentamento, demarcando lugares de desolação que precisam ser sempre lembrados e sirvam de alerta para gerações futuras. As obras denunciam histórias de atrocidades que na maioria das vezes são silenciadas ou deturpadas com o passar do tempo. Histórias que correm o risco de serem contadas como feitos do opressor, mas que na verdade são atrocidades de caráter ditatorial e desumano. Além disso, o poder desestabilizador dessas obras ainda continua potente, levando o público a uma análise direta sobre as relações de desigualdade e desumanidade que ainda assolam o mundo. Duas delas, as mesmas sobre guerras, repensam a posição do herói e do vencedor comuns em pinturas históricas acadêmicas, e como afirma Adolfo Montejo Navas (2007, p. 29), surgem como ‘denúncia estética’, por evitar a redundância de mensagens polarizadas e maneirismos estéticos e éticos em sua elaboração, e principalmente por serem obras que não apenas contam histórias, mas clamam por reações e posicionamentos diante das tragédias humanas.

Figura 6 - Guernica - Pablo Picasso.



Imagem de domínio público. Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/pablo-picasso/guernica-1937>

Em 1937, Picasso expôs sua indignação contra a guerra em *Guernica*⁴⁴ (fig.6), um enorme painel exibido para milhões de visitantes na Exposição Universal de Paris. Desde então, a obra tornou-se a acusação mais poderosa do século XX contra a guerra e ainda se mostra intensamente relevante nos dias de hoje pelo poder expressivo e simbólico que influencia e desestabiliza os olhares de quem a aprecia. No momento em que foi escolhido pelo governo espanhol para representar a Espanha na Exposição Universal de 1937 em Paris, o artista recebe a notícia do massacre ocorrido na cidade basca de Guernica. Ele não teve dúvidas ao resolver usar o massacre como tema a ser pintado e exposto em um local onde outras nações como a Alemanha estariam presentes. Desde a sua primeira exibição pública, a pintura de Picasso foi entendida como uma resposta ao bombardeio da cidade basca e como um lamento contra a violência fascista e sua crueldade contra civis. Como ele afirmou certa vez que seria impossível não se interessar pela vida de outras pessoas, ser indiferente. Para ele, “a pintura não é feita para decorar apartamentos. É um instrumento de guerra ofensivo e defensiva contra o inimigo”.⁴⁵

Ainda que tenha participado do partido comunista francês, a trajetória biográfica de Picasso não é totalmente marcada como a de um pintor militante e envolvido na política⁴⁶. Sua

⁴⁴ Por quase um ano o governo republicano espanhol, com a ajuda da União Soviética, assim como das Brigadas Internacionais e dos governos da França e do México, vinha combatendo o exército insurgente liderado por Francisco Franco, que era apoiado pela Alemanha nazista e pela Itália fascista. A pintura de Picasso, exposta com destaque no pavilhão espanhol, comemorava um acontecimento sanguinolento dessa guerra civil: o bombardeio da pequena localidade basca de Guernica por um enxame de aviões alemães e italianos, a chamada Legião Condor — em 26 de abril de 1937. A localidade foi arrasada pelo bombardeio. Cf. GINZBURG, 2014, p. 103.

⁴⁵ Frase dita em entrevista a Simone Téry. Cf. TÉRY, S. *Picasso n'est pas officier dans l'armée française*. Les lettres françaises: Paris, 1945, p. 5.

⁴⁶ É importante destacar esse aspecto, pois existem artistas que fazem de toda sua obra um espaço ativista, como Oswaldo Guayasamín, Rosana Paulino, Ayrson Heráclito e Arjan Martins, como veremos à frente. E

trajetória, segundo Genova Tussel (2009), não foi amplamente envolvida em engajamentos, mas o painel de Guernica é sem dúvida um exemplo de que a arte potencializa discursos, opiniões e posicionamentos⁴⁷.

Esse painel é um exemplo diferente das maneiras convencionais de retratar a guerra, pois ao contrário dos quadros que as representam sob os cânones acadêmicos com ótica alegórica, descritiva e fantasiosa, apontando a luta de heróis e suas vitórias; o objetivo do artista vai de encontro a essa ideia, desenvolvendo sua composição a partir dos seus sentimentos e impactos vividos naquele drama, uma verossimilhança emocional e não visual. Como afirmou Argan, *Guernica* de Picasso:

Não descreve nem figura o acontecimento, como fizera, por exemplo Delacroix no *Massacre de Quio*. Não recorre a tons oratórios, dramáticos, patéticos. Não supera a realidade histórica numa visão simbólica ou alegórica. Essas soluções teriam levado a uma representação, talvez fortemente emotiva, porém essencialmente escapista ou catártica. Picasso não pretende denunciar um crime e despertar desprezo e piedade; quer trazer o crime à consciência do mundo civilizado, obrigando-o a se sentir corresponsável, a reagir (ARGAN, 1992, p. 475).

Ele não tenta descrever a cena como se fosse um mero espectador, ao contrário, cria uma cena fictícia cheia de realidade, onde quer mostrar o significado da guerra. Para este propósito se utiliza de simbolismos e pouquíssima cor. Argan (1992, p. 475) o classifica como “o único quadro histórico do nosso século” justamente por não representar um fato histórico e sim, por ser um fato histórico.

Além disso, ele “apagou deliberadamente qualquer alusão política. Nesse ícone antifascista, o fascismo está ausente” (GINZBURG, 2014, p. 141) aparentemente. Ao invés de explicitar essa presença através de figuras verossimilhantes ou alegóricas, preferiu simbolizar e tirar partido de mensagens subliminares, em que a espada quebrada se configura na impotência humana contra o fascismo e a lâmpada na irradiação do horror (Ibid. p.140-144) produzido pelas bombas.

Guernica é um quadro produzido em uma paleta monocromática de cinza, preto e branco. Isso pode refletir seu encontro inicial com os relatórios e fotografias originais em preto e branco que talvez sugerisse a Picasso a uma inspiração para produzir a obra como um relatório de testemunha ocular. Uma qualidade documental é ainda mais enfatizada pelo padrão

artistas que criam obras pontuais com algumas produções que se direcionam aos temas das problemáticas humanitárias ou sociais, Picasso era um desses.

⁴⁷ Genova Tussel sinaliza que a carreira biográfica de Picasso não se caracterizou especificamente por ser um pintor envolvido na política. Durante a década de 1930 ele já havia sido reconhecido internacionalmente e era um pintor conhecido apenas indiretamente pelo público espanhol. Seu compromisso político começou com a guerra civil⁴⁷ (TUSSEL, 2009, não paginada. Tradução nossa).

texturizado no centro da pintura que cria a ilusão de papel de jornal. A cor rememora o tom dos escombros, assim como as manchetes sobre o drama. Para ele, “eliminar a cor e o relevo é cortar a relação do homem com o mundo; cortando-a não há mais natureza ou vida [...]” (ARGAN, 1992, p. 476).

Figura 7 -Los Niños Muertos - Oswaldo Guayasamín.



Fonte: Imagem de domínio público. <https://www.wikiart.org/pt/oswaldo-guayasamin/the-dead-children-1941>

Outra obra intitulada *As crianças mortas* (fig.7) de Oswaldo Guayasamín foi feita com inspiração nos “quatro dias de guerra”⁴⁸ e expressa o “o testemunho de seu primeiro contato com a crueldade da vida, com o flagelo da violência, e com a injustiça dos crimes que deixam seu coração cheio de raiva e rebeldia”(NAVAS, 2007, p.114). A obra retrata a cena brutal do assassinato de um grupo de crianças que foram empilhados em uma rua de Quito em 1932, uma delas o seu melhor amigo, Majarrés, morto com uma bala perdida. A cena abalou profundamente sua vida e sua percepção do mundo e acendeu seu ativismo contra “uma sociedade que discrimina os pobres, os índios, os negros e os fracos” (Ibid., p.114). A partir desse episódio, Guayasamín passa a manifestar em suas obras uma visão ressentida e dramática da humanidade e assume uma posição ativista contra as crueldades e injustiças de uma sociedade que discrimina os fracos, os pobres, os indígenas, os mestiços e os afrodescendentes.

⁴⁸ A *Guerra dos quatro dias* foi uma guerra civil conhecida por esse nome pela sua duração, é um dos episódios da história do Equador marcado em grande parte pelo confronto político e econômico entre liberais e conservadores. Também conhecida como a *Batalha de Quito*, deixou quase mil mortos.

Os povos que Guayasamín retrata são aqueles oriundos de lugares onde a colonização e o imperialismo deixaram seu rastro de dor, miséria e injustiça. Esta pintura, especificamente, é um marco em sua obra, e assim como *Guernica* de Picasso, denuncia o quão terrível foi o século XX, com suas guerras, campos de concentração, genocídios, ditaduras e torturas que não perdoaram nem mesmo as crianças. Como disse o artista em registro feito por Navas

O mundo que encontrei ao nascer, no início desse século, em Quito, é o mundo da Primeira Guerra Mundial, da Guerra Civil Espanhola, da Segunda Guerra Mundial, dos campos de concentração, das sangrentas ditaduras militares da América Latina, de Sabra e Chatila, da Guerra do Iraque, e do que está acontecendo nesse exato momento (1998) na África, na Iugoslávia e na Chechênia, onde milhões de seres humanos são assassinados com bombas atômicas, com mísseis de alta precisão ou, mais concretamente, o mundo onde milhões de crianças, mulheres e idosos morrem de fome vagando maltrapilhos sobre a terra seca e pelas cidades devastadas (NAVAS, 2007, p. 106).

Em sua vida artística⁴⁹, a dor e o lamento daqueles que lutavam por direitos humanos incomodavam e traziam desconforto a muitas pessoas que preferiam fechar os olhos a essas situações. É justamente isso que tenta fazer em sua obra, pois seu interesse sempre foi impregnar aquelas mensagens e forçar o espectador a ver/lembrar/rememorar realidades humanas que são desfocadas, como a perversidade e a truculência humana. Uma pintura para ferir, arranhar e atingir o coração das pessoas, e principalmente para mostrar o que o homem faz contra o próprio homem. Sobre isso, Guayasamín nos conta que:

Esse massacre do homem pelo homem nunca deixou de ocorrer nem por um instante. E com que pretextos? A cor da pele, os conflitos religiosos, as fronteiras, os hinos, as bandeiras, os brancos contra os negros, os mestiços contra os índios, os judeus contra os palestinos e a “raça superior” contra todas as outras. (Ibd., p. 106)

A obra mostra a dura realidade humana com suas lutas pelo poder, pela exploração e dominação de povos, não só no Equador, mas em toda parte do mundo onde essa cena se repete. Mas, ao contrário de Picasso, que apresenta apenas algumas de suas obras com viés ativista, toda a obra de Guayasamím revela-se como uma “arte que é mais de protesto e de proposta do que niilista[...]” (Navas, 2007, p. 22), sendo elaborada para servir de grito na luta pelos direitos humanos e nas causas sociais dos povos oprimidos do Sul.

⁴⁹ Sua obra está dividida em 3 etapas: A primeira chamada de Huacayñan, palavra que significa "O Caminho do Choro" na linguagem Quechua. É composta por obras que retratam a miscigenação americana: índios e negros, com suas culturas e suas expressões de alegrias, tristezas, tradições, identidade, religião, especialmente dos países andinos, Equador, Peru e Bolívia. A segunda é chamada de *A Era da Raiva* e é baseada em guerras e violência. Mostra a tragédia do homem em campos de concentração nazistas, a guerra civil espanhola, as ditaduras na América Latina, os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki e da Baía dos Porcos em Cuba. A terceira é chamada de *A Era da Ternura*, foi uma homenagem à sua mãe e a todas as mães do mundo como símbolo da defesa da vida. Cf. FISHER, F. E. Furia y redencion: el arte de Oswaldo Guayasamín. Nashville: Galeria de Belas Artes da Universidade Vanderbilt, 2008.

As duas obras acima, tanto a de Picasso quanto a de Guayasamín, são imagens que têm em comum a representação de tragédias inseridas em um contexto histórico em que a modernidade tangencia as relações humanas, colocando-as em segundo plano e os fatores desenvolvimentistas e econômicos em primeiro. Elas colocam o otimismo da modernidade em contradição aos dramas gerados pela guerra, muito diferente das máximas do Iluminismo e da Revolução Francesa e seu lema, “igualdade, liberdade e fraternidade”. Os dois artistas nos apontam que a normativa de uma modernidade comprometida com o progresso, com a paz e a não-violência parece ser apenas falsetes. Hoje, as duas obras poderiam se aproximar da decolonialidade na medida em que apresentam um debate contra o instituído e contra a lógica da colonialidade/imperialismo, em que os povos que lutavam contra essas forças foram mortos por terem insurgido e desobedecido, organizando-se e lutando contra essas forças opressoras.

1.5 Torres-Garcia e a virada epistêmica no campo da arte

Um grande poder de síntese das formas foi desenvolvido por Joaquim Torres Garcia nos anos de 1920, quando viveu em Nova Iorque construindo brinquedos de madeira para seu sustento. Posteriormente, de 1926 a 1932, conviveu em Paris com Theo van Doesburg e Piet Mondrian, os pais do Neoplasticismo.⁵⁰ A partir da arte abstrata geométrica e de fontes primárias oriundas da arte pré-colombiana e africana, ele elaborou uma obra construtiva a partir de uma pesquisa sobre diferentes modos de representação, com ênfase às formas naturalistas versus geométricas (ADES, 1997, p. 147). Com isso, lançou uma sistemática em que pretendia estabelecer autonomia artística para a América Latina, pensando nas mãos de uma nova geração de artistas visuais preocupados em recuperar e recriar a essência da arte.

Mesmo após ter estudado na Europa e nos Estados Unidos, repensou a posição de vanguarda dos movimentos em que participou e passa a desenvolver uma sistemática de trabalho que se adequou muito mais às estruturas compositivas, colorísticas e simbólicas dos indígenas do que aos cânones postulados pelos europeus. Concebeu o *universalismo construtivo*,⁵¹ ressignificando suas experimentações e repensando os conceitos que eram tidos

⁵⁰ Filosofia artística desenvolvido nos anos de 1917 a 1931 na Holanda e difundida através da revista *De Stijl*. As obras evitavam a simetria e atingiam o equilíbrio estético pelo uso da oposição de massas de cores primárias e linhas retas. Segundo Piet Mondrian, tratava-se de uma maneira de “[e]xpressar relações plasticamente por meio de oposições de cor e linha” (GOMPertz, 2014, p. 205).

⁵¹ Projeto transformado em livro no ano de 1944, legendado como uma contribuição para a unificação da arte e da cultura da América. Na conclusão deste livro de mil páginas, Torres-García expressa que resolveu os grandes problemas da arte de seu tempo e estabeleceu alicerces seguros para o futuro. O livro compila 150 palestras ou lições que Torres-García vinha lendo desde seu retorno a Montevideú, dez anos antes. Além do

como vanguardas, como a abstração, a construção e a composição. Seria justo dizer que suas obras se aproximam da decolonialidade na medida em que considera tanto a estrutura, o geometrismo e o conteúdo simbólico da arte como elementos não originários na Europa, pois, para ele, são elementos universais já encontrados tanto em povos originários europeus quanto em povos pré-colombianos (ADES, 1997, p. 147).

A seção áurea e a Bússola de Ouro são símbolos recorrentes em sua obra, não só por ser um forte elemento de composição e estar presente em obras de grandes civilizações e na Natureza, mas por serem considerado um elo entre diferentes planos de ser.⁵² Grafismos primitivos, formas tiradas da natureza, elementos do cotidiano, números, palavras, signos fenícios e outros retirados de civilizações variadas, compõem o alfabeto pessoal e simbólico do artista. Outros símbolos como peixe, sol, lua, relógio, âncora, chave, flecha, casa, barco remetem à vida, ao universo, à dualidade masculino/feminino e à transcendência. A inclusão de números alude às formas geométricas: quadrado, triângulo e pentagrama. As palavras vida, terra, emoção, magia e outras definem os planos físico, espiritual e intelectual da vida e do homem universal.⁵³

As ideias de Torres-Garcia se afastam da visão primitivista tida pelos europeus em relação às apropriações de artistas modernistas.⁵⁴ Enquanto tratava-se a arte dos povos ancestrais como primitiva, ingênua e exótica, Torres-Garcia encontra nelas a potência para ressignificá-la e refazê-la a partir de signos e geometrismo, percebendo-os como elementos recorrentes e universais na produção artística dos povos. Segundo ele:

a cultura nativa é interrompida, em sua evolução normal, pelos invasores. O que é como dizer que está enterrado por cerca de quatro séculos. Pois bem, acho que se a cultura nativa tem que seguir, ela deve ser retomada de onde parou, ignorando a sobreposição de uma falsa cultura que foi formada posteriormente, falsa no sentido de que não poderia ser mais do que um transplante. [...] Não há dúvida de que contribuímos com isso; mas também arqueólogos e historiadores, artistas e poetas, quando exumaram, com verdadeiro entusiasmo, aquela verdadeira América enterrada. [...] Porque o índio era um geômetra. E isso significa cultura. [...] devemos seguir a

conteúdo textual inclui 253 lições visuais. Disponível em: <http://www.torresgarcia.org.uy/exposiciones/itinerantes/universalismo-constructivo.php>. Acesso em:

⁵² Disponível em: <http://www.torresgarcia.org.uy/exposiciones/itinerantes/universalismo-constructivo.php>. Acesso em:

⁵³ Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3850/universalismo-constructivo>. Acesso em:

⁵⁴ O termo se relaciona a pinturas e esculturas do século XX ocidental que copiaram – ou apropriaram – artefatos, talhas e imagens produzidas por outras culturas nativas antigas. Ele está contaminado com conotações imperialistas, sendo um termo condescendente cunhado por europeus “civilizados” e esclarecidos para se referir à arte das tribos sem instrução e “incivilizados” da África, América do Sul, Austrália e do Pacífico Sul (GOMPertz, 2014, p. 109).

grande tradição do homem, mas nesta modalidade indo-americana (TORRES-GARCIA, 1984, p. 822).⁵⁵

Ele não abandona as telas, os cavaletes, as tintas industrializadas, elementos que se apresentam como legado material da arte europeia e que foram amplamente utilizados na modernidade. Não os abandonar, não quer dizer que afirma os ideais utilizados na modernidade, pelo contrário, vai de encontro a esse legado como forma de desobediência sobre posicionando nesse suporte alternativas para se pensar a arte. Em associação, seria uma projeção para o que hoje se discute sobre os conceitos de descolonização e decolonização (MALDONADO-TORRES, 2018; MIGNOLO, 2017; WALSH, 2013), em que se parte da ideia de que a decolonialidade não tem a intenção de acabar com o legado colonial, mas conviver de maneira alternativa, insurgindo e trazendo à tona as memórias roubadas dos povos colonizados, mesmo que para isso os aparatos coloniais sejam usados como aportes.

Nesse sentido, observando as estruturas compositivas e simbólicas de sua obra, é possível perceber que traz em sua essência uma relação muito mais próxima das equivalências da divina proporção e simbologias de ruínas pré-colombianas que de uma pintura de Piet Mondrian, quando busca criar uma abstração etnográfica,⁵⁶ ou uma abstração relacionada ao antigo paradigma tectônico andino, em vez de uma forma de experimentação da vanguarda europeia (figs. 8, 9, 10 e 11).

⁵⁵ La cultura autóctona queda detenida, en su normal evolución, por los invasores. Que es como decir que queda enterrada por cerca de cuatro siglos. Pues bien: creo que si la cultura autóctona ha de seguir, hay que tomarla allí donde quedó, haciendo caso omiso de la superposición de una falsa cultura que fue fonnándose luego, falsa en el sentido de que no pudo ser más que un trasplante. Y esa cosa híbrida (pues aquí se ha mezclado y deformado) es a lo que nosotros llamamos nuestra cultura [...] Aquí tenía que producirse un verdadero renacimiento. No hay duda de que contribuimos a él; pero también arquólogos e historiadores, artistas y poetas, al exhumar, con un verdadero entusiasmo, esa verdadera América enterrada [...] He ahí, pues, una fundamental razón para cortar con Europa, tratando de continuarla, y también para repudiar esta bastarda cultura que aquí se ha formado. [...] Porque el indio fue geómetra. Y esto quiere decir cultura [...] debemos seguir la gran Tradición del Hombre, pero en esta modalidad indoamericana.

⁵⁶ Termo utilizado por Aarnoud Rommens (ROMMENS, 2017).

Figura 8 - Detalhe da muralha de Huaca Arco-Íris, Trujillo.



Imagem de domínio Público

Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/04/Huaca_Arco_Iris_Archaeological_site_-_wall.jpg. Acesso em:

Figura 9 - Detalhe do convento oeste em Uxmal.



Imagem de domínio público. Disponível em:

<https://caminhosdeviajante.blogspot.com/2015/03/uxmal-uma-obra-prima-da-arquitetura-maia.html?view=magazine>. Acesso em:

Figura 10 - Monumento cósmico/ Joaquín Torres García



Imagem de domínio público.

Disponível em: <http://mnav.gub.uy/cms.php?o=5131>. Acesso em:

Figura 11 - Arte Universal/Joaquín Torres-García



Imagem de domínio público. Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Joaquin_Torres_Garcia_-_Arte_universal.png. Acesso em:

A reivindicação de uma arte e uma cultura do Sul de mesmo valor a do Norte foi uma busca recorrente em seu trabalho. Torres-García propôs uma escola de arte em que artistas e estudantes devessem produzir a partir de seus *lócus*, de suas origens e tradições ancestrais. Para isso, seria preciso rever a posição onde a Europa se posicionava como detentora do saber, da arte e de toda a produção artística, desde o séc. XVI (MIGNOLO, 2017). Seria preciso uma inversão, onde o Norte e seu poderio se reposicionassem epistemologicamente aos conhecimentos subalternizados do sul. Na lição 30 em que ensaia sobre a criação da *Escuela Del Sur*, ele escreveu:

Eu disse *Escola do Sul*, porque, na realidade, nosso Norte é o sul. Não deve haver Norte para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso, colocamos o mapa ao contrário, e então temos uma boa ideia de nossa posição, e não como eles querem no

resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, prolongando-se, aponta insistentemente para o sul, nosso Norte (TORRES-GARCIA, 1941, p.193, tradução nossa).⁵⁷

Um de seus trabalhos mais famosos é o desenho *América invertida* ou *El norte es el sur*, produzido em três versões: a primeira desenhada em um caderno no qual o artista escreveu uma palestra em 1934 (fig. 12); a segunda para uma publicação da revista *Circulo y Cuadrado* em 1936 (fig. 13); e a terceira e mais famosa, de 1943, posteriormente inserida no texto o *Universalismo Construtivo* (fig. 14). Passados mais de quatrocentos anos após a América ser descoberta, o artista apresenta nesses mapas uma América de ponta-cabeça, realocalizando um espaço, ressignificando posições hegemônicas deixadas pelos colonizadores. Há de se questionar por que um mapa, transformado em trabalho artístico pôde gerar tantas reflexões sobre a política e as ciências sociais.

Sobre o uso do mapa na arte, os estudos de Brian Harley (2005) nos fazem entender que desde a era clássica, globos e mapas são utilizados como emblemas de seu próprio simbolismo. Muitas vezes, os mapas, o globo ou a esfera funcionam com signos políticos, simbolizando a soberania sobre o mundo ou determinada região. Na era romana, nos manuscritos e nas moedas, um globo ou uma esfera eram colocados nas mãos de um imperador ou de um rei, assim como na era cristã aparece na iconografia de vários santos ou nas mãos de cristo como *Salvator Mundi*,⁵⁸ ou de Deus Pai, *Creator Mundi*, principalmente na renascença. Com a ajuda da imprensa no século XVI, os globos, que assim como os mapas, apareciam com mais frequência nas insígnias de autoridade nos retratos de reis, embaixadores, homens de estado e nobres. Portugal, por exemplo, traz em seu brasão uma esfera armilar, um instrumento náutico em forma circular usado para localização de coordenadas, que é também um símbolo das conquistas das navegações. Mas essa aparição visava sobretudo ostentar poderes, ambições e empreendimento daqueles que as portavam.

⁵⁷ He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

⁵⁸ Trata-se de um tema recorrente na arte religiosa cristã católica.

Figura 12 - La Escuela del Sur / Ilustração para Curso para la formación de la consciencia artística. Joaquin Torres-Garcia

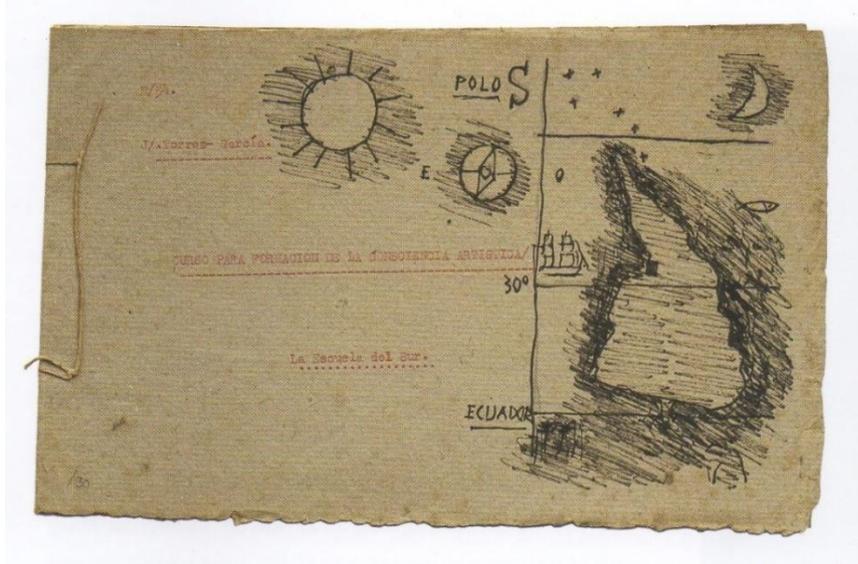
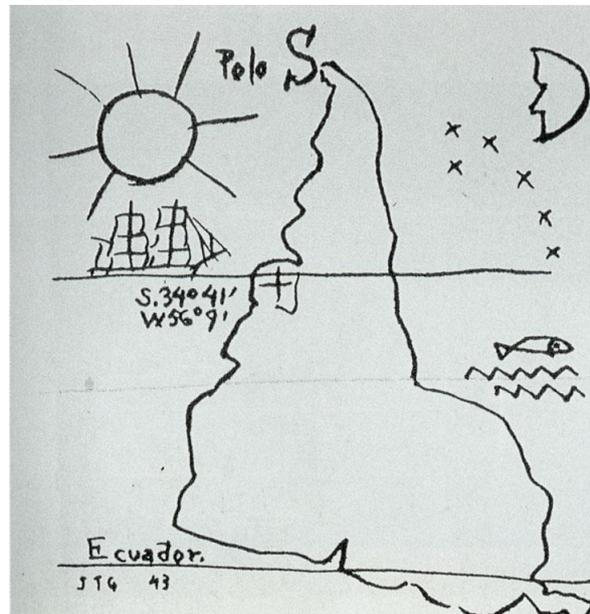


Figura 13 - América invertida. Joaquin Torres-Garcia



Figura 14 - América invertida. Joaquin Torres-Garcia



Estas imágenes proclamaban el derecho de control político e indicaba que era posible ejercerlo o se desejava ejercerlo en escala mundial.

Os mapas são textos no mesmo sentido que outros sistemas de sinais não-verbais, como quadros, gravuras, teatro, cinema, televisão e música. Eles também compartilham interesses comuns como no estudo dos livros por ter uma função textual, interpretação e análise histórica. Possuem uma linguagem gráfica que deve ser decodificada. Eles são uma construção da realidade, imagens carregadas com

intenções e consequências que podem ser estudadas nas sociedades de seu tempo (HARLEY 2005, p. 62, tradução nossa).⁵⁹

O autor também nos fala que “na pintura, os mapas serviram como símbolos territoriais” (HARLEY, 2005, p. 102)⁶⁰. Por exemplo, pode-se interpretar os ciclos de mapas murais da Renascença italiana como tratados sistemáticos, como Summa visual do saber, do poder e do prestígio religioso, sobretudo secular. Nos retratos dos imperadores, monarcas, homens de Estado, generais e papas, os mapas são um recurso gráfico que exprime o poder social e territorial. Retratos como Elizabeth, Luis XIV e Napoleão são frequentes o uso de mapas entre as composições. Nos jornais, nas telas de televisão e nos inúmeros desenhos de sátira política, os chefes militares são sempre representados em frente aos mapas, para confirmar ou reafirmar àqueles que os olham o direito imprescritível ao poder sobre o território. Assim, os motivos cartográficos continuam a ser aceitos como signos políticos na sociedade contemporânea.

Carla Sales (2015) faz uma distinção entre os mapas feitos anteriormente e posteriormente ao século XV, em que sinaliza dois tipos de cartografia: uma não científica e considerada pré-moderna; e outra científica, considerada moderna. Na primeira, utilizavam perspectivas, simbolizações e ênfases a diversos aspectos de ordem econômica e social, ostentando o poderio dos donos das terras. Neste caso, o caráter artístico era preponderante e o mapa naquele momento era também um elemento artístico, sendo muitas vezes exposto, usado como um indício de dominação. O segundo tipo segue caminho oposto, colocando elementos da cartografia moderna como escalas, cálculos precisos e coordenados, menosprezando e invalidando características artísticas com seu traçado objetivista, matemático, uniforme, com máxima valorização da razão. Torres-García também inverte a lógica desses modelos e retoma a cartografia utilizando-a apenas com teor artístico e conceitual, invalidando as lógicas vigentes e colocando o traçado invertido a serviço da crítica social, descentralizando a hegemonia territorial do Norte. Com isso, ele se apropria da cartografia científica para a ressignificar suas projeções, realocando outros centros.

É notório que o artista propõe uma nova perspectiva sobre a América, invertendo-a, como se o Sul estivesse ao norte ocupando lugar de destaque, subvertendo a cartografia e os conceitos históricos formatados sobre esse continente. O mapa nesta obra, sobretudo o de 1943,

⁵⁹ Los mapas son textos em el mismo sentido em que lo son otros sistemas de signos no verbales como los cuadros, las impresiones, el teatro, el cine, la television y la música. Los mapas tambien comparten muchos intereses comunes com el estudio del libro ao exhibir su funcion textual em el mundo y ser sujetos de control bibliográfico, interpretacion y análisis histórico. Los mapas son um lenguaje gráfico que se debe decodificar. Son una construccion de la realidad, imagens cargadas de intenciones e consecuencias que se pueden estudiar em las sociedades de su tiempo.

⁶⁰ Los mapas en la pintura han funcionado como símbolos territoriales.

é usado como ato político, um dispositivo de poder, uma metáfora que ressignifica espaços, reorienta a América e o Uruguai. Neste desenho ele não tenta valorizar os feitos do imperialismo norte-americano, colocando-o em primeiro plano no mapa, pelo contrário, tenta evidenciar e valorizar o que foi tirado do Sul pela modernidade.

Mais do que relacionar Norte e Sul, Torres-Garcia se ampara também na ideia de que o povo latino-americano não é europeu, tampouco ocidental, e isso valia principalmente para os descendentes indígenas e africanos colocados sempre à margem de toda e qualquer ordem etnográfica colonizada. Seus mapas têm influenciado produções que também caminham para o experimentalismo, para a crítica ao eurocentrismo e à colonialidade, pois são precursores no uso da cartografia como meio poético, metafórico e crítico no campo da arte. Tornaram-se icônicos e referenciais para muitas obras contemporâneas de artistas brasileiros como Rubem Gerchman, Ana Bella Geiger, Carmela Gross e Pedro Lasch. Além de ter sido usada de maneira recorrente em capas de livros e cartazes com temáticas decoloniais, em que é posicionado como uma obra visionária do artista, que durante toda sua vida tentou revirar os postulados europeus de ponta-cabeça, na tentativa de recriar outras possibilidades para além do eurocentrismo na arte.

Ainda que sua obra fale muito mais sobre a América e sobre os povos do Uruguai, é possível fazer leituras de simbologias universais presentes em outros povos, como os da África. A monumentalidade, o perfil totêmico e a ordenação cartesiana dos símbolos trazem também uma leitura associativa de cidades antigas africanas como as dos reinos de Punte, Daomé, Cuche, Mali e Benim, que poderiam facilmente estar associadas em sua obra, apesar de suas referências partirem das culturas pré-colombianas. Isso, de certa maneira, inspirou o artista afro-brasileiro Rubem Valentim, que repensa esses elementos da universalidade nas artes plásticas citados por Torres-Garcia como potências já usadas em África.

1.6 Rubem Valentim, Mestre Didi e a religiosidade como resistência

Os primeiros quilombos, as associações de escravos e ex-escravos, as comunidades religiosas e algumas revoltas históricas⁶¹ dão início a uma luta contra a escravidão e contra a dominação branca em território brasileiro. Já no fim do século XX, surge a necessidade de

⁶¹ Fundada 1711 foi, em São Paulo, a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos. Já em 1798, na Bahia, aconteceu a Conjuração dos Alfaiates. Em 1835 a Revolta dos Malês, em Salvador, rebelião contra o escravismo e contra a imposição da religião católica aos negros africanos, que possuíam outras formações religiosas. E, ainda, a Revolta do Queimado, liderada por escravos, que ocorreu no Espírito Santo em 1849.

reestabelecer noções conceituais sobre a ideia da África, enquanto tradição⁶² que precisou ser recuperada e reinventada para a continuidade de lutas por direitos negados em um passado de subalternização e silenciamento da população afro-brasileira. No contexto de lutas, conscientização e valorização da presença africana no Brasil, tanto o Movimento Negro quanto o Candomblé foram de extrema importância para manter referenciais culturais de vertente africana no Brasil.

A Imprensa Negra que começou sua atividade em 1920 dando notícias sociais sobre a comunidade negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, o Teatro Experimental do Negro (TEN) liderado por Abdias Nascimento, a Associação Cultural do Negro (ACN) em 1954 e os espaços de criação nas escolas de samba também foram importantes ações que se destacaram na luta dos afro-brasileiros para se estabelecerem como produtores de cultura e conhecimento. Fatos como a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados e o fechamento político da sociedade brasileira imposta pela Ditadura militar, a partir 1964, potencializaram a militância negra no Brasil. Nos anos 1970 surge o conceito de “movimento negro”⁶³ e o MNU (Movimento Negro Unificado) se consolida como entidade negra nacional.⁶⁴

⁶² Neste caso, por haver criações e reformulações das práticas ritualísticas africanas no Brasil, compreende-se esse termo no sentido de Hobsbawn como uma “tradição inventada”, ou “um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado”. Cf. HOBBSAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 10.

⁶³ Um coletivo de negros e negras que procuram valorizar a própria cultura (OLIVEIRA, 2012, p.108).

⁶⁴ A luta do Movimento Negro no Brasil teve como um dos frutos a Lei 10.639/03, que tem como objetivo a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural no Sistema de Ensino brasileiro. Alguns eventos contextualizam a referida Lei, possibilitando sua aprovação no ano de 2003. Entre esses acontecimentos, ganham destaque a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no ano de 1995 sob a coordenação do Movimento Social Negro. Foi lá onde os manifestantes apresentaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso o Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1996 foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra e foram preparados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que introduziam a Pluralidade Cultural como tema transversal. Outro evento significativo foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância organizada pela ONU em Durban, na África do Sul, em 2001. Dessa Conferência resultam duas importantes reivindicações: a implantação de ações afirmativas no Brasil e a implementação de ações de combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais. A mobilização para a Conferência de Durban foi um momento expressivo da participação dos movimentos sociais para inserir a diversidade étnico-racial na agenda política nacional e ampliar as condições para que ações e programas voltados para a superação das desigualdades raciais fossem executados. Como signatário da Declaração e Programa de Ação de Durban, o Brasil assume a importância da Educação no processo de desconstrução do racismo e de outras formas de discriminação e revigora o debate sobre a realização de políticas de ações afirmativas como estratégia de combate ao racismo. Após a posse do presidente eleito, Luis Inácio Lula da Silva, em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (OLIVEIRA, 2012, p. 121).

Paralelo às lutas sociais do movimento negro, o candomblé foi uma das maneiras onde se exercitou a resistência negra, através de um legado de práticas religiosas que persistiu desde o período do comércio de escravos até os dias de hoje, retendo memórias e perpetuando simbologias e crenças sagradas sobre forças divinas advindas da África. Onde os ambientes do “candomblé, da macumba, da escola de samba e do carnaval formam todo um vasto mundo de estesia, bastante para refletir o vínculo africano, do negro ou no mestiço naquele compromisso cultural de inventar e compor a vida emocional da comunidade [...]” (VALLADARES, 2000, p. 429).

Luis Nicolau Parés explica (2012, p.145) que os estudos históricos sobre a escravidão aliado ao ativismo negro foram responsáveis por disseminar o conceito de resistência no campo dos estudos religiosos afro-brasileiros em relação ao candomblé. Nina Rodrigues⁶⁵ e Roger Bastide⁶⁶ são exemplos dos primeiros autores a compreenderem a persistência das tradições africanas no Novo Mundo através da religiosidade. O primeiro começou a descrever o candomblé como um emblema da resistência negra à dominação branca, demonstrando a capacidade dos grupos subalternos de articularem discursos hegemônicos ou espaços alternativos de identidade dentro das estruturas sociais de desigualdade. Ainda assim, o olhar de Nina Rodrigues era de cima e enxergava o candomblé como fetichismo e feitiçaria, sobretudo ao visitar os candomblés baianos e fazer registros racistas que duvidavam que essa era uma prática religiosa. Ainda assim, o texto *O animismo fetichista dos negros baianos* foi publicado em fascículos em 1896 e 1897 na Revista Brasileira, sendo um texto referencial aos primeiros estudos sobre cultura afro-brasileira e religiosidade.

Já Roger Bastide considerou o candomblé, juntamente com o afro-catolicismo, uma subcultura de classe que tinha que ser estudada em uma perspectiva sociológica, considerando as relações entre negros e brancos travadas em uma estrutura social dualista, com suas relações de exploração e dominação de um lado, e de resistência e luta de outro.⁶⁷ Parés (2018, p. 102)

⁶⁵ Cf. NINA RODRIGUES, R. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/Editora UFRJ, 2006.

⁶⁶ Cf. BASTIDE, R. *As Religiões Africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1985.

⁶⁷ O candomblé, como religião praticada no Brasil, sempre foi perseguido e combatido em várias regiões do Brasil. Um vestígio que comprova as investidas oficiais contra essa prática pode ser encontrado no Museu da Polícia Civil, onde abriga uma coleção constituída por objetos de cultos afro-brasileiros, recolhidos pela polícia no início do século XX, por força da legislação vigente na época e especialmente do art. 157 da lei penal que reprimia “o espiritismo, a magia e seus sortilégios”. A coleção tombada é composta por objetos e peças de magia afro-brasileira, apreendidos no antigo Distrito Federal pela atuação da polícia, desde a década de 1920, no combate ao baixo espiritismo, o charlatanismo, à prática de medicina ilegal e à prática de sortilégios, tidos como delitos previstos na Lei Penal vigente à época. Disponível em:

afirma que os grupos africanos deixaram de ser operacionais para a classe senhorial, “elas persistiram entre os africanos e seus descendentes crioulos no âmbito de suas redes de solidariedade familiar, sobretudo, de práticas religiosas”.

No Brasil, onde a opressão e a dominação de povos africanos escravizados fizeram parte do cenário cultural durante anos, muitos grupos de resistência se apegam à religiosidade para se manterem coesos, como explicam Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes:

A deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que nos rodeiam, por parte de nossos ancestrais com outras divindades e crenças. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural. Os povos ditos dominantes e dominados, ao se encontrarem (ou "se chocarem") passam por mudanças culturais que afetam a todos, de variadas formas. Porém, é muito comum pensarmos que somente os ditos "dominados" ou "colonizados" recebem interferências dos outros grupos ou modificam seus costumes, crenças e valores em função do contexto da opressão. Na realidade, as coisas não são bem assim. O processo cultural é dinâmico e a força da matriz religiosa é um fator muito importante na construção das identidades culturais. Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 140, grifos dos autores).

Os artistas afro-brasileiros sempre estiveram em disputa por um território na arte desde a colonização, quando suas presenças foram marcadas também pela resistência. Mesmo em consonância com os cânones academicistas⁶⁸, sempre houve tentativas de ultrapassar brechas, entrar em espaços hegemônicos e deixar vestígios ancestrais em suas produções. Entre essas brechas está a tentativa de hibridização de técnicas, ideologias e materialidades artísticas com a ancestralidade africana e a sua inserção em espaços de circulação da arte institucionalizada. Essa ancestralidade mantida no candomblé teve forte poder de resistência e valorização da africanidade no povo brasileiro, como sinaliza Valladares:

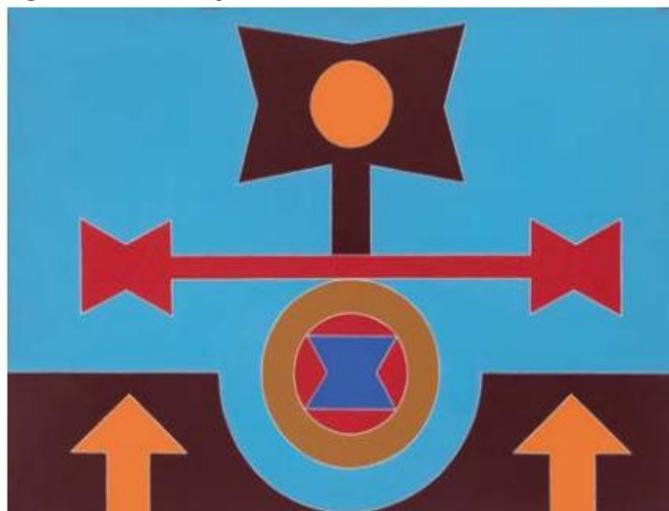
Diante da indagação sobre a maior evidência da arte africana genuína na produção artística do negro brasileiro, com exceção dos raros exemplos de obras de continuidade temática da cultura africana implicada aos rituais do candomblé, não temos outro meio de demonstração senão no atributo de comunicabilidade, ampla e imediata que é inerente à estética africana, a ponto de ser sua denotação em qualquer outra cultura sincretizada (VALLADARES, 2000, p. 427).

<http://www.ipatrimonio.org/?p=23509#!map=38329&loc=-22.90980961995309,-43.18183779716492,16>. Acesso em: 06 dez. 2018.

⁶⁸ A referência se baseia na obra de Antônio Francisco Lisboa, artista negro considerado um dos principais nomes do barroco brasileiro. Além de Arthur Timótheo, Benedito José Tobias, Benedito José de Andrade, Emmanuel Zamor, Estevão Silva, Firmino Monteiro, João Timótheo, Horácio Hora, Antônio Rafael Pinto Bandeira, artistas afro-brasileiros que produziram no séc. XIX a partir de cânones academicistas. Suas produções e presenças foram marcadas pela resistência ao ambiente acadêmico, de maioria branca e eurocentrada (LEITE, 1988).

Pensa-se aqui o candomblé como temática e meio de inserir e inferir a arte afro-brasileira em contextos hegemônicos, retomando e recriando a ancestralidade simbólica africana, com ênfase na figura do artista negro como propositor de uma produção visual contemporânea.⁶⁹ Dessa investida surge a arte de dois artistas que fizeram da religiosidade e historicidade africana uma sistemática recorrente em suas obras. As obras de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, e de Rubem Valentim são exemplos de artistas que retomam materiais, insígnias e formatações plásticas dos cultos religiosos afro-brasileiros inserindo-as em ambientes de circulação privilegiada como os museus e galerias de arte, fazendo emergir discussões da presença negra e suas religiosidades ancestrais, ampliando as relações de resistência aos espaços de produção artística brasileira preponderantemente movimentada por artistas brancos, com discussões fortemente relacionadas ao comércio da arte em galerias e museus. Os dois artistas vão dialogar com o instituído para inserir e questionar as ausências da religiosidade e da ancestralidade afro-brasileira no campo da arte, forçando e ampliando a inserção de uma arte brasileira com outras conotações além da judaico-cristã.

Figura 15- Variação I – 87. Rubem Valentim



Fonte: Catálogo da exposição *Construção e fé*, da Caixa Cultural SP 2018

⁶⁹ Importante destacar que essa inserção acontece a partir dos anos 1960 e 1970, quando foram realizados dois grandes festivais internacionais no continente africano: o I Festival Mundial de Artes Negras (I Fesman), que ocorreu em Dacar (1966) e a sua segunda edição, que aconteceu em Lagos (1977). O governo brasileiro providenciou a participação de delegações brasileiras nos dois momentos, sob a curadoria de Clarival do Prado Valladares, um crítico de arte descendente da oligarquia açucareira nordestina. Isso ajudou a inserir alguns artistas negros no cenário internacional das artes, gerou debates sobre a arte afro-brasileira e a condição de artista negro no Brasil. Cf. DE MATTO, N. C. S. B. Arte Afro-brasileira: contraponto da produção visual no Brasil. *Revista da ABPN*, v. 11, n. 27, nov 2018 – fev 2019, p. 170. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/670>. Acesso em: 01 abr. 2019.

Figura 16 - Opa Exin
Kekere. Mestre Didi



Fonte: PEDROSA e
TOLEDO, 2018, p. 193

Como sinaliza Alecsandra Matias⁷⁰, no desdobramento da produção artística do modernismo brasileiro existem duas vertentes importantes no caso específico da afrobrasilidade, Mestre Didi e Rubem Valentim, pois incorporaram signos e tradições completamente desprovidos de exotismo: não representavam o “outro”, mas a si mesmos. Os altares de Valentim assumiram a linguagem concreta atrelada aos signos e às cores do candomblé. Mestre Didi se utilizou desses símbolos e construiu seus objetos com materiais, tais como, a palha e os búzios.

A obra de Valentim, sobretudo a partir da década de 1960, se apresenta como “cardápio de imagens de inesgotável ineditismo descolonizador da cultura brasileira”.⁷¹ Assim como Torres-Garcia, Valentim empenhou-se em referendar o geometrismo e elementos da arte abstrata para dialogar com seu público de maneira universal, mas ao contrário do primeiro que rememora uma ancestralidade a partir da arte pré-colombiana, Valentim a faz a partir da afrobrasilidade, sendo sua obra, segundo ele mesmo, a tradução de

uma linguagem universal, mas de caráter brasileiro com elementos sígnicos (não verbais) de diferenciação das várias, complexas e criadoras tendências artísticas estrangeiras. Favorável ao intercâmbio cultural intensivo entre todos os povos e nações do mundo; consciente de que as influências são inevitáveis, necessárias, benéficas quando elas são vivas, criadoras, sou, entretanto, contra colonialismo

⁷⁰ Cf. OLIVEIRA, A. M.. A “Onda Negra”: arte visual afro-brasileira, legitimação e circulação. *Jornal da USP*. 05/10/2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/mulheres-negras-e-perigosas/>. Acesso em: 05 maio 2019.

⁷¹ Wagner Barja. Cf. FONTELES, B.; BARJA, W. (Orgs.). *Rubem Valentim: artista da luz*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001, p. 17.

cultural e o servilismo ou subserviência incondicional aos padrões ou moldes vindos de fora (VALENTIM, 2001, p. 28).⁷²

Segundo Paulo Herkenhoff⁷³, a obra de Valentim problematiza a herança do candomblé tratando-a como potência de seu próprio universo cultural e por isso não se restringe à discutível ideia de primitivismo da arte moderna, pois não se apropriou de coisa alguma à sua experiência e à sua crença. Sendo um artista que consegue representar os anseios mais profundos e espirituais do continente africano e dos afro-brasileiros adentrando no campo supranacional da arte moderna de uma maneira decisiva, clara e dinâmica ao mesmo tempo.

Ainda que a influência abstrata dos concretistas⁷⁴ e construtivistas⁷⁵ tenha marcado e estimulado sua pesquisa pictórica, seus interesses eram diferentes. Quando chegou ao Rio de Janeiro em 1957, Rubem Valentim entrou em contato com os artistas neoconcretos, porém nunca se viu como um deles, pois os princípios do concretismo se afastam de qualquer conotação lírica ou simbólica em que o quadro é construído exclusivamente em função dos elementos plásticos. Em seu manifesto ainda que tardio, ele mesmo se classifica como um artista construtivo não pertencente ou filiado a nenhum dos movimentos ou correntes artísticas estrangeiras, e para isso constrói uma obra totêmica, rítmica, simétrica, emblemática, heráldica, hierática, semiótica, semiológica-não verbal (VALENTIM, 2001, p. 29).

Pode-se especular se sua obra poderia ter alguma ligação plástica com a obra de Auguste Herbin⁷⁶, pelo caráter compositivo e construtivo bem semelhante e ainda pelo fato de ter

⁷² VALENTIM, Rubem. Manifesto ainda que tardio. In: FONTELES, B.; BARJA, W. (Orgs.). *Rubem Valentim: artista da luz*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001.

⁷³ Cf. HERKENHOFF, P. *A Pedra de Raio de Rubem Valentim, Obá-Pintor da Casa de Mãe Senhora*. Disponível em: <http://www.23bienal.org.br/especial/peva.htm> Acesso em 03/03/2019. Acesso em: 12 jan. 2019.

⁷⁴ A arte concreta é compreendida como parte do movimento abstracionista moderno. O termo foi popularizado por Max Bill (1908-1994), ex-aluno da Bauhaus e influencia a produção de arte moderna no Brasil a partir de 1951 com sua visita e exposição à primeira Bienal de São Paulo. Os princípios do concretismo afastam da arte qualquer conotação lírica ou simbólica. A obra é construída exclusivamente com elementos plásticos - planos e cores. A pintura concreta é "não abstrata", afirma Van Doesburg em seu manifesto, "pois nada é mais concreto, mais real, que uma linha, uma cor, uma superfície". Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo370/concretismo>. Acesso em: 01 mar. 2019.

⁷⁵ Na arte do construtivismo, a pintura e a escultura são pensadas como construções - e não como representações - guardando proximidade com a arquitetura em termos de materiais, procedimentos e objetivos. O termo construtivismo liga-se diretamente ao movimento de vanguarda russa e a um artigo do crítico N. Punin, de 1913, sobre os relevos tridimensionais de Vladimir Evgrafovic Tatlin (1885 - 1953). Não são pequenas as influências do construtivismo na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular, no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Marcas da vanguarda russa podem ser observadas no movimento concreto de São Paulo, Grupo Ruptura, e no Rio de Janeiro, Grupo Frente. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3780/construtivismo>. Acesso em: 01 mar. 2019.

⁷⁶ Associação feita por Frederico Moraes no Caderno de Artes Plásticas do jornal *O Globo*. 7 de abril de 1975. Reedição do texto In: CALS, Soraia. *Catálogo de leilão Evandro Carneiro*. São Paulo: Maistype, 2017.

morado na Europa entre 1963 e 1966, onde possa ter conhecido a obra de tal artista. Mas, Herbin era um construtivo nato e preocupava-se apenas com as relações entre massas, cores e pesos visuais. Hipótese descartada quando se compreende que o uso da geometria nas obras de Valentim é tratado como pontes que ligam as memórias entre o sagrado e o transcendental, muito além de meras relações entre elementos essenciais das artes plásticas.

Em *Variação 1* (fig.15) rememora as riscaduras típicas dos rituais afro-brasileiros, em que marcas gráficas são impressas no chão como referência aos orixás ou entidades que ali se apresentam ao culto das religiões de matrizes africanas, nelas também estão as estilizações gráficas das ferramentas e adereços desses deuses. Uma maneira que encontrou de “estabelecer um design, ou riscadura brasileira” (VALENTIM, 2001, p. 29). As setas, os trapézios duplos posicionados simetricamente e o círculo hasteado, recorrentes em sua obra, remetem ao damatá, ao oxé e ao abebé, utilizados por Oxóssi, Xangô e Oxum, orixás guerreiros cultuados como deuses que lutaram em vida e que agora encantados, intervém nas lutas por justiça e proteção daqueles que os cultuam. Os emblemas revelam sentidos do universo simbólico de povos africanos, podendo representar elementos simbólicos dos Assantis com seus adinkras, dos Yorubás com suas representações totêmicas ou ainda as edificações de povos ancestrais daquele continente. Como Giulio Carlo Argan explica⁷⁷, nos signos da obra de Valentim estão as recordações de antigas cidades e impérios destruídos e por isso passam a ser compreendidas como sinal de entendimento entre os exilados da África, quando se tornam símbolos de liberdade entre populações oprimidas.

O próprio artista afirma que:

Partindo desses dados pessoais e regionais, busco uma linguagem poética, contemporânea e universal, para expressar-me plasticamente. Um caminho voltado para a realidade cultural profunda do Brasil - para suas raízes - mas sem desconhecer ou ignorar tudo o que se faz no mundo, sendo isso por certo impossível com os meios de comunicação de que já dispomos, é o caminho, a difícil via para a criação de uma autêntica linguagem brasileira de arte. Linguagem pluri-sensorial: O sentir brasileiro (VALENTIM, 2001, p. 28).

Enquanto Valentim utiliza como meio a pintura e um tipo de escultura baseada na monumentalidade dos totens africanos, Mestre Didi se atém à criação de objetos ritualísticos a partir do imaginário onírico e ancestral do candomblé, evidenciando o diálogo entre o sagrado das tradições nagô e a permanência dos valores africanos no mundo contemporâneo, do qual ele foi um guardião. Une a cosmologia e a mitologia dos orixás e das figuras que habitam esse universo, como cobras, lagartos, pássaros que se unem aos elementos acessórios e simbólicos

⁷⁷ Cf. FONTELES, B.; BARJA, W. (Orgs.). *Rubem Valentim: artista da luz*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001, p. 37.

ritualístico do candomblé. Desde os 8 anos de idade, quando iniciou sua vivência com o candomblé, conviveu com mestres africanos e desenvolveu sua vida espiritual e estética em comunidades Nagô, que conservam a religião e a tradição cultural legados pelos seus fundadores até os dias de hoje. Ele que é descendente direto de africanos, um bisneto de Yorubá de Oiô, pertencente ao Ilê Axé Opô Afonjá, uma das casas mais importantes de candomblé na Bahia. Como integrante de uma comunidade de adeptos, ele incorpora especificidades estruturadoras da linguagem Nagô⁷⁸, tornando sua obra uma representação de suas experiências espirituais e de seus antepassados.

Discorrer sobre a obra diz respeito não apenas ao sacerdote-artista Didi, mas implica visibilizar e discorrer sobre a cultura afro-brasileira que se manifesta e magnifica através de sua criatividade, significa abrir um leque de conhecimentos sobre a tradição, o religare, a espiritualidade, a visão de mundo, a capacidade de um povo expressar sua origem e seu enorme potencial de diálogo; diálogo que compõe e contribui para a complexa pluralidade cultural-brasileira (ELBEIN DOS SANTOS, 2010, p. 357).

Quando começou a expor sua produção na década de 1960, suas obras passaram a circular dentro e fora do Brasil, incluindo Alemanha, Argentina, Estados Unidos, França, Gana, Inglaterra, Itália e Nigéria. O sacerdote-artista é lembrado por ter sido um dos três brasileiros presentes na famosa exposição *Magiciens de la terre* (Magistas da Terra), exibida em 1989 no Centro Georges Pompidou, na França.⁷⁹ A exposição é uma referência importante por considerar outras produções fora do eixo Europa/EUA, abrindo possibilidades para outras narrativas artísticas, questionando e transcendendo categorias, hierarquias de valor e disciplinas despendidas na referência à arte. Juana Elbein dos Santos⁸⁰, sua esposa e uma das grandes pesquisadoras de sua obra, sinaliza a importância de uma poderosa linguagem nas obras de Didi, que contribuem para atualizar a visão de mundo por ele herdada e reelaborada, que se expande para fora de sua comunidade inicial, universalizando-se.

Tradição e contemporaneidade, herança de antigas civilizações, replantadas e recriadas. 'Evoluir sem perder a essência', nas suas próprias palavras. Completamente integrado com o universo Nagô de origem Yorubana, revela em sua obra sua inspiração mítica, formal, material. A linguagem Nagô com a qual se expressa, é um discurso sobre a experiência do sagrado. [...] Tal como na África Ocidental, a religião impregnou todas as atividades, regulando e influenciando o viver cotidiano, conservando um sentido profundo de comunidade, preservando e recriando o mais específico de suas raízes culturais. Os 'terreiros' ou egbe - associações comunitárias -

⁷⁸ Disponível em: <http://www.23biental.org.br/especial/pedi.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

⁷⁹ Os outros dois, Cildo Meireles e Ronaldo Pereira Rego.

⁸⁰ Cf. ELBEIN DOS SANTOS, J. *Mestre Didi: tradição e contemporaneidade*. São Paulo: 23ª Bienal de Arte de São Paulo, 1996. Não paginada. Disponível em: <http://www.23biental.org.br/especial/pedi.htm>. Acesso em: 02 abr. 2019.

foram, e continuam sendo, centros organizadores da fixação, elaboração e transmissão cultural, núcleos e pólos de irradiação de todo um complexo sistema simbólico. (Idem, não paginada)

O sagrado se faz presente em seus objetos e não são apenas representações materiais. São emblemas que carregam em sua essência elementos do culto do orixá Obaluaiyê que junto à orixá Nanã e Oxunmarê formam o panteão africano na Terra, inspiração máxima de sua obra. As pedras, couros, palhas, madeiras, barro formam esculturas que representam esse universo abstrato-sagrado que pode ser reverenciado da mesma maneira mística e simbólica que católicos adoram suas imagens. Como nos fala Muniz Sodré:

A expansão dos cultos ditos “afro-brasileiros” em todo o território nacional (apesar da diversidade dos ritos ou das práticas litúrgicas) se deve à persistência das formas essenciais em pólos de irradiação, que são as comunidades-terreiro (egbé). E isto que faz com que um santo da Igreja Católica (como S. Jorge) possa ser cultuado num centro de Umbanda, em São Paulo, como Ogurn, orixá nagô. Ou seja, o conteúdo é católico, ocidental, religioso, mas a forma litúrgica é negra, africana, mítica. Ao invés de salvação (finalidade religiosa ou católica), o culto a S. Jorge se articulará em torno do engendramento de axé (SODRÉ, 1983, p. 134).

As esculturas são tratadas como se estivessem saindo da terra, como árvores que brotam e revigoram uma África no Brasil. Em *Opa Exin Kekere* (fig.16) ou em *Pequeno Cetro de lança* são obras recobertas de ikô, fibra de ráfias extraídas das palmeiras de *Igui-Ogorò*, a *Raphia Vinifera*, um material que simboliza no candomblé os ancestrais, a eternidade, a transcendência, a prova da imortalidade, o oculto, sendo esse um elemento material recorrente em suas esculturas. Essa obra remete ao Ibiri, cetro de Nanã,⁸¹ que tem a finalidade de encaminhar os espíritos para o seu espaço sagrado e eliminar as energias negativas da comunidade, proporcionando a longevidade. Menciona Oxunmarê, e sua grande píton mítica, aquela que se levanta das profundezas da terra e atinge o firmamento, atravessa-o de um lado a outro e volta a penetrar a terra; e ainda outros orixás pelas cores que enfatiza: o vermelho de Ogum, o branco de Oxalá, o azul de Iemanjá, o amarelo de Nanã, o marrom de Xangô, e o preto de Obaluaê, outra divindade representada recorrentemente em sua trajetória artística.

⁸¹ Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava era a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar a terra, voltar à natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final tudo o que é seu (PRANDI, 2009, p. 196-197).

As produções artísticas de Valentim e Didi vão além do primitivismo e do antropofagismo modernista na medida em que não apenas deglutiram elementos visuais e conceituais de origem europeia e os moldaram em conformidade as culturas étnicas brasileiras de maneira experimental. Ao contrário de artistas como Vicente do Rego Monteiro e Tarsila do Amaral que inseriram a figura do índio e do negro em suas obras, atrelados a tendências europeias ligadas ao cubismo, expressionismo e surrealismo e abandonaram posteriormente essa temática seguindo fielmente aqueles postulados.⁸² Em direção oposta, os dois artistas afro-brasileiros criaram uma linguagem a partir de insígnias, totens, esculturas e cores africanas que se conectavam com camadas profundas e originárias de suas ancestralidades, que se estenderam em suas produções por muitos anos até o fim de suas carreiras.

Suas produções, de certa maneira, denotam sensibilidades que se aproximam da decolonialidade na medida em que criam tensões sobre temas não quistos pela hegemonia oriunda da colonização judaico-cristã, colocando em espaços eruditos as tradições e as histórias ancestrais dos povos africanos escravizados no Brasil. Abriram caminho para que a imagética do candomblé e suas simbologias adentrassem o campo da arte sob a visão do próprio negro, falando de suas sensibilidades e crenças sem a interferência de leituras e conotações de outras fontes.

Essa potência ativada por suas obras possibilitou que outros artistas retomassem o candomblé como referência ao conceito de afro-brasilidade em suas produções ou que fossem revistos com olhares mais atentos de historiadores e curadores de Arte. Nesta linha, as obras de Abdias do Nascimento, Tatti Moreno, J. Cunha, Aurelino dos Santos, Ronaldo Rego, Wueliyton Ferreira e ainda Ayrson Heráclito, Moisés Patrício e Antônio Obá, reafirmam o candomblé como possibilidade de resistência e afirmação da presença negra nas artes visuais brasileiras.

1.7 ‘História que a história não conta’

As produções acima pontuadas neste capítulo são exemplos de como a arte é usada como instrumento de denúncia, rememoração, militância, embate e elucidação de histórias

⁸² Francisco Oiticica Filho nos conta que “o processo de assimilação cultural no modernismo ‘fingiu’, criou uma ficção, simulando uma realidade falsa para dar mais força à imagem criada, ‘fingiu se recordar de uma coisa que esquecera’, que era a vida, não vivida, em estado edêmico dos índios do Brasil.” Cf. FILHO, F. O. *Enfim primitivos*. Alagoas: Edefal, 1999, p. 70, grifos do autor.

silenciadas, apagadas ou deturpadas pelas dissimulações históricas que fortalecem a colonialidade. São produzidas por artistas que durante toda sua obra ou em algumas delas, mostraram-se sensíveis e atentos a uma necessidade de repensar os posicionamentos e investidas do poderio colonial europeu em apagar, silenciar ou sobrepor suas epistemes em territórios explorados.

Turner, assim como Paul Cézanne e McPherson evidenciam em tom de denúncia a brutalidade com que seres humanos eram tratados, como coisas que poderiam ser descartadas caso sua rentabilidade fosse comprometida as pagas de colonos escravistas. Uma violência que deixa vestígios, demarca os corpos, impede e impõe medo àquele que tentasse algum tipo de insurreição. Nessas obras, é notória a preocupação desses artistas em propagar a realidade dos fatos, sobre o que realmente acontecia naquele momento e quão desumano eram as submissões a que se passavam os africanos escravizados e seus descendentes. É notória a intenção em desestabilizar o olhar e trazer à tona imagens cruas da realidade, denunciando e levantando polêmica e comoção a quem a observasse, forçando-o a tomar conhecimento e tomada de posição diante de tudo que acontecia.

As obras mostradas de Siqueiros, Pablo Picasso e Oswaldo Guayasamín expõem as violações dos direitos humanos provocados por uma estrutura de poder advindos da colonização e por consequência da colonialidade. São denúncias estéticas e imagens usadas para o ativismo e a militância contra governos ditatoriais que forcem a permanência de uma estrutura de poder onde o homem, branco, cristão se posiciona como detentor da civilidade acima de qualquer possibilidade de empatia aos povos a quem atentam.

Já as obras de Torres-Garcia, Rubem Valentim e Mestre Didi vão a camadas profundas de suas ancestralidades para trazer outras respostas diferentes daquelas de cunho eurocêntrico. Torres-Garcia aponta o geometrismo e o simbolismo como afinidades muito anteriores à arte moderna, encontradas sobretudo em povos pré-colombianos, enquanto Valentim e Didi trazem da afro-brasilidade e da africanidade de suas descendências uma maneira de resistência ao racismo latente. Maneiras essas de pensar epistemologias alternativas, trazendo o foco às origens e às histórias roubadas de povos ancestrais silenciadas pelo colonizador.

As representações históricas das lutas e produções artísticas de povos que passaram por processos diaspóricos forçados ou reverberatórios da colonização são forçosamente apagados e outras de caráter deturpador surgem para sobrepor e apagar vestígios dessas lutas. Como explicam Pedro Paulo Gomez e Walter Mignolo:

as práticas estéticas decoloniais não se realizam em uma exterioridade absoluta ao sistema colonial moderno mundial, mas em seu interior também, em suas margens e

interstícios, nas marcas não curadas da ferida causada pela ação colonial, tanto nos mapas do mundo como nos corpos das pessoas e nos modos de vida em que esses mapas e marcas eram e continuam a ser inscritos. E embora não se restrinjam ao espaço das operações da arte e da estética modernas, as práticas estéticas decoloniais têm nesses dois espaços, um dos mais importantes núcleos de ação para realizar a descolonização de seus discursos, suas instituições, suas práticas, seus agentes e agências (GOMEZ; MIGNOLO, 2012a, p. 16, tradução nossa).⁸³

O que ativa essas obras e nos permite fazer uma leitura delas em aproximações aos conceitos desenvolvidos pelo GMC é o fato de proporem a liberação de sensações, das sensibilidades, das histórias apagadas e das religiosidades aprisionadas pela modernidade. Os artistas tentam produzi-las a partir de uma sensibilidade liberta de padronizações, movimentos artísticos ou cânones eurocentrados, insurgindo, desobedecendo e forçando ações e discursos contestatórios e não quistos por uma ideologia conservadora e reacionária. São obras que em algum aspecto trouxeram debates e reflexões em torno das buscas por domínio, apropriação indevida e destruição de culturas e humanidades atentadas pela colonização.

Algumas dessas obras que apresentamos não trazem explicitamente a problemática da afrodescendência a partir da diáspora, mas, de certa maneira, ajudam a pensar a libertação dessa *aíesthesis* por artistas negros, que porventura desobedeça e traga à tona os discursos de luta dos movimentos negros no Brasil e em outras partes do mundo, como veremos adiante.

⁸³ Es por esta razón que las prácticas estéticas decoloniales no se realizan en una exterioridad absoluta al sistema-mundo moderno colonial, sino en su interior mismo, en sus márgenes e intersticios, en las marcas no cicatrizadas de la herida causada por la acción colonial, tanto en los mapas del mundo como en los cuerpos de las personas y las formas de vida en las que esos mapas y marcas fueron y siguen siendo inscritos. Y aunque no se restringen al espacio de las operaciones del arte y la estética modernos, las prácticas estéticas decoloniales tienen en esos dos espacios uno de los núcleos más importantes de acción para lograr la decolonización de sus discursos, sus instituciones, sus prácticas, sus agentes y agenciamientos.

2 SENSIBILIDADE DECOLONIAL E AFRODESCENDÊNCIA

Há, de um lado e do outro do mundo, homens que procuram.

*Frantz Fanon*⁸⁴

Em extensão aos estudos da colonialidade do poder, do saber e do ser, percebeu-se que era preciso pensar a colonialidade na Arte e sua decolonização em relação aos sentidos e aos seus conhecimentos. As imagens e as obras de arte são objetos estéticos por possuírem intencionalidade e mobilizarem os sentidos. Essa mobilização é possível através da *aíesthesis*, essa fruição acionada pelos sentidos, uma sensibilidade.

Rolando Vazquez (VAZQUEZ; BARRERA, 2015) nos conta que essa busca pela compreensão da arte nos estudos decoloniais começa a partir do conceito de "aíesthesis decolonial", a partir de duas raízes importantes: uma conceitual e outra histórica. A raiz conceitual aparece na América Latina em 2003,⁸⁵ com as primeiras falas de Adolfo Albán Achinte sobre a estética e o decolonial quando fazia doutorado na Universidade Andina Simón Bolívar em Quito, Equador, coordenado por Catherine Walsh, e depois com uma série de publicações coordenadas principalmente por Zulma Palermo na Argentina e Pedro Pablo Gomez, na Colômbia.⁸⁶ O que já era percebido por esses pesquisadores naquela época era o fato de que a arte ainda não tinha estudado a arte na perspectiva decolonial. As relações entre política, economia, religião e etnia que já caminhavam em inúmeras pesquisas, na arte e na estética ainda não haviam sido exploradas. Por uma razão simples, o único pesquisador que trabalhava com semiótica era Walter Mignolo, na perspectiva sociológica e antropológica, e não havia historiadores da arte ou críticos no GMC que pudessem aprofundar esses estudos, ainda assim foi Mignolo que desdobrou o tema. Um marco possível de se apontar aos estudos decoloniais na arte foi a publicação do artigo "Aíesthesis Decolonial", escrito em 2009 e divulgado em março de 2010 na revista CALLE 14 com artigos de investigação no campo da Arte e editado por Pedro Pablo Gómez, ainda doutorando naquele momento, da Escola de Belas Artes de Bogotá. Além do artigo, uma exposição-oficina em Bogotá, em 2009, intitulada *Estéticas Decoloniales - Sentir, pensar, hacer em Abya-Yala y la gran Comarca*, quando foi

⁸⁴ FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora EDUFBA, 2008.

⁸⁵ Afirmativa também feita por Walter Mignolo. Disponível em: <https://www.contemporaryand.com/magazines/decolonial-aestheticsaesthesis-has-become-a-connector-across-the-continent/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

⁸⁶ Cf. PALERMO, Z. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

proposto trabalhos com ênfase no “sentir, pensar e fazer” que rompia com a distinção europeia do século XVIII entre “conhecer, racionalidade” e “sentir, emoções” (GOMEZ; MIGNOLO, 2012b). Portanto, o que se entende hoje por *estética decolonial* é a referência que se faz a projetos artísticos que dão respostas ao lado mais sombrio da modernidade e da globalização imperial, que os artistas contestam as permanências da modernidade e suas reencarnações na estética pós-moderna, na qual a hegemonia europeia branca e masculina dominava o imaginário e suas representações no mundo da arte.

Como reforça Achinte, “a pintura que configurou a colonialidade em suas várias manifestações, do poder, do saber e do ser, foi pintada com uma paleta de cores onde a diversidade cromática se tornou um problema, teve que ser pintada toda branca ou matizada a todo custo, nas epidermes e mentalidades [...]” (ACHINTE, 2009, p. 445).⁸⁷

O pensamento de Kant foi decisivo para o desenvolvimento do conceito da estética tal como conhecemos hoje como campo da filosofia, também uma forma de regulação do que seria para o ocidente o belo e o sublime. Essa regulação, segundo Mignolo (2010), se estenderia aos sentidos e à percepção do mundo através de categorias de pensamento marcadamente eurocêntricas, determinando, por exemplo, o que é Arte ou o que não é. É no mundo moderno-colonial que se reformula os domínios do pensar e do sentir, sendo a estética uma linha de pensamento que ajudou a implementar, ampliar e reforçar o ideário eurocêntrico de poder através da Arte. Sendo assim, pelo fato de a modernidade eurocêntrica usar a estética para controlar as subjetividades e as formas de percepção do mundo, os pensadores decoloniais usam o termo “aesthesia” para enfatizar a liberação dos sentidos e as formas de perceber o mundo diante de um sistema de regulação promovidos na modernidade.

Desde 2010 Walter Mignolo passou a apontar e estudar os efeitos da colonialidade na Arte, em especial nas artes visuais e as possíveis aproximações decoloniais na arte contemporânea. Ele explica que a *aesthesia* se origina no grego antigo e é aceita sem modificação nas línguas europeias modernas. Os significados da palavra giram em torno de palavras como “sensação”, “processo de percepção”, “sensação visual”, “sensação gustativa” ou “sensação auditiva”. Assim, a palavra *synaesthesia* refere-se ao entrelaçamento de sentidos e sensações, e foi usada como uma figura retórica no modernismo poético/literário. Já no século XVIII ela passa a ser definida como um ramo filosófico que se concentra no estudo da beleza,

⁸⁷ El cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades.

da natureza e dos fundamentos da arte como uma investigação racional sobre a existência, o conhecimento e a ética.

Mignolo trabalha com a ideia de que o conceito ocidental de estética da era moderna colonizou a ideia de *aesthesis* ao apropriar-se do significado nas práticas artísticas. Sendo a *aesthesis* um fenômeno comum a todos os seres vivos com sistema nervoso, a estética virou uma versão teorizada particular das sensações relacionadas à beleza. Não existindo lei universal que torne necessária a relação entre *aesthesis* e a beleza, sendo essa uma criação europeia (Baumgarten, Kant, Hegel).

[...] se a estética se constituiu como um discurso filosófico eurocêntrico no século XVIII na Europa - não na Ásia, África, América Latina e Caribe -, esse discurso contribuiu, direta e indiretamente, para colonizar expressões de sentimento e afetos tanto nas sociedades contemporâneas não-ocidentais - do século XVIII até hoje - mas também no passado dessas sociedades. O discurso filosófico-estético europeu construiu seu próprio passado na arte da Grécia e Roma e conseguiu estabelecê-lo como critérios e categorias para sentir, valorizar e teorizar (GOMEZ; MIGNOLO, 2012b, p. 29, tradução nossa, grifos nossos).⁸⁸

Um grande problema sinalizado por Mignolo (2010, p.13) em relação à estética é que esta parecia ser uma grande descoberta para uma determinada comunidade que se considerava produtoras de leis universais, ao exemplo de uma etnoclasse que hoje se conhece por burguesia. Mas esse suposto domínio ao que é ‘belo’ pelos europeus dissimulou e tentou esconder o fato de que outras civilizações não europeias sempre experimentaram e produziram ‘o belo’, como as da África, Ásia e Américas.

Ou seja, não existe uma lei universal que torne necessária a relação entre *aesthesis* e beleza. Esta foi uma ocorrência europeia do século XVIII. Por razões complexas, que têm a ver com a construção da Europa depois de 1492, a teorização particular da experiência estética europeia se universalizou deslegitimando e ocultando suas experiências de satisfação, de sensações e gosto pela criatividade na linguagem, nas imagens, em edifícios, em decorações, entre outras, de civilizações não-europeias (MIGNOLO, 2010, p. 13-14).⁸⁹

⁸⁸ Si la estética se constituyó como un discurso filosófico eurocentrado en el siglo XVIII en Europa —no en Asia, África o América Latina y el Caribe—, ese discurso contribuyó, directa e indirectamente, a devaluar y, por lo tanto, colonizar expresiones del sentir y de los afectos tanto en sociedades no occidentales contemporáneas —desde el siglo XVIII hasta hoy— sino también en el pasado de esas sociedades. El discurso filosófico-estético europeo, construyó su propio pasado en el arte de Grecia y Roma y logró establecerlo como criterios y categorías para sentir, para valorar y para teorizar.

⁸⁹ Es decir, que no hay ninguna ley universal que haga necesaria la relación entre *aesthesis* y belleza. Esta fue una ocurrencia del siglo XVIII europeo. Por razones complejas, que tienen que ver con la construcción de Europa a partir de 1492, la teorización particular de la experiencia estética europea se universalizó deslegitimando e ocultando sus experiencias de satisfacción de las sensaciones y el gusto por la creatividad en el lenguaje, en las imágenes, en los edificios, en las decoraciones, entre otros, de civilizaciones no europeas.

Na modernidade, a colonialidade tem controlado a representação do mundo e suas percepções, suprimindo informações ou criando semânticas falsas, onde a ‘visão, e o visual torna-se central para a concepção da estética’ (BARRERA; VAZQUEZ, 2016, p. 80). Portanto, para os pesquisadores decoloniais, a *aisthesis* decolonial precisa ser revelada, em especial no campo das imagens e das produções visuais, para desfazer o que elas promoveram e divulgaram como suas representações que supostamente plasmaram o universalismo. O que sinaliza o GMC é a necessidade urgente de rever e decolonizar a estética cunhada na modernidade para liberar falas e discursos silenciados, negados e oprimidos nas produções de Arte e suas visualidades.

Essa *aisthesis* decolonial é entrelaçada com “o surgimento de outras formas de relação com o mundo que foram suprimidas sob o predomínio da visão e da representação da estética moderna” (ibid, p. 80). Além da visualidade, o tempo e sua retomada, em especial ao tempo que foi suprimido da história hegemônica, é constantemente revisitado nos trabalhos de Arte e decolonialidade, onde a *aisthesis* se manifesta:

a ação da estética decolonial é justamente esse esforço de evocar os tempos que foram silenciados, ignorados e que contêm outras possibilidades, que contêm outras formas de relacionar e ordenar a presença, de se relacionar com o mundo, de habitar e nomear nosso mundo. Portanto, sua força transformadora, por assim dizer, não vem de uma provocação de inovação / abstração como seria o que a arte contemporânea está procurando, sua força de ruptura vem desse relacionamento com a alteridade radical que são os tempos relacionais (Ibid., p. 82, tradução nossa).⁹⁰

É preciso, ainda, emergir as sensibilidades que evocam na arte algum tipo de viés político, militante e propositivo, até mesmo em obras eurocentradas como as citadas no capítulo anterior. Sensibilidades que impulsionem a estética e o decolonial na contemporaneidade, propondo a liberação de sensações e das histórias roubadas ou aprisionadas pela modernidade pelo seu lado mais sombrio: a colonialidade. Nessa linha, considerando a estética decolonial que:

pergunta por que categorias estéticas ocidentais como "beleza" ou "representação" passaram a dominar toda discussão sobre arte e seu valor, e como essas categorias organizam a maneira como pensamos sobre nós mesmos e os outros: branco ou preto, alto ou baixo, forte ou fraco, bom ou mau. E a arte decolonial (ou literatura, arquitetura e assim por diante) encena essas críticas, usando técnicas como justaposição, paródia ou simples desobediência às regras da arte e da sociedade polida, para expor as contradições da colonialidade. Seu objetivo, então, não é produzir sentimentos de

⁹⁰ La acción de la *aesthesis* decolonial es precisamente este esfuerzo de convocar los tiempos que han sido silenciados, ignorados y que contienen otras posibilidades, que contienen otras formas de relacionarnos y ordenar la presencia, de relacionarnos al mundo, de habitar y nombrar nuestro mundo. Entonces su fuerza transformadora, por decirlo así, no viene de una innovación/provocación abstracta como sería lo que está buscando el arte contemporáneo, su fuerza de rompimiento viene de esa relación a la otredad radical que son los tiempos relacionales.

beleza ou sublimidade, mas de tristeza, indignação, arrependimento, esperança e determinação para mudar as coisas no futuro.⁹¹

Nesse sentido, a estética decolonial passou a ser um campo epistemológico e um movimento que está nomeando e articulando práticas que desafiam e subvertem a hegemonia da estética moderna,⁹² criando uma intervenção crítica dentro do mundo das artes contemporâneas. Circula em torno da reexistência de práticas e formas de sensorialidade que permanecem presentes na vida cotidiana e sua colonialidade transformadas em projetos bienais e curatoriais⁹³, confrontando a estética moderna em seu próprio campo. Experimentações e práticas artísticas em curso, ou seja, em produções contemporâneas, respondendo e desvinculando-se da colonialidade, o lado mais sombrio da modernidade.

Pensar a decolonialidade é incrementar a criação de culturas por processos de pesquisa mais autônomos e consciente de suas nacionalidades, antecedentes e ancestralidade, que foram roubadas, negadas ou silenciadas pela colonialidade. Se por um lado a colonização representou historicamente a submissão e a escravidão de povos como os africanos, por outro, e de forma bastante expressiva para o discurso decolonial, criou a necessidade de ações desviantes e contra-hegemônicas. Nessa perspectiva, não se busca a sobreposição de culturas, mas equidade de mundos, coexistência de visões e de saberes. Em suma, as propostas decoloniais não sugerem a destruição da colonialidade, mas o convívio consciente de sua existência, tomando o caminho da decolonialidade como uma opção.

Os povos de todos os continentes possuem configurações diferentes nas maneiras de produzir e apreciar a arte. Porém, nos países que foram colonizados existe algo em comum que os conecta, a ferida colonial. É a partir da ferida colonial como metáfora que artistas de diferentes partes do mundo têm questionado o papel da arte e suas funções.⁹⁴ Todos estão

⁹¹ Cabeçalho do dossiê *aesthesis decolonial*. Disponível em: https://socialtextjournal.org/periscope_topic/decolonial_aesthesis/. Acesso em: 05 nov. 2018.

⁹² Nesse caso não se refere à Modernidade como processo ocorrido na Europa, essencialmente no século XVIII. A partir da proposição de Enrique Dussel, todos os autores decoloniais entendem que esse tempo se expande e tem seu início em 1492, com a expansão portuguesa e com o descobrimento da América hispânica. Naquele momento todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial, o que não havia anteriormente. *Fonte*: DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. Cf. LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, pp.55-70.

⁹³ Disponível em: https://socialtextjournal.org/periscope_article/decolonial-aesthesis-colonial-woundsdecolonial-healings/. Acesso em:

⁹⁴ Nessa perspectiva estão: Marina Grzanic, Teresa María Díaz Nerio, Michelle Eistrup, Dalida María Benfield, Raúl Moarquech Ferrera Balanquet, Pedro Lasch, Denyse Thomasos, Fernando Poyón, Benvenuto Chavajay, Antonio Pichillá, Patricia Kaersenhout, Mwangi Hutter, Jeannette Ehlers, Ingrid Mwangi Robert Hutter, Quinsy Gario, Sumugan Sivanesan, Emeka Udemba.

cientes do confinamento que a estética eurocentrada lhes impuseram, por isso esses artistas reformulam identidades que foram desacreditadas no sistema moderno de classificação e sua invenção de hierarquias raciais, sexuais, nacionais, linguísticas, religiosas e econômicas a partir de performances, instalações multimídia, happenings ou ressignificação de meios e suportes da arte eurocentrada.

Como citado no manifesto decolonial, os artistas contemporâneos com tais preocupações

removeram o véu das histórias ocultas do colonialismo e rearticularam essas narrativas em alguns espaços da modernidade, como o cubo branco e seus ramos afiliados. Eles estão morando nas fronteiras, sentindo nas fronteiras, fazendo nas fronteiras, eles têm sido os propulsores do pensamento transmoderno e estético decolonial. Transmodernidades decoloniais e estética foram desvinculando-se de todas as conversações e crenças do universalismo, novas ou antigas, e ao fazê-lo têm promovido um pluriversalismo que rejeita todas as reivindicações a uma verdade sem aspás.⁹⁵

Cabe uma reflexão quando Mignolo (2010) elabora sua crítica ao eurocentrismo ao mesmo tempo que utiliza um pensamento que surge na Europa como base prerrogativa para o que seriam as estéticas decoloniais. O conceito de estética pode ser decolonial, sendo europeia a origem desse conceito? Não seria mais coerente partir de outras reflexões sobre a estética a partir da África ou da Ásia? É um tanto contraditório lançar uma discussão crítica sobre a estética e a arte eurocentrada partindo dos termos *Poiesis*, *aisthesis* e *catarsis* advindas da poética de Aristóteles, que analisa a experiência sensível e determina parâmetros cognitivos na percepção e fruição do mundo na Grécia antiga. São elementos também fundantes da estética moderna que considerou esses aspectos na tentativa de analisar as maneiras de sentir e fruir o mundo e sua beleza.

É importante lembrar que a grande crítica feita pelos autores decoloniais não está na produção artística e cultural europeia, mas no eurocentrismo criado a partir dessas produções. Os povos europeus tiveram e ainda têm potência valorosa e inestimável no campo das ciências e da arte, mas seus feitos não foram os únicos no globo e as tentativas de torná-los universais e referenciais em detrimento aos outros povos compromete esse status, ainda que esteja ativo esse projeto pela força da colonialidade. Além disso, o eurocentrismo surge a partir da modernidade, pretendendo os autores retomarem a essência de uma sensibilidade não contaminada ou deturpada por esse período.

⁹⁵ Disponível em: <https://transnationaldecolonialinstitute.wordpress.com/esteticas-decoloniales-i/>. Acesso em: 02 nov. 2018.

Os pensadores que estudam a arte e o decolonial (MIGONOLO, 2010, 2017b; GOMEZ, 2012, 2017; MALDONADO-TORRES, 2008) não condenam os estudos sobre a estética, a partir de um ramo filosófico, sendo notória suas percepções sobre os avanços teóricos desses estudos. O que se nega é o fato desses estudos desconsiderarem outras possibilidades da *aiesthesis* e porventura as outras percepções e concepções sobre o Belo na Arte. Para esses autores, a ideia de estética se altera quando outras visões sobre o mundo se refazem, neste caso as visões modernas, pós-modernas, altermodernas, desocidentalizante e pós-coloniais. Em meio a essas estéticas, a estética decolonial deveria emergir como uma opção, uma visão divergente de tratar a arte e as produções artísticas, considerando que existem muitas maneiras de se perceber a *aiesthesis* em produções artísticas, justamente porque os povos em suas localidades buscam soluções plásticas e simbólicas e as julgam determinando o que é ou não belo de maneiras diferentes.

Porém, cabe aqui levantar algumas reflexões sobre o que vem sendo chamado de estética decolonial e estabelecer a partir daqui alguns parâmetros para esse trabalho. Cremos que para se propor uma estética com outras epistemologias, seria necessária uma contra-argumentação dos autores a tudo que foi escrito por Kant e Hegel em suas obras sobre estética, em especial na *Crítica da Faculdade do Juízo* e *Cursos de estética*, respectivamente. Estaria configurado um novo pensamento, para uma nova estética se esta fosse efetivamente sistematizada com parâmetros claros para as compreensões de uma visão decolonial e isso até o momento não foi feito. O que existe, em nossa investigação, é que os autores trabalham muito mais na perspectiva de criar meios de crítica à arte eurocêntrica do que propriamente uma nova concepção para a estética. Não é dito na bibliografia pesquisada, o que seria o belo na decolonialidade, quem é o sujeito produtor ou autor, quais as faculdades intelectivas estão sendo acionadas para a compreensão de uma obra, quais os meios e processos deveriam existir para que uma obra fosse decolonial. Quais seriam os espaços e linguagens apropriados para a potencialização da percepção e do sentir do observador da obra; quais as concepções deveriam determinar o que seria arte ou não arte. Essas perguntas foram respondidas na sistemática pensada por Kant e Hegel e por conta de suas investidas tornaram-se persuasivas por conter uma lógica no campo filosófico. Este momento ainda é carente de um estudo aprofundado que destrinche essa sistemática e crie uma alternativa, sendo, neste caso, um tanto imaturo convocar uma estética decolonial ou uma nova estética sem diretrizes definidas para tal.

O problema para Walter Mignolo, está no fato de Kant ter uma visão racista sobre o africano em trechos de seu livro *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, além de hierarquizar as qualidades perceptivas de outros povos acerca da arte. Além disso, em a *Crítica*

da *Faculdade do Juízo* ele limita geograficamente a produção artística de qualidade na Europa, tomando a produção greco-romana como referência. São precedentes que podem ter gerado um descontentamento e ter levado os autores do GMC, que não são críticos ou historiadores da arte, a desconsiderar a profundidade dos estudos sobre a estética e as maneiras de perceber e entender a arte. Em *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, de 1764, Kant (1993) defendeu que povos selvagens de todo o mundo possuíam pouco sentimento do belo e uma extrema insensibilidade (p.76-77), ao mesmo tempo que “os povos da África não possuíam por natureza nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo [...] Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” [...] (KANT, 1993, p.75-76). Kant cria hipóteses comportamentais sobre os negros africanos, diferenciando-os das demais etnias, dando-os características apáticas e desprezíveis que supostamente justificariam seus comportamentos. Como disse em um ensaio intitulado *Das diferentes raças humanas*, escrito originalmente em 1775:

A abundância de partículas de ferro, que comumente são encontradas em qualquer sangue humano e aqui é diminuída na substância celular através da transpiração de ácidos fosfóricos (razão pela qual todos os Negros fedem), causa a pretidão que transparece na epiderme, e o forte teor de ferro no sangue também parece ser necessário para prevenir a debilidade de todas as partes. O óleo da pele, que enfraquece a mucosidade alimentar indispensável para o crescimento dos cabelos, quase não permite a procriação de uma pelugem para cobrir a cabeça. Aliás, o calor úmido é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve, surge o Negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas, que, ao abrigo do rico suprimento alimentar da sua terra natal, é indolente, mole e desocupado. (KANT, 2010, p. 20)

Em *Crítica da faculdade do juízo*, de 1790 (KANT, 1995), ele amplia as análises de sua mais importante contribuição na arte, estabelecendo relações entre o criador, a obra e o apreciador sob dois aspectos: o Belo e o sublime. Essas análises são tidas como faculdades que se manifestam de maneira apropriada nas Belas Artes⁹⁶ ou as Artes dos gênios, em que parte da

⁹⁶ Além de Kant, Friedrich Hegel, entre 1820 e 1829, na obra *Curso de estética* (HEGEL, 1995), corrobora e amplia o sistema de Kant para as Belas Artes. No que diz respeito às diferenças entre Kant e Hegel destacam-se: (1) Kant defende que não se pode fazer uma abordagem científica e nem que há uma ciência da arte, enquanto Hegel defende que há uma ciência do belo, isto é, uma Filosofia da bela arte. (2) Para Kant, a autêntica obra de arte tem que parecer como se fosse obra da natureza, e para Hegel só há belo artístico como objeto para a ciência do belo, e o belo natural não é considerado; assim, Kant prioriza o belo natural, enquanto Hegel o belo artístico. (3) Segundo Kant, a arte bela é produzida pelo gênio, que tem por tarefa fazer parecer a arte como se fosse obra da natureza; Hegel, por sua vez, afirma que a arte é manifestação do conteúdo espiritual, não focando em sua argumentação na figura do artista que produz a obra de arte, mas investiga como ele consegue manifestar o conteúdo espiritual por meio desta obra, concretizando a ideia e manifestando-a na história. (4) O critério utilizado por Kant para dividir as artes belas são os modos que os humanos utilizam para se comunicar entre si, isto é, por meio da fala, do gesto e do som; Hegel, por seu turno, adota outro critério, afirmando que a divisão entre elas se dá devido à forma como conseguem manifestar adequadamente o conteúdo espiritual por meio da obra exterior, da arte menos espiritual e mais exterior, para a mais espiritual e mais interior. (5) Kant classifica, de forma geral, as belas artes em artes elocutivas (eloquência e poesia), figurativas (plásticas: escultura e arquitetura e pictórica: pintura e jardinagem ornamental) e jogo das belas sensações (música e arte das cores); Hegel divide-as em formas de artes universais (simbólica, clássica e

Europa passa a anunciar um conjunto de suportes e manifestações artísticas superiores das demais produções de outros continentes. Para ele, “Belo é o que apraz no simples ajuizamento (logo não mediante à sensação sensorial segundo um conceito do entendimento). Disso resulta espontaneamente que ele tem de comprazer sem nenhum interesse. Sublime é o que apraz imediatamente por, sua resistência contra o interesse dos sentidos[...]” (KANT, 1995, p.114).

O autor afirma que a “arte bela em sua inteira perfeição se requer muita ciência, como por exemplo o conhecimento de línguas antigas, conhecimento literário de autores que são considerados clássicos, história, conhecimento da antiguidade[...]” (KANT, 1995, p. 151). O que de certa maneira impossibilitava que obras de herança africana e indígena fossem tratadas como tal por tal insensibilidade e por não apresentarem regras ou conhecimentos que pudessem classificá-las como tal.

Por conta disso, o modelo proposto por Kant não é bem-vindo no contexto da perspectiva decolonial, sendo necessária uma reformulação de diálogos sensíveis entre beleza e sublimação, também em produções de povos africanos e tradicionais indígenas, fazendo leituras delas sem nenhum caráter racial ou gradual. Esse tipo de abordagem traz a necessidade de reformulação dessas visões, com leituras que analisem e desconstruam equívocos sobre a arte africana e afrodescendente que foram moldados com pressupostos eurocentrados, exotizados e desqualificadores.

É válido lembrar que mesmo antes das proposições trazidas por Mignolo, autores como o alemão Carl Einstein,⁹⁷ compreendendo essa problemática e certo das imensas contribuições artísticas desses povos, começa em 1915 um estudo aprofundado da arte africana, tratando-a com as mesmas especificidades das belas artes europeias, incluindo-a na história universal da Arte, comprovando seu nível de complexidade e qualidade técnica, sobretudo pela análise dos atributos negados pela ideologias advindas da modernidade, referindo-as como exótica e

romântica) e artes particulares (arquitetura, escultura, pintura, música e poesia). (6) Diferentemente de Hegel, Kant apresenta a eloquência, a jardinagem ornamental e a arte das cores como belas artes, que não são mencionadas por Hegel. Como semelhanças, é possível apontar alguns pontos de possíveis interseções como: (1) A arte é produção humana livre. (2) Kant e Hegel destacam a arquitetura, escultura, pintura, música e poesia como belas artes. (3) Para Kant e Hegel, a bela arquitetura tem em comum o caráter de produzir espaços para a reunião das pessoas em torno do sagrado. (4) Tanto Kant quanto Hegel destacam o caráter não meramente sensorial da música, afirmando que ela deve ser percebida estruturalmente, com seu caráter matemático (tempo, divisão dos compassos, etc.), e não apenas como sons que são percebidas na pura sensação. (5) Na hierarquia das belas artes, Kant coloca a poesia no topo, afirmando que é a mais livre das artes; em segundo lugar (usando o critério da importância do movimento do ânimo) está a música, e em terceiro a pintura; porém se utilizarmos o critério do alargamento da cultura, Kant coloca a música em último lugar na escala, declarando que lhe falta certa urbanidade. (6) Hegel, por sua vez, também destaca a poesia como a mais alta das belas artes, seguida da música, pintura, escultura e por último a arquitetura, utilizando como critério da arte mais livre da exterioridade (a poesia) para a mais presa a ela (a arquitetura). Cf. CARVALHO; MELONIO, 2018, p.214-215.

⁹⁷ CONDURU, R.; O'NEIL, H. *Carl Einstein e a arte da África*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

primitiva. Assim como as investidas de Einstein e de outros autores,⁹⁸ a *aiesthesis* decolonial, surge como uma outra tentativa de trazer à tona as potências renegadas pelos aportes da modernidade, evidenciando a historicidade e a produção de povos que foram vistos durante muito tempo como selvagens.

Outra reflexão pertinente é o fato de que recorrentemente os autores citem a *aiesthesis* como um elemento ausente na estética eurocêntrica, porém esse conceito aparece recorrentemente na obra de Kant e Hegel com outra interpretação, onde não foi suprimida, apenas relida. Os sentidos e as sensações são sempre mediadores na percepção e no ajuizamento de uma obra de arte. O que acontece é que Kant pensa o *sentir* como uma faculdade que precisa do juízo e da razão para ter qualidade, para ele a arte deveria ter por “padrão de medida a faculdade de juízo reflexiva e não a sensação sensorial [...]” (KANT, 1995, p. 151), ou seja, a arte estética permite comunicar o *prazer da reflexão* e não somente o *prazer do gozo* das meras sensações. Hegel pensa a própria arte como uma produção sensível, direcionada aos sentidos (HEGEL, 2002, p. 53). Portanto, nos pensamentos de Kant e de Hegel as preocupações com os sentidos e com a sensibilidade estão presentes, sendo, assim, as ideias de *aiesthesis* decolonial pouco inovam na discussão sobre arte e estética, pois não configuram outra ou nova sistemática que sinalizem outras maneiras de perceber o belo nas obras e então classificá-las dentro de uma nova ‘estética’ decolonial. A noção de *aiesthesis* como força criativa e transformadora excede ou transborda o espaço da arte e pode se estender no campo das lutas sociais, sendo ela utilizada pelos artistas para militar, alertar, transgredir, lembrar, afrontar e transformar, na medida do possível, a visão e a maneira de lidar com os resquícios da modernidade e da colonialidade.

Além disso, os estudos da estética não se resumem em Kant e Hegel, antes deles autores como Alexander Baumgarten, David Hume e Edmund Burke também pensavam nas relações entre o belo, o sublime, o juízo, as formas de representação e as manifestações do sensível no mundo a partir de sua interação com a natureza e com a arte.

Neste caso, percebemos que existe hoje uma preocupação entre os pensadores e os artistas de se pensar um caminho alternativo com novos pareceres para uma estética decolonial, mas essas tentativas tratam a estética como um campo amplo e não uma disciplina. Até agora, achamos que o que se tem é uma tentativa de se reler de forma crítica a arte eurocêntrica, pelas tentativas de seus criadores de torná-la referencial e totalizante. Porém, tais reflexões não

⁹⁸ Assim como Einstein, seguem a mesma linha contributiva nesses estudos Vladimir Markov e Abdou Sylla. Ver: CONDURU, R. Arte da África – criação crítica. *Arte & Ensaios*, revista do ppgav/eba/ufrj, n. 30, dezembro, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/3173/2521>. Acesso em: 01 jun. 2019.

chegam a outro caminho com uma nova sistemática para esse campo, pois as obras consideradas potentes para essa discussão fazem uso de aparatos coloniais como museus, centro culturais e usam meios tecnológicos e suportes também desenvolvidos na colonização. O que percebemos é que o termo estética, para eles é muito mais as outras possibilidades de se produzir arte, além daquela eurocentrada. Se for possível defini-las, tomaremos as palavras de Pedro Pablo Gomez e Walter Mignolo, em que tentam afinar esse pensamento, dizendo que:

A estética decolonial é então - em sua pluralidade, dentro e fora do chamado campo da arte, como um **conjunto heterogêneo de práticas capazes de realizar suspensões na hegemonia totalizante do capitalismo** - formas de tornar visível o visível e audível e perceptível, tanto as lutas de resistência poder estabelecido como o compromisso e a aspiração de criar modos de substituição da hegemonia em cada uma das dimensões da modernidade e seu lado escuro, a colonialidade. O desafio, além disso, consiste em pensar sobre essa pluralidade em sua articulação em torno de uma opção civilizatória alternativa (GOMEZ; MIGNOLO, 2012b, p. 16, tradução nossa).⁹⁹

Entretanto, é possível que não exista até a presente pesquisa a *Arte decolonial* sendo pensada como uma linguagem própria e uma produção considerável para tal pressuposto. Pensar em uma produção nesse sentido denotaria um estilo ou um movimento próprio com características técnicas e conceitos perceptíveis e teorizáveis. Isso ainda não foi comprovado na produção artística mundial e não existe estudos que comprovem tal feito. O que se percebe, é que existe uma leitura aproximativa e curatorial de estudiosos no campo da sociologia e da crítica de Arte¹⁰⁰ que sinalizam aspectos nas obras de arte, associando-os aos referenciais teóricos dos estudos feitos pelo GMC. Essas leituras apontam vetores, indicadores e propostas que asseguram uma relação entre a arte e a decolonialidade em obras contemporâneas ou não, como sinalizado no capítulo anterior. Caberia aos artistas a tarefa de “convocar, de lembrar, de relacionar, de reconstruir uma ponte com o que foi perdido, com o que foi separado ou marginalizado”(Ibid, p.82).

O que fazem em seus trabalhos tanto em artes visuais, performances, teatro e dança é viver, viver no espaço de nossas comunidades de diálogo e de experiências de aprendizagem deste passado negado, principalmente o passado de colonização, escravidão, da desumanização com a qual estão conectados. Eles fazem viver e trazem para o espaço de convivência outras vozes, tempos aos quais a ordem colonial

⁹⁹ Las estéticas decoloniales son entonces - en su pluralidad, dentro y fuera del denominado campo del arte, como conjunto heterogéneo de prácticas capaces de realizar suspensiones a la hegemonía y totalización del capitalismo - formas de hacer visibles, audibles y perceptibles tanto las luchas de resistencia al poder establecido como el compromiso y la aspiración de crear modos de sustitución de la hegemonía en cada una de las dimensiones de la modernidad y su cara oscura, la colonialidad. El reto, además, consiste en pensar dicha pluralidad en su articulación alrededor de una opción civilizadora otra.

¹⁰⁰ Um bom exemplo são as publicações da revista CALLE14 que discutem aspectos da arte relacionados aos estudos decoloniais. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/index>. Acesso em: 02 out. 2018.

moderna não nos dá acesso. Através de seu trabalho, eles nos permitem relacionar-nos com aqueles passados que, como eu disse, foram silenciados ou ignorados dentro do cânone da história e da estética ocidentais (Ibid, p. 82, tradução nossa).

Por essa vertente de artistas como Grada Kilomba, Fabian Barba, Teresa Maria Diaz Nerio, Jeannette Ehlers, Patricia Kaersenhout, Patrice Naiambana trabalham com a perspectiva do tempo trazendo para a contemporaneidade as experiências passadas através de diferentes formas estéticas. A potência aproximativa decolonial na Arte possibilita a abertura de relações entre o passado e as múltiplas experiências que foram ignoradas. Um tempo que tende a ser apagado e silenciado pela ordem moderna, implementando a ideia de desenvolvimento e suprimindo toda historicidade anterior a ela.

Em razão disso, achamos prudente ao invés de pensar em uma estética decolonial, pensarmos uma sensibilidade decolonial, ou algo que já foi percebido no campo da arte e que está em processo sistêmico. Se formos pensar em inovação epistemológica, talvez a *aisethesis* não seja tão propositiva e instigante em seu caráter inovador quanto a ideia de imagens desestabilizadoras, pensada por Santos. A proposição de utilizar imagens do sofrimento humano e fazer uso delas para desestabilizar as pessoas possa ser um caminho inicial para estudar as faculdades envolvidas em uma experiência estética de cunho decolonial. O pensamento de Sousa Santos poderia ser um caminho menos eurocêntrico, pois parte da ideia da desestabilização, da indignação, da crítica e do posicionamento a ser tomado após uma experiência sensorial e cognitiva. Neste sentido, preferimos não usar o termo estética, mas sensibilidade, sendo a possibilidade de um contato sensível com proposições artísticas que desestabilizam pessoas, uma possibilidade emergente na discussão sobre a arte, a decolonialidade e a estética em seu sentido amplo, não como uma disciplina.

Não se determinou nesta pesquisa uma taxonomia determinante de uma Arte com sensibilidade decolonial, mas vetores que se associam às concepções dos teóricos do GMC, os mesmos que estariam presentes em obras e/ou artistas e não necessariamente os dois, ou apenas na obra de um artista e não necessariamente em toda sua obra. Para aproximar e fazer uma leitura decolonial das obras e assim analisar suas sensibilidades como tal foram considerados aspectos que:

- a) Evidenciem e tomem a colonização como ferida ainda aberta. Uma ferida associada à modernidade, ao ocidente e às ressonâncias do poderio colonial.

[...] então, as estéticas decoloniais, em seus processos de fazer e em seus produtos, assim como em sua compreensão, começam por aquilo que a arte e a estética ocidentais implicitamente ocultam: a ferida colonial. A ferida colonial influencia os sentidos, emoções e o intelecto. No caso da arte e da estética, a ferida é sentida e sofrida (nas emoções e intelecto) para aquelas pessoas cuja obra operam com

elementos simbólicos que afetam os sentidos, emoções e intelecto que não são considerados na arte, e tal consideração é legitimada no discurso filosófico que define a estética como a disciplina que lida com a investigação do significado da arte. Assim, estéticas decoloniais é uma amostra de "operações com elementos simbólicos" que procuram, por um lado, remover o mito da Arte e da estética ocidental (descolonizar arte e estética) [...] (GOMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 9, grifos dos autores).¹⁰¹

- b) Desobedeçam epistemicamente ou transcendam os valores eurocêntricos da Arte ligados a modelos hegemônicos, eruditos e consagrados como referencial de beleza. O artista se utiliza de outros meios artísticos daqueles deixados pelo academicismo artístico europeu, por exemplo, e quando os emprega transfigura sua função ou desconstrói as regras acadêmicas tirando partido do material, da linguagem ou do meio utilizado na proposta para criar conflitos epistemológicos. Podendo trazer à tona temas grotescos, conflituosos e desagradáveis para a mediação e desvelamento de causas, posicionamentos, tabus ou imagens da degradação humana promovida inicialmente pela colonização.

A Subversão e a novidade são medidas dentro da estrutura de tal definição de arte e estética. A estética decolonial desobedece a este jogo (desobediência estética e desobediência epistêmica). Ou seja, desobediência às regras do fazer artístico e às regras da busca de sentido no mesmo universo em que tanto a obra quanto a filosofia respondem aos mesmos princípios. (GOMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 9).¹⁰²

- c) Enfrentem o poderio colonial através de poéticas subliminares ou de hibridização de temas, espaços ou de materiais fora do convencional, ainda que os mesmos possam ser usados em contrapartida crítica.

As estéticas decoloniais são um conjunto de práticas que não se restringem aos artistas, às obras de arte ou a teorias de especialistas. Se dão dentro e fora dos espaços e instituições do campo da arte; podem ser consideradas como um leque de formas que, em certas circunstâncias típicas de um regime de colonialidade, adquire o pensamento humano na criação de modos de existência e de ser no mundo, que tornam um rancho à parte da casa do ser logocêntrico, oculocêntrico e "Euro-EUA" centrado. Nesse sentido, uma exposição como a estética decolonial não será exclusivamente

¹⁰¹ Entonces las estéticas decoloniales, en los procesos del hacer y en sus productos tanto como en su entendimiento, comienzan por aquello que el arte y las estéticas occidentales implícitamente ocultan: la herida colonial. La herida colonial influencia los sentidos, las emociones y el intelecto. En el caso del arte y de la estética, la herida es sentida y sufrida (en las emociones y en el intelecto) por aquellas personas cuyo hacer operando con elementos simbólicos que afecten los sentidos, las emociones y el intelecto no son considerados artísticos, y tal consideración se legitima en el discurso filosófico que define la estética como la disciplina que se ocupa de investigar el sentido del arte. Así, Estéticas decoloniales es una muestra de "operaciones con elementos simbólicos" que buscan, por un lado, desmontar el mito occidental del arte y de la estética (descolonizar el arte y la estética).

¹⁰² La subversión y la novedad se miden en el marco de tal definición de arte y estética. Las estéticas decoloniales desobedecen a este juego (desobediencia estética y desobediencia epistémica). Esto es, desobediencia a las reglas del hacer artístico y a las reglas de la búsqueda de sentido en el mismo universo en el que tanto las obras como la filosofía responden a los mismos principios.

uma mostra de arte. Uma reunião teórica sobre este tema também deve ir além do encontro de curadores, artistas e especialistas (GOMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 17).¹⁰³

- d) Tenham uma militância política explícita através de poéticas contemporâneas¹⁰⁴ em suas diversas possibilidades, entre elas, a performance, a instalação, a fotografia, ou qualquer meio que crie narrativas de debate e investigação, que reafirmem posicionamentos sobre temáticas que revejam e refaçam a posição das mulheres, negros, indígenas, homossexuais ou qualquer grupo que sofra as reverberações da colonialidade e do imperialismo.
- e) Exponham/revelem histórias silenciadas pela colonização ou que profiram a ordem etnocêntrica branca como hegemônica. O artista materializa ou traz a memória do tempo das histórias, das trajetórias, do sofrimento e das lutas dos povos colonizados.

Opressão e negação são dois aspectos da lógica da colonialidade. O primeiro opera na ação de um indivíduo em detrimento de outro, em relações de poder desiguais. A segunda é sobre indivíduos, na maneira como eles negam o que no fundo sabem. Os processos decoloniais consistem em remover ambos de seus lugares reprimidos, mostrando também as características imperiais da "negação". A opressão e a negação não se limitam ao sujeito europeu moderno - o trabalhador assalariado de Marx ou o sujeito europeu moderno analisado por Freud. Eles operam a opressão colonial / racial e a negação dos assuntos imperiais e coloniais: o negro que quer ser branco, e o mestre que se recusa a ver que a opressão e exploração de outro ser humano é eticamente condenável e humanamente inaceitável (MIGNOLO, 2010, p.18-19).¹⁰⁵

- f) Tenham olhares oposicionais sobre a modernidade e ao aparato ideológico vigente da colonialidade, tendo em vista o patriarcado que se reverbera em machismo e discriminação de gênero; o cristianismo e seu constante empenho

¹⁰³ [...] las estéticas decoloniales son un conjunto de prácticas que no se restringen a los artistas, las obras de arte o las teorías de los expertos. Se dan dentro y fuera de los espacios y las intuiciones del campo del arte; pueden ser consideradas como el abanico de formas que, en determinadas circunstancias propias de un régimen de colonialidad, adquiere el senti-pensar humano en la creación de modos de existencia y de ser en el mundo, que hacen un rancho aparte de la casa del ser logocéntrica, oclocéntrica y “euro-USA” céntrica. En este sentido, una exposición como estéticas decoloniales no será exclusivamente una muestra de arte. Un encuentro teórico sobre este tema deberá, además, trascender la reunión de curadores, artistas y expertos.

¹⁰⁴ Como explanado no primeiro capítulo, isso não impede que essa sensibilidade esteja em outras linguagens, técnicas e períodos históricos. Parte-se da arte contemporânea por uma questão didática, respeitando a proposição da aisthesis decolonial na arte (MIGNOLO, 2010).

¹⁰⁵ Opresión y negación son dos aspectos de la lógica de la colonialidad. El primero opera en la acción de un individuo sobre otro, en relaciones desiguales de poder. El segundo lo hace sobre los individuos, en la manera en que niegan lo que en el fondo saben. Los procesos decoloniales consisten en sacar a ambos de sus lugares reprimidos, mostrando también las características imperiales de la “negación”. La opresión y la negación no se limitan al sujeto europeo moderno —el trabajador asalariado de Marx o el sujeto moderno europeo que analizaba Freud. Operan en la opresión racial/colonial, y también en la negación de los sujetos imperiales y coloniales: el negro que quiere ser blanco, y el amo que se niega a ver que la opresión y explotación de otro ser humano es éticamente reprochable y humanamente inaceptable.

em se manter nas regiões colonizadas através da demonização e da discriminação de outras religiões; na hegemonia étnica branca com suas proposições racistas e xenofóbicas. O artista se opõe a essa configuração, denunciando, criticando, quebrando regras e propondo caminhos outros.

Nessa perspectiva é possível promover aproximações e comparações entre esses aspectos em obras artísticas que podem dialogar com os referenciais desenvolvidos pelos autores do GMC já mencionados na introdução e que podem trazer possibilidades pedagógicas para se pensar essas estruturas discriminatórias em espaços escolares e não escolares, em uma perspectiva de se combater o racismo, a homofobia, o machismo, a intolerância religiosa ou qualquer ação reverberativa da colonização ainda instaurada na sociedade.

Trataremos especificamente do racismo e das problemáticas que persistem na contemporaneidade, onde artistas negros, sensíveis e atentos a essa construção vão atuar diretamente contra esse discurso, lançando ao público uma contrapartida, criando neles chances de conhecer, descobrir, repensar, discordar e dialogar sobre as estruturas construídas para subalternizar ou frear a ascendência negra no pós-abolição.

2.1 Fred Wilson, Romuald Hazoumé, Karah Walker e a sensibilidade afrodescendente

O racismo, a misoginia e a xenofobia são apresentadas por Mignolo (2010)¹⁰⁶ em seu artigo *Aiethesis Decolonial*, que naquele momento já sinalizava algumas produções que se aproximam das discussões acerca das construções sociais históricas e dos silenciamentos dos povos que foram colonizados nas Américas e na Ásia. Mignolo traz a obra de Fred Wilson como exemplo de libertação da *aiethesis* afrodescendente, que nos interessa especificamente nesta pesquisa, em que aquele artista expõe uma discussão sobre a presença negra no cotidiano das fazendas norte-americanas e sobre a mão de obra escrava que movimentava aquela economia. Assim como Fred Wilson, Romuald Hazoumé e Karah Walker também libertam essa sensibilidade retomando a historicidade dos afrodescendentes com obras que narram atrocidades, abusos e lutas dos negros e seus descendentes.

A obra ‘Metal Work’ (fig.17), do artista norte americano Fred Wilson, insere objetos em lugares incomuns, instigando o olhar do visitante ao adentrar o museu. A obra faz parte de

¹⁰⁶ Walter Mignolo e posteriormente os estudos desenvolvidos pelo Transnational Decolonial Institute (TDI), partem da arte contemporânea para pensar a *aiethesis*, porém, como sinalizado no primeiro capítulo é preciso perceber que não é só nesse tipo de produção que emana essa sensibilidade. O TDI, desenvolve ações e eventos destinados a artistas, pesquisadores e público em geral com o intuito de divulgar e pesquisar a decolonialidade.

uma exposição intitulada por ele como *Mining the Museum*, quando escolheu minuciosamente objetos de museus e os reorganizou, criando outros contextos e sugerindo outras leituras para eles, criando contrastes semânticos e evidenciando presenças que são despercebidas. Na composição da obra, algemas de ferro que eram usadas em escravos, são postas em meio à prata fina e requintada com detalhes ornamentais usadas em fazendas norte-americanas no período escravista. Esses artefatos, exibidos lado a lado, criam uma atmosfera de inquietação e fazem uma notória relação entre os dois tipos de produção em metal com as duas classes sociais vigentes. É possível associar que uma só foi possível de ser produzida graças à outra. Subjugadas e impostas pelo colonizador, as duas formas de utilização do metal foram manuseadas e produzidas por mãos escravas, tendo em vista as experiências e tecnologias africanas na metalurgia e na criação de artefatos metálicos.

Fica sugestiva a preocupação do artista em destacar as mazelas dos afro-americanos sofridas no período colonial, algumas que reverberam nas experiências do cotidiano onde são invisibilizados, subalternizados, inferiorizados em lugares de uso comum como o museu. A presença artística negra nesses espaços ainda é pequena, seja como produtores ou como apreciadores de Arte, uma realidade que é exposta e lembrada pelo artista, principalmente em lugares considerados consagrados, que recebem, em sua maioria, um público branco.

Figura 17 - Metal Work, 1793-1880. Fred Wilson.



Fonte: Revista Calle 14. Disponível em: <https://artlabourarchives.files.wordpress.com/2012/08/mignolo-aiesthesis-decolonial.pdf>. Acesso em: 01/06/2015.

A obra foi analisada por Mignolo a partir das concepções sobre decolonialidade, pois retoma a discussão dos lugares e papéis do negro americano de ontem e de hoje, em perspectivas

moldadas no período colonial e que os efeitos da colonialidade tentam mantê-los. A obra se utiliza de múltiplos contrastes semânticos. Primeiro um contraste de fatura, quando se refere a um modo particular de cada elemento da obra, uma com detalhes rebuscados e outro embrutecido e rústico. É possível perceber um contraste compositivo na obra, posicionando as algemas em posição inferior aos demais elementos, colocadas em posição inferior, também em menor escala. Essa arrumação não foi ingênua, ela também exemplifica as posições de classe, sendo nesse caso os metais usados pela elite e os usados pelos escravos. Uns brilhosos, suntuosos, refinados e o outro opaco, enferrujado. Sendo o “trabalho de Fred Wilson um processo constante de decolonização da estética, das formas de sentir e conhecer (teorizar) o que sentimos[...]”(MIGNOLO, 2010, p.19).¹⁰⁷

Essa problemática de ordem racial não aparece apenas na obra de Wilson, mostrada por Mignolo, mas também nas produções dos artistas Kara Walker e Romuald Hazoumê, também afrodescendentes. Kara Walker tem um trabalho memorável e militante em torno das causas dos povos afro-americanos que a tornaram reconhecida mundialmente. Em 1994, ela ficou famosa ao apresentar um painel intitulado *Gone: An Historical Romance of a Civil War as It Occurred b'tween the Dusky Thighs of One Young Negress and Her Heart*, uma instalação de parede que expõe os horrores grotescos da escravidão e seus abismos sociais.

Figura 18 - *Gone: An Historical Romance of a Civil War as It Occurred b'tween the Dusky Thighs of One Young Negress and Her Heart*. Kara Walker.



Fonte: <http://www.karawalkerstudio.com/1994/>

Esse trabalho leva os espectadores a uma compreensão crítica do passado e propõe um exame dos estereótipos raciais e de gênero contemporâneos. O painel é uma das primeiras

¹⁰⁷ Por estas y otras razones, la obra de Fred Wilson es un constante proceso de decolonización de la aesthesis, de las formas de sentir y de saber (teorizar) lo que sentimos.

incurções da artista no circuito de Nova York. O título do trabalho refere-se a fontes como o filme *E o vento levou* (1936), de Margaret Mitchell, ambientado durante a Guerra Civil, e ao texto de *The Clansman*, de Thomas Dixon, o mesmo que fundamentou a retomada da Ku Klux Klan. O painel apresenta cenas cotidianas do séc. XIX, nas quais a negritude ainda imersa no escravismo, era mantida sob o tratamento subalterno e violento, notados nas cenas de sexo, abusos e violência da imagem. A obra se dilui entre a linguagem das silhuetas, muito usadas em contos de fadas e revistas femininas da época e uma cena de romance, em que a presença negra faz interlocuções de forma subalterna. O contraste de cor entre as silhuetas também é proposital, quando a artista tenta revisitar a ideia de raça e sua artificialidade, silenciamento e hierarquização tendenciosa rumo à inferiorização dos afrodescendentes. Como afirma a própria artista, "A história da América é construída sobre a desigualdade, que fundamenta a desigualdade racial e social e nós aceitamos isso. Quero dizer, a brancura é tão artificial quanto a negritude".¹⁰⁸ Uma analogia entre a pouca informação que traz a silhueta, assim como os estereótipos, deturpando e ocultando detalhes.

Todo o trabalho de Walker, e não só a obra apontada, tem em sua essência uma latente preocupação em ativar as histórias de violência, pensando em um racismo nos EUA que ainda se mantém e amarga histórias de violência e de discriminação, em especial contra as mulheres negras.

Assim como Kara Walker, o artista Romuald Hazoumé também caminha na direção das causas afrodescendentes, mas para isso se utiliza de materiais do cotidiano imersos em cargas simbólicas oriundos de problemáticas sociais. Uma de suas obras, de grande repercussão e visibilidade, *La Bouche du Roi*, é baseada em uma famosa gravura do final do século XVIII que representava a organização de um dos navios usados para o tráfico de escravos, o navio escravista inglês *Brookes* (fig. 23). Trata-se de uma imagem esquemática ilusória de como deveriam ser dispostos, comprimidos desumanamente em um espaço fétido. A visível impossibilidade de racionalidade de transportar pessoas sob tais condições em total ordem, dava a essa xilogravura um poder denunciativo e que foi utilizado posteriormente em campanhas abolicionistas inglesas.

Traduzido literalmente como a boca do rei, *La Bouche du Roi* (fig. 19) é, na verdade, um lugar em Benin de onde os povos escravizados eram transportados através do Atlântico durante os séculos XVII e XVIII. A obra é composta por mais de 300 máscaras feitas de galões de

¹⁰⁸ "The history of America is built on . . . inequality, this foundation of a racial inequality and a social inequality, and we buy into it. I mean, whiteness is just as artificial a construct as blackness is". Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/110565>. Acesso em: 20 maio 2018.

gasolina, em que ele aproveita a formatação do objeto associando a composições de máscaras africanas de povos tradicionais. Misturado aos galões uma variedade de objetos sucateados que formam o corpo da obra de arte, como se representassem mercadorias inanimadas, como eram tratados os corpos africanos escravizados em navios negreiros. Garrafas de álcool, licor e conchas de búzios estão em meio à obra como exemplos de materiais utilizados para trocar escravos, assim como o tabaco, as especiarias e seus aromas que se misturam, trazendo a atmosfera fétida dos terríveis sons e cheiros de um navio negreiro de forma perturbadora.

Na instalação, o artista ainda inclui vídeos com motociclistas que negociam gasolina no mercado ilegal entre o Benim e a Nigéria, sendo os galões que carregam esse combustível uma potente metáfora remetente ao comércio de escravos do atlântico e como uma poderosa denúncia sobre as formas modernas de opressão econômica nos países africanos. Sendo os galões uma metáfora para a escravização e a exploração e a figura dos motociclistas simbolizam a resistência heroica a essa opressão, recuperando alguns dos recursos naturais da África que foram roubados e que fazem fortunas para poucos, enquanto deixam a maioria em uma pobreza desesperadora¹⁰⁹. Os galões que carregam nesse tráfico são depois descartados e na obra de Hazoumé funcionam como uma poderosa metáfora para espíritos perdidos para o Comércio de Escravos do Atlântico e como um poderoso comentário sobre as formas modernas de opressão econômica, pois muitos dos condutores das motos morrem no trajeto em explosões. Os mesmos galões são arrumados de maneira sobreposta, assim como os africanos escravizados eram postos nos navios.

Figura 19 - La Bouche du Roi, Romuald Hazoumé



Fonte: < <https://www.artfund.org/supporting-museums/art-weve-helped-buy/artwork/9798/la-bouche-du-roi>>

¹⁰⁹ Cf. ULZ, Melaine. Slavery, politics and reception: Romuald Hazoumé's la Bouche du Roi. In: HAEHNEL, B.; ULZ, M. *Slavery in art and literature*. Berlin: Frank&Timme, 2010.

As obras de Wilson, Walker e Hazoumé são utilizadas como denúncia, rememoração do passado escravista africano, europeu e norte-americano em espaços consagrados da Arte, como museus e galerias e isso já é um elemento que traz grande proximidade com a decolonialidade, pois insurgem na presença negra dos artistas e no discurso incômodo de suas obras. Ao imbricarem suas origens étnicas com sensibilidades de contestação, incômodo e indignação a esse passado e seus reflexos no cotidiano, eles acionam proposições e discussões sobre a vida de seus antepassados, criando pontes dialógicas com a proposta decolonial. Esse imbricamento entre origem étnica e as dissonâncias, tensões e lutas contra sistemas de violência, classificação racial e exclusão aos afrodescendentes formam e potencializam uma leitura decolonial de suas obras. Em concordância aos apontamentos de Gomez e Mignolo, ao inserir temáticas silenciadas e deturpadas sobre a escravidão, o racismo e a violência aos afrodescendentes

o decolonial não aparece de maneira pura e limpa, isolado do moderno / colonial, mas exatamente o oposto; o decolonial como um vetor, uma linha de força com direcionalidade, uma rebarba, um desvio, uma dissonância, um alerta ou uma fuga que ocorre nos interstícios e margens da modernidade, em seus espaços de poder e controle, em suas instituições, em seus modos de produção de sujeitos e sujeições. Ou seja, a estética decolonial aparecerá como um processo de libertação, desapego e ruptura tanto dos regimes da estética e suas variações modernas, pós e transmodernas, bem como dos regimes culturais e culturalistas, exotizantes e folclorizantes das ciências humanas e sociais. Somente depois de realizar uma análise da modernidade, conhecendo sua própria lógica como colonialidade e tendo razões históricas e existenciais suficientes para não acreditar em sua retórica, torna-se possível pensar na necessidade de elaboração de uma perspectiva decolonial da estética (GOMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 18, tradução nossa).¹¹⁰

As obras desses artistas falam também de suas antedecências e de suas histórias marcadas na pele negra que estão lá como feridas, ainda abertas. Também ligam o passado colonial com a contemporaneidade, liberando histórias silenciadas ou suavizadas pelo tempo que são expostas sem veladuras ou deturpações. Hazoumé, fala da República do Benim, referida desde o século XVII como a Costa dos Escravos pelo grande número de pessoas escravizadas que foram de lá enviadas para as Américas durante o comércio Atlântico de escravos. Wilson fala do Bronx, um bairro de Nova Iorque de maioria negra e que enfrenta até hoje uma

¹¹⁰ Lo decolonial no aparece de una manera pura y limpia, aislado de lo moderno/colonial, sino todo lo contrario; lo decolonial como un vector, una línea de fuerza con direccionalidad, una rebaba, un desvío, una disonancia, una alerta o un escape que se da en los intersticios y márgenes de la modernidad, en sus espacios de poder y control, en sus instituciones, en sus modos de producción de sujetos y sujecciones. Es decir, las estéticas decoloniales aparecerán como procesos de desenganche, desprendimiento, y desgarramiento tanto de los regímenes de la estética, y sus variaciones modernas, pos y transmodernas, como de los regímenes culturales y culturalistas, exotizantes y folclorizantes de las ciencias humanas y sociales. Sólo después de realizar una analítica de la modernidad, de conocer su lógica misma como colonialidad, y de tener suficientes razones históricas y existenciales para no creer en su retórica, se hace posible pensar en la necesidad de elaboración de una perspectiva decolonial de la estética.

problemática em torno de casos de violência policial contra negros. Walker fala a partir do subúrbio da Califórnia, cidade que chegou aos treze anos de idade e ainda promovia reuniões da Ku Klux Kan.

Quando esses artistas retomam as histórias da colonização e suas reverberações na contemporaneidade, fazem isso para torná-las desestabilizadoras ao público e criar nele sentimentos contrários aos daqueles sentidos ao apreciar obras de representação verossímeis dos gêneros da pintura tradicional moderna. Nelas, o espectador, de alguma maneira, é convidado a questionar, refletir, discordar ou supor coisas ligadas ao universo colonial, suas atrocidades contra os povos africanos escravizados e sobre o que hoje se mantém disso tudo.

2.2 A sensibilidade decolonial afro-brasileira

A partir de 2010 outras fontes começam a surgir delineando e ampliando as referências sobre as produções artísticas com sensibilidades decoloniais pelo mundo. Entre essas fontes estão o Manifesto da Estética Decolonial, em 22 de maio de 2011, e a criação do Transnational Decolonial Institute (TDI), que vem promovendo exposições e publicações sobre essa abordagem. Além disso, o evento *BE.BOP/Black Europe Body Politics* (LOCKWARD, 2012) introduziu uma abordagem teórica das artes visuais, relacionando a Europa e o continente africano com um amplo espectro de projeções decoloniais. Os pensadores (MIGNOLO, 2010; GOMEZ, 2012; RESTREPO e ROJAS, 2010; LOCKWARD, 2013) assumem a *aiesthesis* como a própria consciência que emana a partir de toda experiência artística. Entendem também que é inevitável aos povos colonizados e seus teóricos apropriações e usos de conceitos de origem europeia pelo fato de estarem imersos na colonialidade. Seus usos não são negados, mas ressignificados como estratégias de re-existência (WALSH, 2013) não em perspectivas de outras modernidades mas em uma “colonialidade descolonizada” (ALBÁN, 2010; LOCKWARD, 2013), ou uma perspectiva consciente de que convivem cotidianamente com os resquícios deixados pela colonização e buscam estratégias para existir, pensar, sentir.

Por isso é importante que artistas, arte-educadores e pesquisadores trabalhem com essa perspectiva trazendo um sentido de uma força originária, sugerindo um possível caminho para a decolonização no campo da arte, sinalizando obras que apresentem outras normativas do sentir, do julgar, do imaginar, do saber e do pensar.

Em 2012, em Berlim aconteceu o *BE.BOP Black Europe Body Politics*, um evento com curadoria de Alanna Lockward e Walter Mignolo com objetivo de delinear particularidades de algumas experiências continentais negras europeias e suas vertentes decoloniais. BE.BOP é um

programa de rastreio internacional e uma mesa redonda transdisciplinar centrada na cidadania europeia negra¹¹¹. A partir desse evento, Lockward (2012, 2013) passou a desenvolver os elementos para o que ela chama de “estética diaspórica decolonial”, isto é, “uma abordagem específica à Estética Decolonial com o objetivo de teorizar práticas artísticas no contexto da diáspora negra e africana na Europa de hoje” (LOCKWARD, 2012, p. 9). A partir das experiências de artistas afro-europeus, ela se apropria do conceito de diáspora, em especial na obra de Stuart Hall,¹¹² para compreender quais os discursos que se manifestam além daqueles em que a perspectiva do comércio transatlântico é recorrente. Para além da diáspora, ela tenta criar diálogos curatoriais com as obras de artistas que desafiam e desmontam as próprias noções de “primitividade”, “etnicidade”, “tribalismo”, “animismo” e assim por diante.¹¹³ O mais importante dessa investida foi ver artistas negros se posicionando e confrontando saberes sobre sua presença e sobre sua pertença de saberes e fazeres com os aparatos racistas promovidos pela modernidade.

Os estudos e curadorias de Lockward abordam as oclusões ocultadas pela modernidade que escondem as perversidades da colonialidade (LOCKWARD, 2013) e analisa trabalhos e narrativas sistematicamente silenciadas pela história alemã, na tentativa de conectá-los aos diálogos da sensibilidade decolonial. Para isso, usa como ponto de partida o corpo negro dos povos da diáspora negra africana que são recorrentemente confrontados a uma ordem mundial racista e estruturada nos moldes da colonialidade. Sua pesquisa é um exemplo de como a presença afrodescendente tem se mostrado no campo da arte em relação à decolonialidade. Sua fala parte da Alemanha, mas seu discurso e suas revelações sobre a produção de artistas negros contemporâneos que pesquisa nos fazem perceber que aqui no Brasil também existe uma produção semelhante que caminha na mesma direção aos questionamentos da colonização. Uma produção feita por artistas afro-brasileiros conectados e preocupados em visibilizar a presença negra a partir de suas presenças e de lutas sociais.

Na visão de Salum (2000), as concepções sobre raça negra e cultura africana continuam sobrepostas no imaginário de boa parte da crítica, da maioria do público e dos artistas, sendo a mesma ideia de fusão que está por trás da arte da diáspora de que falam os especialistas americanos. A autora realoca a arte afro-brasileira como contemporânea, assim como a arte

¹¹¹ Ocorreu no Ballhaus Naunynstrasse, um espaço de teatro translocal que serve como ponto de chegada para artistas de comunidades migrantes e além, fundado em 2008 por Shermin Langhoff com o apoio de Fatih Akin.

¹¹² Cf. HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

¹¹³ No encontro de 2012 são expostas as obras de Quinsy Gario, Ingrid Mwangi Robert Hutter, Jeannette Ehlers, Teresa María Díaz Nerio, William Kentridge, Sumugan Sivanesan, Emeka Udemba e Tracey Moffat.

afro-americana e a afro-cubana, seguindo a mesma forma que antropólogos e historiadores da arte contemporânea encontraram de relocalar a arte africana para além dos limites de uma etnologia ultrapassada. Pensando nisso, o que Alanna Lockward (2013) chama de estética diaspórica decolonial, chamaremos aqui de sensibilidade decolonial afro-brasileira, pensando nos intercâmbios entre a afrobrasilidade, a arte contemporânea e as reflexões decoloniais, onde entendemos que termo ‘afro-brasileiro’ já traz uma semântica de fluxos entre Brasil não havendo necessidade do termo ‘diaspórico’ para compor esse grupo aqui apresentado de artistas brasileiros.

Gráfico 2- Uma possível formulação para a sensibilidade decolonial afro-brasileira



A afrodescendência presente na pesquisa de Lockward é analisada a partir do corpo e suas relações com a diáspora africana, no cotidiano dos afro-americanos e afro-europeus. Aos seus estudos, faremos um paralelo entre o que vem sendo estudado sobre o que seria afrobrasilidade e a arte afro-brasileira (CONDURU, 2007, 2013; MUNANGA, 2000; SALUM, 2000) com as possíveis associações com os preceitos da estética decolonial e sua *aiesthesis*. Para isso, serão analisadas algumas obras de três artistas afro-brasileiros que trazem em suas produções, diálogos com as resistências, tensões e lutas dos povos afro-brasileiros sinalizando o que consideramos como potências decoloniais.

A produção contemporânea na arte feita por artistas afro-brasileiros não aconteceu de repente, ela surgiu a partir da presença negra nesse país e continua em diferentes linguagens e meios. Sua existência resistiu a processos de silenciamento e invisibilidades em meio a lutas e negociações que permitiram que suas vozes, corpos e pensamentos se ampliasse e chegasse a lugares de pertencimento hegemônico, como as galerias e museus. Essa conciliação entre lutas sociais e mercado também se deu pelo fato de alguns artistas, além de sua produção artística também são pensadores da arte, quando as teorizações que fazem ou fizeram sobre suas obras ajudaram a se estabelecerem no mercado da arte. Isso é comprovado com as obras teóricas de Rubem Valentim, Mestre Didi, Rosana Paulino e Ayrson Heráclito.

Na contemporaneidade brasileira houve ações que não se denominam decoloniais, mas abrem possibilidades e novos espaços para que a produção afrodescendente seja evidenciada e conhecida pelo grande público, gerando debates e reflexão sobre os novos panoramas de caráter diverso na arte brasileira. É o caso das exposições intituladas de *Negro de Corpo e Alma* e *Brazil: Body and Soul* em meados de 1990 e 2000, organizadas por Emanuel Araújo, além da publicação da coletânea organizada também por ele, *A mão afro-brasileira*, de 1988, em que reuniu obras de artistas negros do período colonial até a contemporaneidade. Das mostras *Histórias Mestiças*, no Instituto Tomie Ohtake em 2014; *Territórios: Artistas Afrodescendentes*, no Acervo da Pinacoteca em 2015 e 2016; *Diálogos Ausentes*, no Itaú Cultural, e *SomxsTodxsNegrxs*, no Videobrasil em 2017; e *Histórias Afro-atlânticas*, no MASP e no Instituto Tomie Ohtake em 2018; além do incansável trabalho do Museu Afro Brasil com sua exposição permanente de produções afro-brasileiras, além de exposições temporárias de produções afrodescendentes.

O que propõe o manifesto da estética decolonial é um diálogo com produções contemporâneas que se destacam em suas investidas críticas às estruturas da colonialidade. Porém, é importante esclarecer que não são todos os artistas afro-brasileiros contemporâneos que caminham nessa direção. Alguns, em momentos diferentes escolheram as experimentações plásticas, desenvolvendo investigações que vão ao encontro da experimentação de técnicas, meios, suportes e temáticas, mas não adentram nas discussões sociais e problemáticas entorno da afrobrasilidade. É o caso de Sônia Gomes, Rômulo Vieira Conceição e Renner Rama.

Nesta pesquisa apontaremos a obra de três artistas afro-brasileiros com mais eloquência, mas é claro que existe uma geração de artistas propositores que despontam no cenário das artes e que facilmente estariam nesse cenário de pesquisas decoloniais por produzirem pesquisas e proposições que discutem alguma problemática de ordem racial, de gênero, religiosa ou da política brasileira. Problemáticas essas que se acumularam por conta do

passado colonial e das inúmeras políticas de repressão por aqui adotadas, sendo o negro e o pobre os principais alvos. Entre esses artistas, citamos Advânio Lessa, Eustáquio Neves, Anderson Santos, Antônio Obá, Priscila Rezende, Moisés Patrício, Sidney Amaral, Herberth Sobral, Caetano Dias, Paulo Nazareth, Lourival Cuquinha, Renata Felinto, Barbara Wagner, Peter de Brito, Michelle Matiuzzi, J. Cunha, Izidorio Cavalcanti, Jaime Lauriano, Marcelo de Salete, Claudinei Roberto.¹¹⁴

É importante ressaltar que os três artistas a seguir tiveram suas obras iniciadas a partir das décadas de 1990, momento em que o Movimento Negro Brasileiro promovia passeatas, espetáculos e comícios acalorados pela efervescência dos 100 anos da abolição no Brasil, pela força que os movimento dos direitos civis nos Estados Unidos haviam ganho, pela luta de políticos negros no legislativo¹¹⁵ e pela visibilidade de artistas negros com discursos de empoderamento negro nas artes plásticas¹¹⁶, cênicas¹¹⁷ e televisão. Os artistas em questão aparecem no cenário artístico brasileira dentro de um contexto de luta por conscientização e valorização da negritude em que eram atuantes: Martins no Rio de Janeiro, Paulino em São Paulo e Heráclito na Bahia. Não é de se estranhar que suas obras retratem e ampliem as investidas do MNB nas artes visuais, percebendo os locais de cultura também como espaços políticos de privilégios que precisam ser ocupados por corpos negros que estiveram fora deles por anos.

Suas obras conseguiram fazer brechas, adentrando locais hegemônicos com suas investigações e proposições, levando reflexões sobre suas presenças e suas pertencas também evidenciadas em suas obras. Ayrson Heráclito, Rosana Paulino e Arjan Martins partem de

¹¹⁴ Outros artistas não-negros se afinam com a lógica decolonial e com a afro-brasilidade como exemplo Cildo Meireles, em especial nas obras *Black pente* e *Abajur*. O primeiro trabalho por ativar um objeto, o pente, como um símbolo político do poder negro no contexto brasileiro da época em que a ditadura se mantinha ativa, ao mesmo tempo em que os afro-brasileiros começam a se organizar politicamente de maneira efetiva. O segundo por trazer à tona as mazelas deixadas pela colonização onde a presença negra tornou-se subalterna e silenciada, ainda que sua força fosse a geratriz do desenvolvimento econômico e tecnológico brasileiro. Hélio Oiticica com a obra *Parangolés*, por promover atitudes de emancipação nos participantes e partir de um ambiente subalternizado habitado em sua maioria por afro-brasileiros, as favelas cariocas. Além da obra *Cara de Cavalo* que reflete as revoltas do artista contra os condicionamentos sociais, em especial os que demarcam os estereótipos sobre a negritude e suas associações à marginalidade. Tunga e sua obra *À Luz de Dois Mundos* faz menção dicotômica entre o mundo moderno, contemporâneo, América e o Atlântico, criando metáforas que ativam a historicidade desse espaço/tempo e retoma em especial o drama vivido pelos africanos escravizados nas Américas e as atrocidades acontecidas neste percurso. Além de outros mais atuais como Laércio Redondo e Moisés Patrício.

¹¹⁵ Lélia Gonzales, Benedita da Silva, Antônio Pitanga, Gente Rocha Pietá, Jurema Batista, Paulo Paim.

¹¹⁶ Heitor dos Prazeres, Agnaldo Manoel dos Santos, Rubem Valentim, Mestre Didi, Emanuel Araujo.

¹¹⁷ Dentre tantos, Ruth de Souza, Abdias Nascimento, Antônio Pitanga, Milton Gonçalves, Zezé Mota, Taís Araújo e Elisa Lucinda.

visões sobre o Atlântico, sobre o corpo negro, sobre uma África pré-colonial, sobre as insígnias religiosas e rituais de origem africana e retomam a historicidade das lutas dos africanos escravizados no Brasil, promovendo discussões e tensões sobre a presença e a produção artística dos afro-brasileiros. Alguns elementos da escravidão que reverberam em produções artísticas mundiais aparecem também na obra desses artistas e foram usados como chave para a discussão da sensibilidade decolonial afro-brasileira e como potência para a seleção de suas obras para análise nesta tese. Nesta pesquisa, as imagens do navio negreiro, suas rotas pelo Atlântico no período colonial, os mapas e o corpo negro com suas marcas e feridas, aparecem aqui como elementos simbólicos recursivos delineando as análises e demarcando discursos que dialogam com as proposições decoloniais, que aponta a colonialidade como a estrutura que preserva as entranhas do racismo no Brasil.

2.2.1 Arjan Martins: o giro decolonial

Através de sobreposição, aglutinação e fragmentações de imagens, a obra de Arjan Martins¹¹⁸ aponta vetores que dialogam com a Decolonialidade, transformando suas telas em cartografias afro-atlânticas. Os fluxos migratórios dos africanos no período colonial, a desumanidade dos navios negreiros, as leis abolicionistas, as resiliências desses povos, sua escravização, a maneira com que eram transportados, seus dramas sociais e, principalmente, a permanência de resquícios do ideário colonial na sociedade brasileira são preocupações recorrentes em sua obra. Como artista que observa e vive a problemática racial no Brasil, sua militância está explicitamente exposta em suas telas, como ele mesmo afirma: “Tudo isso ajuda a entender a ausência do lugar dos negros na nossa sociedade, uma pirâmide ainda irregular. É importante olhar para o passado para não se perder.”¹¹⁹

Seu universo particular, suas pulsões, tensões e reflexões sobre a negritude operam de maneira espontânea, onde a carga emocional orienta suas composições e abre espaço a recorrência de signos, ao ponto de repetir inúmeras vezes a figura do navio no Atlântico com suas idas, vindas e permanência no cotidiano daqueles que sentem na pele o racismo silenciado no Brasil. Esses indícios colocam-no em um campo criativo onde o processo e o tema são

¹¹⁸ Mauro Martins Manoel, ou Arjan Martins, é artista visual nascido em 1960 na Argentina e se naturalizou brasileiro. Vive na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

¹¹⁹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/arjan-martins-discute-identidades-fronteiras-em-sua-primeira-individual-no-mam-13099816#ixzz3jTawFtIu>. Acesso em: 21ago. 2015.

comungados no resultado final da obra. Segundo Luiz Camillo Osório, a pintura de Arjan “quer contar a história do ponto de vista dos oprimidos, ou seja, dar visibilidade ao outro”,¹²⁰ sob um olhar de alteridade e resgate histórico.

As embarcações são recorrentes em sua obra recente, não havendo preferências entre aquelas produzidos por portugueses, ingleses, britânicos, franceses ou holandeses, principais contrabandistas de corpos africanos. Porém, em algumas obras é possível identificar caravelas portuguesas, fragmentos do navio escravista *Brookes* ou até navios mercadores ingleses como o *Curt Sark*.¹²¹

Para Hug, os navios na obra de Arjan são uma metáfora e se expandem como símbolos das memórias que precisam emergir para que não sejam esquecidas. Segundo ele, o artista

se dedica à escravidão, mais especificamente ao fenômeno dos navios negreiros, a metáfora visual mais contundente da memória histórica da *middle passage*, da famigerada travessia do Atlântico da África Ocidental para as Américas. Se, por um lado, os navios eram uma câmara de horrores em movimento, como retratado por abolicionistas ingleses, na representação esquemática do navio negreiro *Brookes*, repleto de carga humana, por outro, era também um sistema microcultural e micropolítico que já trazia em seu ventre a esperança de um Redentor regresso à África. (HUGH, 2018, p.17)

Para travar um diálogo entre o Atlântico e a escravidão, Arjan Martins insere suas navegações, às vezes em um mar já enegrecido ou avermelhado, azul turquesa ou em tons cinzentos. Essa variação cromática fala sobre um Atlântico manchado pelas trajetórias fatídicas e cruéis de milhares de africanos escravizados, misturando sangue, amargura ao azul insensível e impotente que domina céu e mar. Não se trata de *Marinhas*, gênero da pintura que retrata navios e o mar, particularmente desenvolvido potencialmente entre os séculos XVII ao XIX na Europa. Ou menos ainda de planos descritivos de embarcações ou imagens surrealistas. Suas pinturas são sensíveis ao ponto de dialogar com a história colonial brasileira e suas propagações no cotidiano de afro-brasileiros.

¹²⁰ Disponível em: <http://www.premiopia.com/2017/01/arjan-a-pintura-e-suas-vozes-imprevistas-leia-o-texto-critico-de-luiz-camillo-osorio/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹²¹ A imagem do *Curt Sark* não chega a ser icônica ou indiciária para a luta abolicionista, pois não fez tráfico negreiro e foi apenas usado para transporte de chá entre a China e a Grã-Bretanha, e depois transportou lã para a Austrália. Porém, representa para o artista a persistência das imagens da escravidão e do poderio inglês sobre o mercado de povos da África. Pode-se pensar também que a Inglaterra, mesmo sendo precursora das campanhas antiescravagistas, dominou a Jamaica por mais de duzentos anos e a transformou em uma das maiores produtoras de açúcar graças à força escrava africana.

¹²¹ Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/arjan-martins-discute-identidades-fronteiras-em-sua-primeira-individual-no-mam-13099816#ixzz3jTawFtIu>. Acesso em: 21 ago. 2015.

Os tons usados por Martins criam um jogo cromático que desconstrói a aura saudosista e romântica de uma suposta herança colonial brasileira, ao mesmo tempo que desenha uma figura verossímil, a rabisca, e ao mesmo tempo que pinta criando massas suaves de tinta, as borra e as mancha posteriormente.

É bastante evidente sua preocupação em expor as marcas deixadas pela escravidão através de signos que carregam essa problemática, nesse caso o navio, o mar e a cor. Roberto Conduru (2016) nos fala que a cor em seu trabalho revela “tanto a variação cromática que anima a superfície das telas quanto o tópico das marcações étnicas e raciais praticadas na sociedade brasileira a partir dos tons de pele”. O uso de tons terrosos, ferruginoso e cinzentos misturados a outras cores também se relaciona com as tensões geradas pela miscigenação brasileira, ainda negada por reações racistas de uma camada social reacionária e embranquecida no Brasil, oriunda da hegemonia colonial e do mito da democracia racial.

Quando hibridiza as cores, ele opera com os preconceitos da mistura e imprime um resultado semelhante ao da realidade social na contemporaneidade, em que o preto está misturado em grande parte da população, mas sua presença é negada e vista como suja, impura. Para isso, ele torna evidente a presença do preto, tanto nas linhas e grafismos quanto na combinação com outras cores. No mundo da pintura e da história da arte, as linhas e contornos, deveriam teoricamente ser evitadas por sua inexistência na natureza (DOLCE, 2006, p.24), mas ao contrário, Martins prefere o contrassenso e as evidencia demarcando lugares nas composições, assim como o negro deve fazê-lo na sociedade.

A referência ao preto e ao cinza do Atlântico é a mesma que transforma essa cartografia em um território de comércios escusos e sombrios, onde pessoas negras foram ali capturadas, como na obra *Atlântico* (fig.20). Nessa obra, uma enorme embarcação branca ao revés, interliga os polos do comércio triangular África, Brasil e Europa. Ao mesmo tempo, outros navios coloniais parecem invadir o litoral, desordenando e refazendo a paisagem com suas invasões. Um quadrado em cima da cartografia brasileira indica as rotas com setas que não apontam para a rosa dos ventos, como se quisessem respostas e indicações para os rumos que tomaria aquele país a partir da desembocada de africanos escravizados nessas terras. Uma linha vermelha, tensionada e totalmente esticada, força uma separação entre as regiões de um espaço ao norte e outro ao sul, ao mesmo tempo que o oeste é tomado por portugueses e o leste por forças francesas, representado pela figura heráldica de uma flor-de-lis.

Figura 20 - Atlântico. Arjan Martins



Fonte: http://agentilcarioca.com.br/content/uploads/2016/07/Arjan_Alma.Acervo.Gentil%C2%A9PedroAgilson-241-443x227.jpg. Acesso em: 20 jun. 2018.

Martins materializa em muitas de suas obras o giro decolonial através de seus navios inversos, mas, ao invés de afundá-los com toda referência de exploração trazida com a modernidade, ele os posiciona de ponta-cabeça, de certa maneira se referindo à inversão do sul ao norte nas Américas. Ao inverter o navio, ele também inverte a localização étnica e epistêmica dos povos subjugados e demarcados como periféricos, em especial os da África trazidos à força para o Brasil pelo Atlântico. Um dispositivo semelhante ao deixado no mapa de Torres-Garcia (fig.15) quando girou a América, invertendo o Sul com o Norte.

Pode-se dizer que o giro decolonial significa uma mudança de direção, uma dissociação ao aparato epistemológico mantido pela colonialidade. Diferentemente de outras reviravoltas propositivas no campo da ciência como as de Copérnico, ou no campo linguístico como o giro pragmático, que também ajudaram a criar mudanças significativas na maneira de entender o mundo, o giro decolonial é uma mudança de direção na compreensão da modernidade e seus efeitos nocivos. O conceito de giro decolonial, ou seu plural, giros decoloniais, refere-se a uma mudança nas coordenadas de pensamento a partir das quais a modernidade é concebida intimamente, ligada à produção de múltiplas relações coloniais, sendo a descolonização um projeto ou um horizonte possível de mudança e virada epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 686).

É um conceito que denota o próprio movimento decolonial ou o próprio movimento epistemológico do GMC, trazendo uma crítica à colonialidade acompanhada de práticas descoloniais no campo das ciências sociais, filosofia, educação e Arte. São práticas propositivas acionadas pelas pesquisas desse projeto a partir de conceitos que ajudam a “desnaturalizar o pensamento” (MIGNOLO, 2006), a “descolonizar o saber, o conhecimento e o poder”

(GROSFOGUEL, 2011; SANTOS, 2010; QUIJANO, 2010a) e “des-pensar” (SANTOS, 2010) a lógica eurocêntrica de produção de pensamento e conhecimento.

As sensibilidades que acentuam essas práticas nem sempre são visíveis e intencionais, e muitas percepções acerca de uma necessária mudança epistêmica foram tidas bem mesmo antes da conceituação de *colonialidade*. Há de se pensar, por exemplo, que Turner ao pintar o *Slave Ship* ou Torres-Garcia quando desenhou seu *Mapa Invertido* criaram dispositivos para que fossem discutidas práticas coloniais da época, no momento em que não se discutia essa abordagem ou se pensava em conceituá-las como tal.

Hoje, os pesquisadores decoloniais buscam em diversos meios e linguagens os aportes decoloniais que possam visibilizar e potencializar as ideias críticas à modernidade. Nesse sentido, os mapas, navios invertidos e grande parte da obra de Martins pode ser lida a partir de potências, sensibilidades ou vetores decoloniais, em especial a virada epistêmica, quando coloca de pernas pro ar os cânones eurocêtricos da pintura, trazendo à tona a presença afrodescendente com suas contingências herdadas na colonização.

Cordas, coroas do Império e rosa dos ventos são recorrentes em suas obras, interligando elementos que deflagram sua sensibilidade às feridas produzidas na colonização. A corda denota sentidos densos: apreender, aprisionar, resgatar, suprimir e funções ambíguas. A coroa é um símbolo de poder da realeza com suas tiranias e injustiças, distribuindo terras, títulos, perdão aos colonizadores e ao mesmo tempo compactuando e promovendo as atrocidades do escravismo. Marcas de um Brasil colonial que ainda reverbera no cotidiano brasileiro e a pobreza que ainda assola grande número de afrodescendentes, como uma “chaga que ainda está aberta, com uma fissura muito profunda”,¹²² conforme descreve a curadora Alexandra Lucas Coelho. A rosa dos ventos se reporta aos mapas e cartografias referentes à trajetória dos navios negreiros no Atlântico, ao mesmo tempo em que é lançada ao espaço pictórico na tentativa de uma ordenação utópica aos rumos da história.

¹²² Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/12/12/sociedade/opiniao/essa-ferida-negra-2016-1754450>. Acesso em: 20 set. 2018.

Figura 21- Sem título. Arjan Martins.

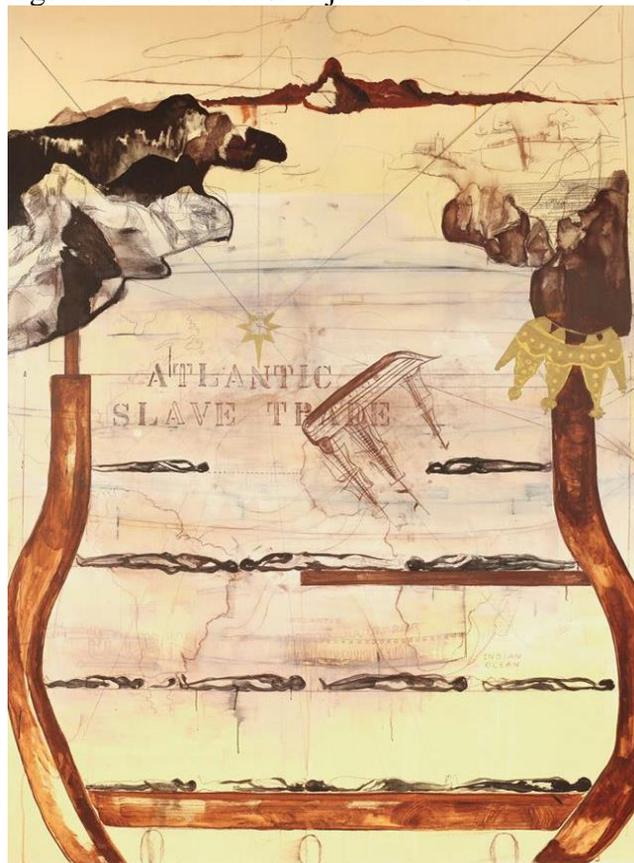


Fonte: <http://agentilcarioca.com.br/en/exposicao/et-cetera-2210-a-21122016/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

A modernidade também trouxe a marca da subalternização de tudo que não fosse hegemônico e fizesse parte de um contexto europeu, em especial no campo econômico e cultural. São esses fluxos da diáspora, metaforizado em *Atlântico Negro* e sintetizados na representação do navio negreiro por Paul Gilroy (1993). Enquanto este vê o navio como o primeiro dos cronótopos modernos que representava os espaços de mudança entre um continente e outro (p. 60-61), Arjan o representa como o próprio veículo da barbárie colonial, trazendo não o suposto desenvolvimento da modernidade, mas um aporte à permanência dos ideários europeus nas Américas.

Os navios também podem ser um caixão invertido em direção ao sul (fig.21). Um imenso caixão que traz a morte, o subdesenvolvimento e subalternização aos povos africanos escravizados. Pode ainda ser uma enorme tumba com pessoas condenadas à morte, um *Tumbeiro*, como “eram chamados os navios negreiros e seu transporte em massa através do Atlântico” (CONRAD, 1985, p. 10). Esse apelido se deu ao fato de grande parte dos africanos escravizados morrerem no trajeto pelo Atlântico e jogados ao mar. Seus corpos eram posicionados como cadáveres em uma tumba, deitados e com pés e mão presos a ferragens.

Figura 22 - Américas. Arjan Martins.



Fonte: <https://africanah.org/wp-content/uploads/2014/12/RIO-arjen-martins-work.jpg>. Acesso em: 02 dez. 2018.

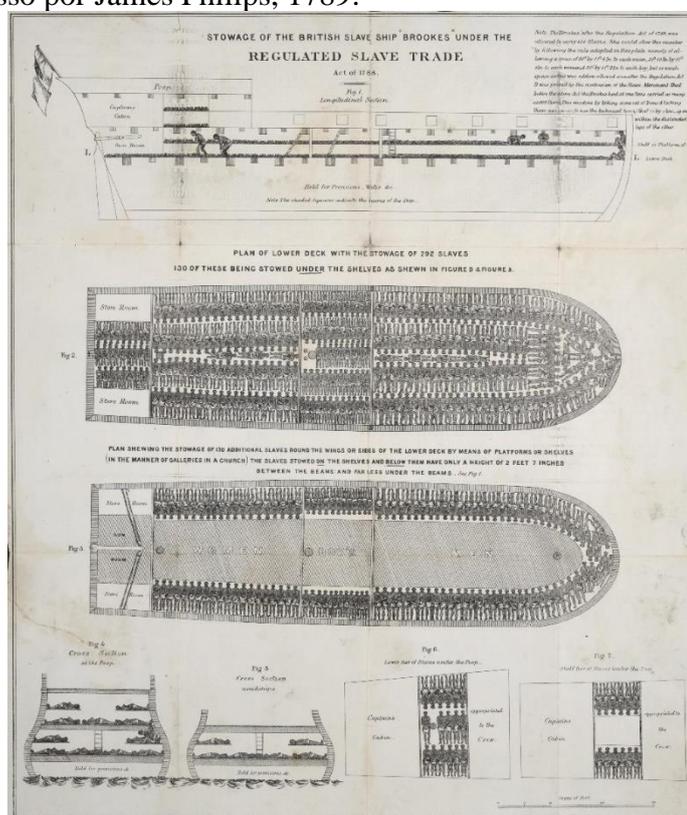
A Baía de Guanabara é um grande Tumbeiro no quadro *Américas* (fig. 22). Aqui ele se reporta à Praça XV e ao Cais do Valongo, o mais importante entreposto negreiro da cidade do Rio de Janeiro entre os séculos XVIII e XIX, época em que era intenso o tráfico de escravizados africanos no país (1774-1831). Nesse período, o Valongo funcionou como uma extensa área de recepção exclusiva dos escravizados africanos vendidos na cidade do Rio, capital da colônia e maior mercado escravista do país (SOARES, 2018, p. 436). A composição de Martins cria uma sensação de aprisionamento, fazendo uma analogia entre as linhas côncavas do interior do navio *Brookes* com as linhas cartográficas da baía. Um espaço sem saída que leva aqueles que chegam acometidos da escravidão à própria morte. Ao fundo, um navio invertido, parece despejar suas mercadorias no Valongo, com os corpos direcionados ao mercado ou ao Cemitério dos Pretos Novos.

O tom brasilis que matizou o Atlântico se espalhou pelos continentes e fez a presença africana se hibridizar, formando inúmeras nacionalidades mestiças, que aparecem nessa tela misturado a tons ocre. A partir dos terrosos e avermelhados é possível mergulhar em profundas histórias de barbáries dos povos africanos e afrodescendentes que adentraram esse cais e nunca mais voltaram. A tensão provocada em suas telas são as reverberações dessas contingências que precisam ser contadas, debatidas e visibilizadas. O diálogo aqui travado nas cores ajuda a criar

maneiras de tornar o Atlântico e suas horrendas histórias de tráfico humano em histórias militantes.

Essa obra se referencia ao plano de seção do navio *Brookes*, uma imagem que foi amplamente divulgada em todo o Reino Unido aparecendo em jornais, panfletos, livros e até em cartazes de casas de café e bares por volta do ano de 1788 (fig. 23). Sua criação tem plena relação com a campanha abolicionista que surgiu na década de 1780 na Grã-Bretanha.¹²³ Sabe-se que até a primeira exibição do quadro *Slave Ship* (fig. 2) de Turner, em 1840, o diagrama do *Brookes* era a ilustração mais importante e influente associada à escravidão (MAY, 2014, p. 63). Thomas Hugh (1998, p. 514) sinaliza que o diagrama do navio *Brookes*, assim chamado porque era de propriedade de uma família bem conhecida de construtores de Liverpool com o mesmo nome, foi o primeiro exemplo do uso de artefatos visuais para fins de propaganda política.

Figura 23 - Diagrama do navio negreiro *Brookes*. Willam Elford, Impresso por James Philips, 1789.



Fonte: Imagem de domínio público. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slaveshipposter.jpg>

¹²³ Embora a escravidão não fosse generalizada por lá, havia muita ajuda de seus comerciantes na promoção da escravidão em todas as colônias europeias nas Américas e no Caribe. Em 1787, o abolicionista Thomas Clarkson se juntou a um grupo de ingleses para lançar uma investigação parlamentar sobre os horrores do tráfico de pessoas nos navios. Ele então conduziu uma extensa pesquisa sobre o tráfico de escravos visitando os portos de escravos britânicos, entrevistando a tripulação e coletando equipamentos de navios negreiros como algemas, grilhões e ferros de branding, um desses navios era o *Brookes*. A partir de então passou a descrever a situação degradante dos navios e se utiliza de diagramas representativos do interior dos navios.

A criação da imagem inicial para o diagrama do *Brookes*, citada por Romuald Hazoum  (fig. 20) e por Martins,¹²⁴ foi desenhada em 1788 e gerou tantas outras versões e cópias atribuídas a William Elford (1749-1837) (LAMPERT, 2013, p. 25), banqueiro, político e artista amador ingl s que militava em causas abolicionistas da época no mesmo grupo de Clarkson, em Plymouth, a *Society for the Abolition of the Slave Trade* ou *SEAST*. A imagem foi reelaborada várias vezes e reproduzida com diversas configura es gráficas, porém as mais conhecidas são aquelas impressas por James Philips, hoje mais facilmente encontrada em museus e bibliotecas inglesas.

Sua divulga o influenciou a aprova o, em 1788, do *Ato Dolben*, que limitava o número de escravos que podiam ser transportados de acordo com o tamanho e peso do navio. Hug, em seu livro *O Tráfico de escravos* (HUGH, 1998), revela que a partir desse esquema desenhado do navio *Brookes*   possível entender como eram as condi es sub-humanas em seu interior. Os escravos não tinham espaço para se movimentar, pois eram organizados em um espaço menor que dois metros de altura e um metro e meio de largura. Os escravos que não eram acorrentados ficavam confinados "como uma colher" (p. 410), ou seja, bem próximos, de costas um para o outro com as pernas flexionadas. O diagrama do *Brookes*, de certa maneira, convida o observador a adotar uma postura moral sobre aquilo que está vendo, solicitando empatia sobre um mal cometido a outros seres humanos, como se fosse um abolicionista, convidado a examinar a partir de suas próprias vidas de privilégios e benesses às custas de tanto sofrimento.

Na pintura de Martins, a reconfigura o de uma se o do *Brookes*, abre espaço para os corpos e almas que se perderam entre a Baía de Guanabara e o Atlântico. São simbologias que passeiam no imaginário sobre a escravidão e permanecem como pesadelos históricos recorrentes, flutuantes,   deriva. Ao citar uma parte do diagrama do *Brookes* em sua pintura, também divulga e polemiza a situa o de muitos afrodescendentes que ainda estão aprisionados às péssimas situa es de acesso   educa o, saúde e cultura. Não   difícil visualizar na mesma região da Praça XV e da Praça Mauá, dezenas, centenas de pessoas estiradas ao chão, famintas e sem rumo que continuam em situa es semelhantes a que passavam seus descendentes no Brasil colônia. O Rio de Janeiro, cidade de referência cultural para o artista torna-se na obra um

¹²⁴ Outros artistas afrodescendentes de outros países trilham percursos semelhantes ao citar essa temática, trazendo o navio *Brookes* e essa travessia como recorrências memorativas desse período, evidenciando a banaliza o feita pela história desse drama. Além de Sarah Walker com a série de gravuras "Middle passage" de 2004, podemos citar Hank Willis com as obras "Absolut Power" e "Afro-American Express" de 2003; e Kerry James Marshall com a acrílica sobre tela "Great America", de 1994.

Tumbeiro ambulante, onde seus tripulantes continuam escravos de um passado colonial reverberante.

É necessário refletir até que ponto a obra de Martins se aproxima da proposta decolonial, sendo um artista que utiliza a tela de cavalete como principal meio, um suporte desenvolvido no período colonial e extremamente utilizado pelo modernismo. Mais uma vez lembramos da trajetória de Torres-Garcia e voltamos aos pressupostos dos autores decoloniais, pois, assim como eles, Martins não intenta apagar a herança colonial, sabe que não há mais volta diante do que foi feito. Mas o uso da tela também é uma das maneiras de lembrar objetos instituídos na modernidade e sobre eles sobrepôr histórias não ditas e forjadas pela colonialidade. O suporte na obra de Martins se transforma em símbolo da própria colonialidade, que se mantém presente nas ideias do fazer artístico brasileiro.

A travessia e o navio negreiro são emblemáticos na representação da escravidão e nas obras de Arjan Martins aqui apresentadas, a mesma em que usa o navio como símbolo recorrente dos fluxos migratórios entre África, Europa e Américas. São obras que repensam a *middle passage* e o tráfico de africanos como um aspecto enfadonho, que alimentou a modernidade e toda ideologia civilizatória de pseudodesenvolvimento trazida pelos europeus.

2.2.2 Ayrson Heráclito: a ferida e a desobediência epistêmica

A obra de Ayrson Heráclito¹²⁵ se expressa por meio da instalação, performance, fotografia e vídeo, se estrutura a partir dos elementos da cultura afro-brasileira, ora pelos aparatos do candomblé, ora pelas lutas e memórias dos povos africanos escravizados no Brasil. O artista desobedece a ordem judaico-cristã ainda dominante no Brasil, inserindo em sua obra elementos das histórias silenciadas da escravidão brasileira e de uma religião perseguida e marginalizada no Brasil por sua origem ancestral africana, o candomblé. Sua obra adentra museus, centros culturais ou qualquer outro espaço para inserir cânones africanos e afro-brasileiros, estimulando novas leituras estéticas sobre a produção e a religiosidade dessas populações e demarcando territórios.

Suas referências estéticas dialogam também com a literatura e com produções de artistas contemporâneas das artes visuais que também transgrediram, com investigações que indagavam as formatações produzidas na modernidade, como Joseph Beuys e Marina Abramovic. Em

¹²⁵ Artista visual, curador e doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

alguns exemplos de sua produção, o navio e o oceano Atlântico são puros indícios dessa leitura poética que dialoga com a historicidade brasileira e sua problemática étnico-racial.

Na materialidade dos trabalhos, sal, dendê, açúcar, a carne de charque, peixe, esperma, sangue, entre outros, vão dando significados a suas narrativas. São narrativas implícitas da presença afrodescendente no Brasil, que subvertem a ordem colonial, apontando o Atlântico negro como rota de transculturação, flagelo do povo africano e problemática da miscigenação, revelando as permanências das religiões de matriz africana e suas simbologias.

Figura 24 - Divisor 2 Ayrson Heráclito. Foto divulgação.



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/ayrson1968/?tn-str=k*F.
Acesso em: 20 jun. 2018

Seus trabalhos interagem com a cor do próprio objeto e com os sentidos que surgem da relação entre a obra e a matéria utilizada. Em *Divisor 2* (fig. 24), por exemplo, ele imagina esse Atlântico retinto de sangue, preso a um imenso aquário com água, dendê e sal. O óleo de palma ou dendê, como é chamado popularmente, é considerado o sangue vegetal africano, usado na ritualística do candomblé e por toda culinária afro-brasileira. O mesmo não se mistura ou se desfaz ao entrar em contato com o sal. A água e o sal não conseguem destruir sua essência química, isto é uma referência direta à ancestralidade africana no Brasil, pois não foi destruída pela hegemonia branca cristã. Assim, o dendê e sua cor avermelhada produzem um deslocamento ao representar o sangue do Atlântico relacionado às etnias brasileiras e sua gradação, pensando na escala formada desde a mais escura do dendê, depois a mais

avermelhada e ao final a translúcida. É do homem negro e do Atlântico que fala este trabalho e intrinsecamente dos indígenas e europeus também.

O título da obra também faz menção ao texto de Walmyra Albuquerque:

Era atlântica a solidão negra/ E nestes dias atlânticos sabemos ser nosso o que está distante, submerso em travessias absurdas, em náuseas intermináveis/Foi atlântico o medo do mar, a adivinhação da tempestade, a expectativa da rotina/ Foi atlântica a dissimulação de esperança/ Nestes dias, sabemos ser nosso o que está distante/ Ela disse ser Esperança da Boaventura/ como os Aleluia, os Bonfim, os da Cruz, os do Espírito Santo. Com tantos outros, mergulhamos num flagelo atlântico. Desde então, estamos todos assentados no fundo do oceano.¹²⁶

Para o artista, o dendê oxigena o corpo cultural, corpo negro, baiano; um signo do sangue ancestral. Nesta obra o oceano é o próprio sangue, “metáfora de um Atlântico negro, oxigênio que impulsionaria esse corpo resistente da América” (BARATA, 2016, p. 67). Ele mesmo explica que:

Sempre foi do meu interesse trabalhar com materiais “intermediários”, ou seja, a matéria em estado bruto – matéria para reflexão. Intermediários, porque estão em constante estado de transformação pelo seu caráter físico ou simbólico. Materiais que promovessem uma associação direta com determinada temática e, ao mesmo tempo, provocassem uma ampliação de diversas outras interpretações. Constatei que alguns materiais poderiam ser interpretados de forma hegemônica por diversos grupos sociais locais, como por exemplo, os materiais utilizados nos rituais e na culinária afro-baiana. Seguindo o caminho traçado por Beuys quero atingir a methexis – a expressão concreta de uma ideia ou espiritualidade. O Azeite de dendê é um deles. Simultaneamente, promovo uma decodificação e uma nova forma de absorção de seu significado usual.¹²⁷

Ao falar da cultura material elaborada para seus trabalhos, o artista se reporta ao conceito da filosofia antiga, o Methexis, usado na metafísica para descrever a relação entre as coisas e suas determinações, ou, em geral, entre entidades ontológicas que compartilham semelhanças. Mais do que trazer o caráter ontológico do objeto, ele o transforma em dispositivos de discussões contemporâneas, como o próprio racismo e a permanência do ideário colonial branco. Uma obra “que faz sentir o oceano Atlântico como espaço de união de pessoas, sociedades e culturas devido à diáspora africana e ao tráfico negreiro, mas, também, conseqüentemente, como espaço de separação” (CONDURU, 2014, p. 200). Na contemporaneidade, a mistura e a nacionalidade miscigenada ainda não são compreendidas como uma construção cultural por grande parte dos brasileiros.

¹²⁶ Cf. ALBUQUERQUE, W. *O Jogo da Dissimulação: Abolição negra e cidadania negra no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009.

¹²⁷ Citação do artista em seu blog pessoal. Disponível em: <http://ayrsonheraclitoart.blogspot.com/search?updated-max=2007-04-29T17:39:00-07:00&max-results=7&start=14&by-date=false>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Em *Divisor* existe uma potência decolonial que propõe ao espectador pensar o Atlântico como o próprio sangue que se desfaz, se decompõe e se transfigura, remetendo à própria história dos afro-brasileiros e toda trajetória de sangue travadas sob o Atlântico. Sangue que continua escorrendo de uma ferida aberta pelas chibatas da colonização, e ainda que todas as forças evoquem sua dissolução, se mantém firme em resiliência. Como um “processo de interação parcial e conflituosa que simbolizam conexões e disjunções de pessoas, grupos sociais, religiões e culturas entre África e Brasil, práticas e realizações complexas [...]” (CONDURU, 2014, p. 200).

Figura 25 - Segredos internos (segunda versão da instalação). Ayrson Heráclito.
Foto: Márcio Lima.



Fonte: [http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/ayrson-heraclito/.](http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/ayrson-heraclito/)
Acesso em: 20 jun. 2015.

Não só o mar, mas o navio é também indício dessa leitura poética que aproxima a historicidade brasileira com as problemáticas sociais e raciais. Na instalação *Segredos internos* (fig.25), ele traz uma explícita referência às rotas entre África, Europa, Américas e do comércio de açúcar com suas idas e vindas no fluxo triangular. Segundo o autor, o título se remete ao livro de Stuart B. Schwartz de 1989, *Segredos Internos - engenhos e escravos na sociedade colonial*, mas também ao famoso lema de Beuys, que conclamava "tomai produtivos os segredos" (HERÁCLITO, 2008) ou “faça os segredos produtivos”.¹²⁸ Assim como Beuys, que

¹²⁸ Trata-se de investigações desenvolvidas pelo artista a partir da década de 1950 na Alemanha, que propunha uma associação entre o homem e a natureza, interdependentes e interconectados. Cada elemento dessa relação possui segredos altamente individuais e privados. Em outras palavras, um poema ou uma obra de arte funcionam como uma árvore, os dois crescem por conta própria, aproveitando seus recursos de um solo fecundo. Da mesma forma que a árvore evolui como um todo orgânico, como uma entidade autônoma, o

buscava essências em materiais que despertassem e revelassem segredos, mensagens ocultas e metáforas, Heráclito faz um percurso semelhante, tirando partido de materialidades que criem analogias com a historicidade colonial brasileira.

Do antigo estado à máquina mercante, de Alfredo Bosi,¹²⁹ em que o autor faz uma análise do soneto *À Bahia*, de Gregório de Matos, um poeta e também latifundiário que via a chegada de um novo tipo de comércio de maneira trágica à economia brasileira. O texto diz o seguinte:

Triste Bahia! Ó quão dessemelhante
Estás e estou do nosso antigo estado!
Pobre te vejo a ti, tu a mi empenhado,
Rica te vi eu já, tu a mi abundante.

A ti trocou-te a máquina mercante,
Que em tua larga barra tem entrado,
A mim foi-me trocando, e tem trocado,
Tanto negócio e tanto negociante.

Deste em dar tanto açúcar excelente
Pelas drogas inúteis, que abelhuda
Simples aceitas do sagaz Brichote.

Oh se quisera Deus que de repente
Um dia amanheceras tão sisuda
Que fora de algodão o teu capote!¹³⁰

Nessa instalação, Heráclito apresenta um navio partido ao meio por uma tormenta, neste caso a tormenta que causou divisões comerciais no Brasil no século XVII. De um lado o antigo estado ou o comércio protecionista que amparava grandes produtores de açúcar na Bahia e do outro, a máquina mercante, uma figura de linguagem representando o mercantilismo que passou a direcionar as negociações comerciais, abrindo o mercado de Salvador a outros navios estrangeiros¹³¹. Como consequência, muitos engenhos de açúcar quebraram, diminuindo a produção e gerando uma crise econômica em Salvador. Como o próprio artista explica:

poema ou a obra de arte também funcionam como entidades autodependentes. As ideias de Beuys refletem a crença que da mesma forma que a árvore se alimenta de sua própria seiva, o ser humano / artista (os dois são idênticos para Beuys) se alimentam de seus segredos. Segredos são para o artista / ser humano o que a seiva é para uma árvore. Ambos crescem organicamente. Disponível em:

<http://joachimpissarro.com/cat/writing/joseph-beuys-set-between-one-and-all/>. Acesso em: 05 jul. 2019.

¹²⁹ Cf. BOSI, A. *Dialética da colonização*. Companhia das Letras, 1992.

¹³⁰ Cf. BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

¹³¹ Teria sido o século XVII o período do domínio brasileiro na produção mundial do açúcar, tendo rendido 200 milhões de libras, ou seja, dois terços do valor da produção do açúcar de todo o período colonial, o equivalente ao valor de toda a produção de ouro do mesmo período (SIMONSEN, 1977). Contudo, a partir de 1680, houve uma queda na demanda do açúcar, tendo em vista a concorrência do Caribe e a política colonial britânica e francesa de exclusividade de compra de açúcar de suas colônias. A escassez de escravos levou ao fechamento de 24 engenhos em 1723 (RUSSELL-WOOD, 1981). In: A “Idade de ouro de Salvador”, de Pedro de Almeida Vasconcelos. Disponível em: http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/02_6_vasconcelos.pdf.

volto ao poema de Gregório "À Bahia", em que focalizo, com maior destaque, a passagem do Antigo Estado à Máquina Mercante. Proponho uma união dramática de duas estruturas opostas, uma fusão que cristalice a ideia da crise, uma tensão. A proa de um navio - a Máquina Mercante com a mesa de refino de açúcar nos moldes coloniais - O Antigo Estado. Apresento a quebra, o rompimento trágico, o desequilíbrio promovido por estas duas ordens adversas Na extremidade da andaina, adapto, em níveis diferentes, três caixas de açúcar, no intuito de ressaltar a estratificação social existente à época, pela associação das Caras do Pão de Açúcar. Na primeira caixa, a primeira cara: o açúcar branco, associado à nobreza portuguesa e à sua clientela consumidora; a segunda cara: o açúcar mascavo, aos mulatos; e a última cara: a mais próxima do barro, ao escravo. O conceito de purgar é retomado como a imagem de Antonil, "sendo o Brasil, o purgatório dos brancos, o paraíso dos mulatos e o inferno dos negros" (HERÁCLITO, 2008, p. 1611-1612, grifos do autor).

Os segredos que emergem dessa poética se referem às relações sociais que dominaram a produção do açúcar, que era escusa e desumana em Salvador (BA). Em sentido mais específico, representam as relações que emergem a partir do escravismo e “em todos os aspectos da vida, sua capacidade de ordenar a sociedade e influenciar o comportamento não só de senhores e escravos, mas também de burocratas e camponeses, libertos e livres, brancos, pardos e negros” (SCHWARTZ, 1988, p. 219). Assim como em *Divisor*, o artista sinaliza as gradações que podem remeter-se a gradações da pele e de uma escala social, separando em tipos, o açúcar produzido nos engenhos, do mais escuro, menos valoroso, ao mais claro, de maior valor.

Outro campo expressivo experimentado por Heráclito é a performance, uma categoria artística com mais de 50 anos que ele utiliza como ferramenta potente para manifestar questões históricas e doloridas do corpo afro-brasileiro. Essa linguagem é usada de maneira multidisciplinar, em que combina múltiplas possibilidades de linguagem e materiais. Os registros videográficos e fotográficos de suas ações transformam-se também em obras, documentando os vestígios produzidos na execução do trabalho. Uma delas, intitulada *Sacudimento* (fig. 26), foi produzida na Bahia e no Senegal no ano de 2015. A performance relembra elementos ritualísticos do candomblé e foi realizada em dois momentos, um na Casa da Torre¹³², sede de um grande latifúndio na Bahia, e outro na Casa dos Escravos¹³³, na Ilha de Gorée, no Senegal, África. No trabalho, pessoas de branco, uma cor recorrente nas roupas das religiões de matriz africana, a mesma de Oxalá, seguram galhos com ervas que servem para bater e varrer os cantos e paredes desses dois ambientes.

¹³² A Casa da Torre de Garcia d'Ávila, Castelo de Garcia d'Ávila, Torre de Garcia d'Ávila, Forte de Garcia d'Ávila ou Casa da Torre está localizada na Praia do Forte, no município de Mata de São João, na Bahia.

¹³³ A Casa dos Escravos (*Maison des Esclaves*) e sua Porta do Não Retorno constituem um museu e memorial dedicados à história do comércio atlântico de escravos, localizada a 3 km da costa de Dakar, no Senegal. Hoje funciona como centro de memória, criado, em 1962, por Boubacar Joseph Ndiaye, para preservar a história da escravidão na África.

Figura 26 - Sacudimento, Ayrson Heráclito. Foto divulgação.



Fonte: <https://www.facebook.com/ayrson1968/>. Acesso em:

Os iniciados no candomblé fazem uso de folhas como armas, para “sacudir”, “bater”, “expurgar”, lançar para fora da casa os eguns, os espíritos de desencarnados. As folhas e os galhos funcionam como vassouras que ajudam a varrer essas energias acionadas pelo poder das ervas utilizadas no ritual. A energia contida nas folhas permite queimar as energias indesejadas dos eguns, obrigando-os a se dispersarem e extingui-los. Para isso, é preciso também acionar o poder dos orixás e usar as ervas corretas que servirão para o feito. Geralmente é Ossain, o orixá das folhas e florestas que auxilia no sacudimento, junto a Iansã, senhora dos raios e tempestades e que tem grande poder sobre os eguns.

Em outra análise, o sacudimento é uma espécie de exorcismo que Heráclito faz nesses monumentos, situadas entre as duas margens do Atlântico e que tiveram fortes ligações com o tráfico de escravos e a própria colonização. Uma tentativa de volta física e poética a esse passado e sua terrível história, tentando refletir sobre as rotas criadas a partir daqueles pontos e suas implicações no presente.

O ritual do sacudimento é feito rotineiramente por pessoas ligadas a religiões de matrizes africanas, o candomblé e a umbanda. É uma prática considerável e tem o objetivo de limpar o espaço, tirando as energias negativas e afugentando os espíritos de mortos que ainda se encontram na terra. Para os adeptos dessas religiões, é comum chamar alguém para fazer um sacudimento e tirar esses espíritos de casas ou ambientes que tendem a permanecer entre os vivos, pois acredita-se que trazem infortúnios e atraso para a vida dos novos moradores. Na execução da performance o artista tenta expurgar as energias referentes à morte e aos fantasmas da colonização que continuam reverberando nessas duas construções.

Quando eu pensei em limpar a casa dos escravos na ilha Gorée, o problema que enfrentei foi semelhante ao que me incentivou a realizar a limpeza da casa da torre dos Garcia D'Ávila na Bahia. Como ponto de embarque para escravos para o Novo Mundo, Gorée apresenta-nos os problemas do exílio e da migração forçada. A casa dos escravos é um lugar de trânsito em que um permaneceu por um período não de uma escolha, um lugar onde os escravos foram despojados da sua humanidade, onde os seus destinos foram decididos. Gorée surpreende-me como um lugar de descanso, de trânsito, mas apenas para outro mundo do outro lado do Atlântico, onde um foi integrado num sistema colonial, baseado na escravidão. Neste sentido, o verdadeiro ponto de embarque na casa é o chamado "Portão de não retorno." A liminaridade deste "Portão" é espantosa. Tendo atravessado todo o tipo de condições humanas anteriormente conhecidas, pertence a um "antes," limitado, que não é apenas espacial, mas também temporal. É como se o "Portal" realizasse uma dupla clivagem: um "antes" um, separando o tempo em um período anterior à escravidão, migração forçada e integração no Novo Mundo, que também separa o espaço em algo que é familiar, da casa e dos Mundos. É uma clivagem do exílio em algo que era estranho para nós, em que tivemos de aprender a viver, mas com saudade. As casas em que fiz as minhas performances são casas em que os seres humanos perderam a sua humanidade, principalmente através de vários tipos de violência física, mas também através de violência simbólica. Isto é o que os une, sem dúvida (Depoimento do artista em perfil do Facebook, em 11 de maio de 2018).

Essa performance tem sensibilidades que denotam duas visões decoloniais. A primeira traz de volta a história desses lugares de memória da escravidão, os mesmos lugares onde a partida significava a morte para milhares de africanos escravizados que nunca retornaram. Não foi à toa que o artista escolheu a Casa dos escravos na Ilha de Gorée com sua *porta do não retorno*, “modo como eram chamadas as passagens estreitas nas muralhas, por onde os africanos eram embarcados nas canoas que os levariam aos navios negreiros” (GONÇALVES, 2014, p. 54.). Ainda que o local não tenha sido usado como armazenamento e envio de pessoas escravizadas, ele é hoje considerado um lugar de memória, como a porta da diáspora forçada, uma imensa porta do não retorno. Sua outra escolha, a Casa da Torre, foi cenário de atrocidades e torturas das mais bizarras cometidas por Garcia D'Ávila Pereira Aragão, no século XVIII, contra diversos escravos. Não é difícil entender por que o artista escolheu essa casa, pois foi

esse ilustre fazendeiro baiano, riquíssimo, nobre pelos quatro costados e pelas conquistas e títulos honoríficos de seus antepassados, o autor de uma série de torturas e castigos contra seus escravos, que o torna merecedor do deplorável título de o maior carrasco de que até então se tem notícia na história do Brasil. Triste sina: o mais rico e o mais cruel de todos os brasileiros escravistas (MOTT, 2010, p. 67).

A segunda visão decolonial é o fato do artista remeter a cosmologias e religiosidades que não fazem parte daquelas eurocentradas, de origem judaico-cristã, portuguesa e católica. Ao visitar esses lugares de memória evoca a ancestralidade e a religiosidade daqueles lugares e povos para os exaltar, defender e libertar os saberes roubados e calados pelo colonizador. Utiliza-se da religiosidade afro-brasileira pensando-a como elemento de resistência e luta. Espanta simbolicamente a permanência desse poderio colonial que se transforma, mas não acaba, e se fortalece destruindo saberes e deuses daqueles que submeteu e escravizou. Ele as

utiliza pensando que somente a força da natureza, das ervas e dos orixás poderiam abrir caminhos, libertar do mal e criar novas histórias de vida para os afro-brasileiros.

A partir dessa construção e de tudo que ocorreu dentro de suas paredes é possível se sensibilizar e se conectar com as animosidades que porventura tenham se espalhado pelo lugar. O artista é também um afro-brasileiro e carrega consigo ligações atávicas desses dois lugares. Seu trabalho está amplamente conectado com sua religiosidade, o candomblé, oriundo da África que se reconfigurou na Bahia. Seguindo a intenção de Heráclito de afugentar os maus espíritos deixados no período colonial e expurgar toda maldade exercida ali entranhadas nas paredes, seria esse um local apropriado para o sacudimento. Afinal, o corpo pode ser aprisionado, maltratado, mas o espírito é sempre livre e não pode se estagnar.

Outra performance de Heráclito, intitulada *Transmutação da Carne* (fig.27), também aciona muitos vetores decoloniais. O trabalho já foi apresentado em muitos formatos, mantendo apenas o uso da carne e das marcações a ferro como elemento chave. A apresentação originária dessa obra aconteceu no evento *Ação: Performance Art*, no Instituto Cultural Brasil-Alemanha, na Bahia, em 2000. Depois reapresentada em forma de vídeo-instalação em 2005, na Alemanha, e posteriormente ganhou maior notoriedade quando foi selecionada para integrar a mostra *Terra Comunal*, de Marina Abramovic, no SESC São Paulo em 2015 (FERREIRA; CAMARGO, 2016, p. 3126).

Figura 27 - Transmutação da carne: marcação a ferro. Ayrson Heráclito. 2000. Performance. ICBA. Foto divulgação.



Fonte: <http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/ayrson-heraclito/>.

Na primeira versão do trabalho o artista e outros componentes usam roupas feitas de charque, um tipo de carne que é salgada para conservação e muito utilizada no Brasil desde o

período colonial, e são marcadas a ferro. Em outra versão, *performers* com roupas de carne são marcados em fila com símbolos ornamentais de ferros incandescentes, que marcam a roupa de carne sobreposta em seus corpos, como aqueles usados no tráfico negreiro. O artista vestido de branco rememora a figura do senhor de engenho e as ações praticadas contra africanos escravizados de forma perversa e estigmatizada. Queimada, marcada e ferida a carne emana sensações que evocam as memórias e feridas ainda abertas na história da escravidão no Brasil. Heráclito, ao narrar a performance, explica:

Eu trago a memória dos maus-tratos. Eu trago em cena essa ideia desse holocausto que foi a escravidão. Eu comecei a pensar um corpo que tivesse uma certa conexão com essa história, com esse passado, com esses fantasmas. Surgiu a ideia da carne, carne de charque, uma carne mista, mestiça, entre gordura e carne. Aí eu pensei nessa carne justamente como uma metáfora desse corpo de homens que foram escravizados. A dor e a ferida da escravidão negra no mundo não diz respeito apenas aos afro-brasileiros. Afro-americanos, os escravos descendentes ou os homens que foram escravizados. E eu convido essas pessoas justamente para viver esse processo. O ato físico de marcar a ferro em brasa um corpo trouxe e despertou memórias muito antigas. É o cheiro, é o som da carne assando, a combustão, que tocam na ferida, que para mim deve ser transmutada pela arte, estetizada, mas nunca esquecida, e transformar a energia desses fantasmas, desses espíritos todos de mortos, que na Bahia a gente chama de Egun, em uma energia revolucionária, uma energia positiva e transformadora. Ver isso, ouvir isso, está presente disto, me ensinou coisas que a literatura e que a história não me ensinou e não foi tão eficiente nos seus relatos e em suas descrições. Meu maior objetivo como performer e como pessoa é buscar, justamente, curas.¹³⁴

O uso da carne de charque nesta obra vincula-se ao seu consumo cotidiano na cultura brasileira, em especial no Nordeste, uma região marcada pela seca, pela fome e pela escassez de comida. Desidratada e salgada, ela não se deteriora facilmente e por isso é tão consumida pela população mais pobre. Heráclito usa a charque salgada como metáfora: a mesma carne marcada, comercializada, de menor valor, como a carne negra de africanos escravizados. Seca, cortada, mas resistente como a pele dos que aqui chegavam após a passagem pelo Atlântico.

[...] a carne virou uma metáfora viva do corpo brasileiro de carne resistente; ela não era filé mignon, era carne barata, e estava associada a um dos pratos da culinária brasileira, que era a feijoada. Notadamente, esse tipo de carne tinha um uso muito particular por se tratar de uma herança de comida da senzala, carne reaproveitada, refugo, mas, essa carne polissêmica era uma carne metáfora para este corpo resistente (BARATA, 2016, p. 64).

Ernani Silva Bruno (BRUNO, 2000) sinaliza em diversos registros de sua pesquisa o uso do charque como base na alimentação, principalmente de escravizados desde o final do século XVIII no Brasil. Entre as passagens, ele cita relatos de viajantes que comprovam o uso do charque como base na alimentação desses povos. Cita Johan Baptiste Von Spix que

¹³⁴ Relato disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jmAcqx8UwIM>. Acesso em: 10 ago. 2018.

descreveu no ano de 1817, no Rio de Janeiro, como era a alimentação de escravizados em que “o prato principal acompanhado de pirão de farinha de mandioca e o angu de fubá, cozido com água, mais raramente a carne salgada do Rio Grande do Sul” (Ibid, p. 89). Entre outros, cita a narrativa de Luiz de Santos Vilhena em Salvador no ano de 1789, onde registrou que a alimentação dada ao escravizado pelo senhor de engenho era “uma quarta de farinha e três libras e meia de carne-seca e salgada para se sustentarem por dez dias” (Ibid, p. 90).

O charque também foi um propulsor do tráfico de africanos escravizados para o Brasil entre os séculos XVIII e XIX para serem usados na mão de obra de sua fabricação, na região Sul. Sabe-se que em

1787, na fase inicial das charqueadas, as remessas rio-grandenses de charque totalizaram 117 mil arrobas. Contudo, dez anos depois, esse índice já havia saltado para 500 mil e, na década de 1800, a capitania exportou uma média anual de 820 mil arrobas, chegando a 1,1 milhão na década posterior. Foi após o ano de 1808 que o tráfico atlântico se intensificou, atingindo uma média de 1300 cativos por ano - quase três vezes maior que no período de 1790 a 1808 (VARGAS; MOREIRA, 2018, p. 155).

Sendo o charque uma carne mais barata, associada ao consumo de populações mais pobres e sua produção associada à escravidão desde o período colonial, Heráclito amplia o uso desse material em suas performances para promover ações políticas efetivas e contundentes. O artista após a apresentação da performance, utiliza os inúmeros quilos de carne usados nas intervenções para doação em comunidades carentes, devolvendo os sentidos originários do objeto que é o de servir de alimento e matar a fome, além de suscitar discussões e ações de combate à miséria no Brasil.

Além do charque, as marcações a fogo também são simbólicas nessa obra. Edgard Conrad (1985, p. 50) nos conta que os “indivíduos reduzidos recentemente à escravidão eram frequentemente marcados a fogo com ferretes” contendo iniciais dos seus compradores e posteriormente presos a ferragens em um espaço mínimo nos navios. Feitas por profissionais especializados, essas marcas de sujeição eram feitas já nos portos de embarque em litorais africanos, uma determinação a ser cumprida perante a coroa portuguesa que exigia a comprovação, atestada na carne como pagamento aos direitos de importação do “produto” adquirido.

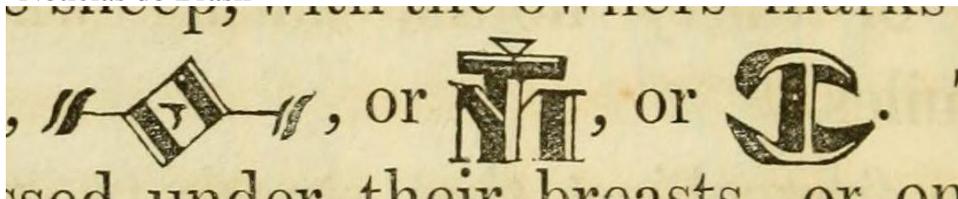
O estudo de Hugh Thomas (1998) sinaliza alguns aspectos sobre a marcação a ferro de africanos escravizados. Segundo ele, “foram os portugueses que começaram a prática de marcar, carimbar escravos na região de Arguin, Mauritânia, na África, por volta da década de 1440 com ferro quente no ombro, peito ou na parte superior do braço” (1998, p. 392), tornando evidente que ele ou ela era propriedade do rei de Portugal ou qualquer outro que teria encomendado tal ‘produto’. Era prática comum da coroa portuguesa também, marcar uma cruz

extra após o batismo. Procedimentos que sobreviveram da antiguidade quando os romanos costumavam marcar seus escravos, em especial Constantino, o Grande, que os marcava nas mãos e nas pernas.

Thomas também indica que outros países europeus tiveram procedimentos semelhantes em relação à marcação dos escravizados, todos com algumas particularidades indicando suas origens e donatários. Os escravos vindos de São Tomé eram marcados com uma cruz no braço direito no início do século XVI ou um "G". Os que vinham de Luanda eram muitas vezes marcados duas vezes, quando recebiam a marca dos comerciantes luso-brasileiros que os compravam, além das marcas de armas reais de Portugal indicando a relação daquele comércio com a coroa. No final do século XVIII, um "G" indicava que o escravo em questão havia sido marcado pela Companhia Gaditana, a companhia de Cádiz preocupada em importar escravos para Havana no final da década de 1760. Já os espanhóis, preocupavam-se em marcar suas 'peças' com ferretes de ouro ou prata para ter uma "cicatriz mais fina" (p. 393). Os ingleses marcavam-nos no ombro. Os holandeses, segundo Thomas, tomavam todos os cuidados "para que não sejam queimados com muita força, especialmente as mulheres, que são mais macias que os homens" (p. 393). Já os franceses faziam as marcações que já selecionavam o africano, se fossem fortes levavam uma marca no ombro direito e se fosse mais fraco, na coxa direita.

Em seu diário, Roberto Walsh¹³⁵ (1985) conta sua trajetória a bordo de um navio de volta para Inglaterra. Ele deixou o Brasil em 4 de maio de 1829 e depois de duas semanas no mar avistou um navio ilegal de escravizados que perseguiu por trinta horas. Sabe-se que desde 1807, o tráfico de africanos foi considerado ilegal pelos ingleses e pelos Estados Unidos, a Inglaterra então passou a coibir e a interceptar diretamente o tráfico a partir de 1810. Depois de interceptar e embarcar em um navio suspeito, Walsh viu as terríveis condições em que os escravos eram transportados. De pronto observou as marcas em escaras na pele, como relatou (fig. 29): "uma vez que pertenciam a diferentes donos, eram todos marcados como gado, com a marca de seus proprietários impressa, a ferro quente no peito e nos braços dos infelizes" (1985, p. 215).

Figura 28 - - Ilustração de marcas de escravos registradas por Robert Walsh em 'Notícias do Brasil'



Fonte: WALSH, 1985, p. 215.

¹³⁵ Robert Walsh (1772-1852) foi um clérigo irlandês, escritor e médico. Tornou-se capelão da embaixada britânica em São Petersburgo, em 1820, e nomeado capelão da embaixada britânica no Rio de Janeiro, em 1828.

Além de marcar aquele corpo como propriedade de outrem, os ferretes/carimbos também eram instrumentos de tortura que puniam escravizados fugitivos, com marcas específicas no rosto, costas e pernas (fig. 28). O ferrete, ou ferro em brasas, é uma ferramenta usada para marcar gado, madeira, couro e durante a colonização foi usada para marcar escravizados. A ferramenta de metal, normalmente em ferro, é aquecida até que fique vermelha e prensada contra o objeto ou pele a ser gravada/carimbada; um pirógrafo rústico. Mas é certo que o termo *ferrete* é usado na marcação de animais e *Carimbo* é o termo originário da marcação de seres humanos.

A palavra *Carimbo*, etimologicamente vem de ‘Kirimbu’, uma palavra da linguagem dos Quimbundos, e significava na África as escarificações e cicatrizes usadas como sinais de pertença a determinadas etnias e clãs.¹³⁶ Essa prática foi aprimorada no tráfico negreiro, em que os escravizados africanos, antes de embarcarem, recebiam uma marca, o “kirimbu”, como prova de que os mercadores/traficantes tinham pagos as taxas e impostos destinados à coroa. O vocábulo foi incorporado à língua portuguesa como carimbo e perdeu sua significação originária de peça para marcar escravizado, passando a significar peça para marcar papel ou documento.

Figura 29 *Branding Slaves*. William O. Blake. Gravura em metal. 1859.

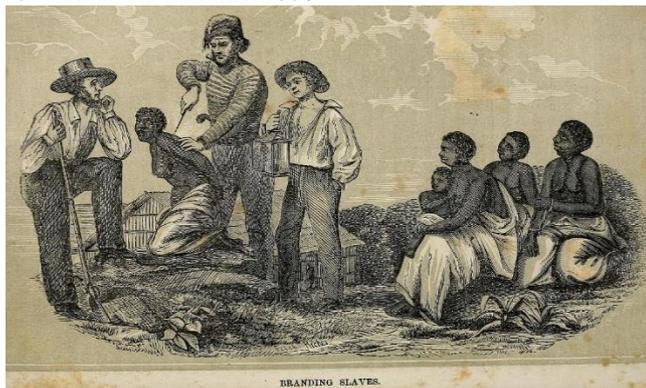


Ilustração do livro *The history of slavery and the slave trade, ancient and modern*.¹³⁷

É evidente que o uso desses objetos tinha caráter ignominioso, demarcando propriedades, separando pessoas em categorias de humano e não humano equiparando o “corpo do cativo ao das bestas, ao dos animais” (MOURA, 2013, p. 126). Na Roma antiga o escravo era considerado coisa e na visão de sociedades coloniais, o africano escravizado estava muito

¹³⁶ Cf. LOPES, N. *Enciclopédia Brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

¹³⁷ BLAKE, W. O. *The history of slavery and the slave trade, ancient and modern - the forms of slavery that prevailed in ancient nations, particularly in Greece and Rome; the African slave trade and the political*. Ohio: H. Miller, 1859. Imagem de domínio público. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47da-ff96-a3d9-e040-e00a18064a99>. Acesso em: 10 set. 2018.

mais próximo da animalidade do que do humano. Como exemplo desse pensamento é possível citar a palavra mulato, que etimologicamente é uma ressonância da palavra mula ou mulo (lat. *Mulus*) (VASCONCELOS, 2012), uma referência associativa e depreciativa surgida nesse período.

Essa performance de Heráclito é um exemplo potente da ferida colonial, uma ferida não sarada que se mantém aberta pela colonialidade. Esses elementos que nos remetem a um churrasco animal/humano em sua obra têm vestígios conceituais na teoria da *escultura social*, de Joseph Beuys¹³⁸ (1921-1986), com ideias que ressaltam o valor antropológico da Arte, sua ampliação no campo artístico, promovendo modelagens sociais através de suas intervenções. Beuys criou esse termo para incorporar a compreensão de que a arte possui potencial para transformar a sociedade. Como uma obra de arte, uma escultura social se utiliza da atividade humana para estruturar e moldar a sociedade ou o meio ambiente. Beuys tinha a convicção de que “toda revolução acontece no interior do ser humano. Quando um homem é realmente livre e criativo, capaz de produzir algo de novo e original, ele pode revolucionar o tempo”.¹³⁹ Heráclito relembra essa ferida e a torna visível a todos os observadores, mesmo aqueles que acreditam que o racismo se findou no Brasil.

A ideia central de um escultor social é a de um artista que cria estruturas na sociedade usando alguma linguagem, pensamentos, ações e objetos. Para ele, a escultura estava em primeiro lugar associada à modelagem do falar e do pensar. Beuys dizia que a:

escultura deve sempre questionar obstinadamente as premissas básicas da cultura predominante. Esta é a função de toda Arte, que a sociedade está sempre tentando suprimir. Somente a Arte torna a vida possível - é assim radicalmente que eu gostaria de formulá-la. Eu diria que, sem a arte, o homem é inconcebível em termos fisiológicos (ARCHER, 2008, p. 115).

Essa modelagem metafórica era feita através de interações entre corpo, gesto e materialidades. Usava materiais carregados de sentidos que construíam afetos e remontavam trajetórias trágicas de sua vida. Materiais como feltro e gordura animal são recorrentes na obra de Beuys, especificamente o feltro e a gordura que lembravam os dias em que foi resgatado, após seu avião ser abatido em guerra e posteriormente resgatado. Seu corpo então foi besuntado de gordura e enrolado a pedaços de feltro para sobreviver ao frio.

Assim como Beuys, Heráclito tira partido da afetividade e memória desses objetos, como a charque e o ferrete/carimbo. No seu caso, ele coloca a charque como uma segunda pele

¹³⁸ Artista alemão que produziu em vários meios e técnicas, incluindo escultura, happening, performance, vídeo e instalação. É considerado um dos mais influentes artistas alemães da segunda metade do século XX.

¹³⁹ Cf. GOLDBERG, R. *A arte da performance: do futurismo ao presente*, p. 139.

que carrega as marcas do racismo, deixando escaras produzidas a ferro e brasa. O ferrete é a própria mão do colonizador, que marcou a vida e a historicidade desses povos e suas gerações no Brasil. Ele re/modela como uma escultura social o panorama da desigualdade social dos afrodescendentes/mestiços que aparece visivelmente na ausência de negros nas grandes universidades brasileiras, em especial nos cursos de maior prestígio, empurrando a população negra a lugares de subalternidade. Essa desigualdade aparece visivelmente no cotidiano brasileiro e é vista no trabalho de Heráclito como uma ferida aberta, que nunca fecha.

Também existem vestígios das pesquisas de Marina Abramovic (1946) nesta obra, não por se tratar de uma performance apenas, mas por tirar partido de materialidades e suas relações com o corpo em cena, particularidade muito explorada pela artista em suas obras. Desde 1973, Abramovic começou a experimentar em seu próprio corpo intensas interações com o público, levando os espectadores a comportamentos extremos, fascinando-os e também os repelindo. Sua obra é caracterizada pela resistência, pela dor, por comportamentos repetitivos, por ações de longa duração e diálogos energéticos. Usando temas existenciais sobre a vida e a morte, seus temas são muitas vezes reforçados pelo uso de elementos visuais simbólicos como cristais, ossos, facas, mesas e pentagramas. Na performance *Ritm 0*, por exemplo, ela convidou os espectadores a usar qualquer um dos 72 objetos em seu corpo da maneira que desejassem, deixando de lado todo e qualquer controle. Nessa performance, o público dividiu-se entre aqueles que tentaram prejudicar Abramovic (segurando a arma carregada na cabeça dela, por exemplo) e aqueles que tentaram protegê-la (enxugando as lágrimas e evitando o pior). Por fim, depois de ficar imóvel por seis horas, os membros que decidiram protegê-la insistiram que a performance fosse interrompida por medidas protetivas, na medida que os outros estavam se tornando cada vez mais violentos.

Esse trabalho de Abramovic, em específico, demonstra que confrontar a dor física e a exaustão são importantes para tornar-se uma pessoa completamente presente e consciente de si mesma. Além disso, reflete o poder da arte da performance de transformar tanto o artista quanto o público, trazendo à tona o lado altero, mas também o mais perverso das pessoas. Em suas performances evoca as memórias contidas em suas histórias pessoais, principalmente as circunstâncias de sua infância e vida familiar sob o domínio comunista na ex-Iugoslávia e em eventos mais recentes e contemporâneos, como as guerras em sua terra natal e outras partes do país. Tragédias que foram registradas em seu corpo e que ela retoma em suas ações expressivas, emergindo emoções contidas na tensão entre oprimido e opressor. Essa também é uma expectativa de Heráclito quando evoca memórias da violência, mas ao contrário de Abramovic, que se mostra vulnerável a todo tipo de violação feita por outrem, Heráclito ora usa pessoas

vestidas de carne que se ferem alternadamente na primeira versão, ora o próprio artista vestido de branco executa o ferimento em outras pessoas.

Ele utiliza objetos que carregam historicidades, recriando cenários coloniais e tensões sobre etnia, classe e economia no Brasil. Um trabalho com vetores decoloniais claros, por tentar transmutar e ressignificar o instituído e por evocar os sentimentos de repulsa contra as violências e a desumanidade sofrida pela população afro-brasileira, e principalmente por expor a ferida deixada na população negra, “estetizada, transmutada, mas nunca esquecida”.¹⁴⁰

A obra de Ayrson Heráclito continua fecunda e se mantém militante nas lutas contra as mazelas coloniais que ainda persistem no cotidiano brasileiro em relação à afrobrasilidade como os estigmas sofridos pela população negra e a discriminação e demonização da religiosidade de matrizes africanas. Os exemplos aqui apresentados fazem leituras poéticas afro-atlânticas que nos ajudam a ver a escravidão e a liberdade dos povos africanos como marcas e feridas que ainda não cicatrizaram, mas que precisam ser expostas, cuidadas e saradas. Para isso, usa sua obra para ecoar falas, criar repulsa, indignação e reflexões em todos os lugares em que são apresentadas.

2.2.3 Rosana Paulino: a denúncia ao racismo epistêmico

Rosana Paulino¹⁴¹ é uma artista que tem em seu processo de pesquisa, a influência de seus laços familiares, de textos sobre a história do Brasil, sobre biologia e sobre a presença negra em contextos sociológicos, antropológicos e culturais. Através de narrativas criadas com imagens, ela reflete sobre as posições e os posicionamentos, em especial da mulher negra, no tecido social brasileiro. Seus estudos e pesquisas ajudam a montar cenários que dialogam com a contemporaneidade, com as reminiscências do período da escravidão e seu legado nefasto que ainda recaem sobre a população afro-brasileira. A ciência também dialoga com seus trabalhos, em especial os experimentos científicos do período colonial que ajudaram a formar uma visão pessimista da população negra no Brasil. Diferentemente de Ayrson Heráclito, que relaciona sua religiosidade com sua produção, Paulino é oriunda da cidade de São Paulo e traz em sua pesquisa uma negritude cotidiana dos bairros periféricos, suas visões políticas e lugares de pertença.

¹⁴⁰ Disponível em: <http://ayrsonheraclito.blogspot.com/>. Acesso em:

¹⁴¹ Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres, e bacharel em Gravura pela ECA/USP.

Em *Atlântico Vermelho* (fig. 30), ela nos traz a visão do Atlântico tingido pelo sangue, matizado pela passagem sangrenta dos povos africanos por esse oceano. Segundo ela, o

mar que liga dois pontos, África e Brasil, e cujas pontas sofreram processos de aniquilamento e subjugação das suas populações, tendo a ciência, a religião e a ideia de progresso sido usadas para justificar os mais aterrorizadores abusos. Tanto quanto as culturas, portanto, o que nos une também é o modo como estas estruturas foram utilizadas, criando uma triste história comum a ligar os dois lados do Atlântico.¹⁴²

Figura 30 - Rosana Paulino, s/título, da série *Atlântico Vermelho*



Foto Divulgação <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/>

A artista recompõe a história do tráfico e da escravidão no Brasil juntando fragmentos que os referenciam como um mapa, sendo o sangue, o povo africano e o domínio português as principais peças dessa narrativa. Nesta obra, a fotografia de uma jovem escrava em positivo e negativo nos faz pensar sobre o oculto das histórias que não foram reveladas. Ao mesmo tempo em que os ossos demonstram a semelhança intrínseca entre seres humanos, quando as mesmas estruturas internas são semelhantes em toda espécie humana. Não existia nenhuma semelhança entre brancos e negros segundo as pseudociências raciais, que classificavam e escravizavam os povos africanos a partir de seus fenótipos. Os ossos também é a morte que também se assemelha ao destino de todo ser humano, mas em seus fins pode ser mais cruel para quem é escravizado e negro. O coração vermelho é o coração sofrido, e por que não o sagrado coração, uma iconografia comum da Igreja Católica, a mesma que sempre esteve presente durante a colonização e sempre se manteve conivente desse processo exploratório. São elementos que mapeiam estruturas de dominação, entre colonizado e colonizador, demarcando territórios de pertencimento e desumanidades.

¹⁴² Disponível em: <http://www.lisboacapitaliberoamericana.pt/?pg=article&id=61>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Figura 31-A permanência das estruturas. Foto divulgação.



Paulino junta as peças costurando-as com uma linha preta aparente com o mesmo desígnio de tornar aparente a discussão silenciada sobre etnia e gênero, em especial da mulher negra. A costura também revela as manualidades que eram determinadas para a mulher, sendo o bordado e a cozinha os ofícios que cumpriam sem escolha. São as “não-escolhas” que ela cita, sendo a mulher negra e pobre arbitrariamente destinada a lugares que não escolheu e as atividades cotidianas eram uma delas. Ela, então, dialoga com as memórias a partir de uma constante reconstrução da presença feminina negra e suas epistemes. Muitas vezes traz memórias de seus próprios familiares fazendo contrapontos do que foi e do que se mantém em nossa sociedade, em relação aos papéis femininos.¹⁴³ Como sinaliza Carlos Eugenio Marcondes Moura, eram atribuições muito definidas pelo viés econômico.

Recaem sobre o homem as pesadas tarefas ligadas ao transporte e que demandam grande esforço físico: transporte de gente, carga e mercadorias, abastecimento de água, despejo, em lugares ermos, dos dejetos humanos carregados nos 'tigres' etc. Ele também dá conta do pesado trabalho com minas de ouro e nas Lavras diamantinas. Quitandeiras, quituteiras, vendedoras de frutas, bebidas e doces constituem o contingente mais expressivo do trabalho feminino e o pequeno comércio que elas praticam, como negras de ganho, alforriadas ou livres, se exerce sobretudo nas grandes cidades a que se refere a iconografia (Rio de Janeiro, Salvador, Recife). Na qualidade de amas-de-leite, mucamas, lavadeiras, costureiras e bordadeiras desempenham tarefas ligadas ao dia-a-dia da vida doméstica (MOURA, 2000, p. 38, grifos do autor).

¹⁴³ Como em exemplos originários de sua obra, os trabalhos “Parede da memória” (1994-2015), uma obra de 1500 peças, com retratos do seu arquivo familiar, que hoje faz parte do acervo da Pinacoteca de São Paulo; e “Bastidores” um conjunto de peças de bastidores, peças utilizadas na bordadura de panos, em que estão reproduzidos vários rostos de mulheres da sua família com a boca costurada, como se todas tivessem sido silenciadas.

Não existe acabamento nas bordas ou no final dessas linhas, pois a problemática brasileira que envolve gênero, etnia e as questões sociais que assolam a negritude não é finda e se torna cada vez mais presente e aparente no Brasil, como suturas e queloides sempre expostas. As diferentes partes que compõem o todo são costuradas de maneira esgarçada, com linhas à mostra, como um tecido social brasileiro amassado, roto, marcado pelo colonialismo.

A costura e o corpo têm na obra de Paulino, uma relação com o ‘refazer’, ‘recompor’, ‘reler’. Pensando nesses dois elementos como experiências a serem bordadas e rejuntadas. Sendo o corpo negro elemento de comércio, marcado, recortado, retirado forçosamente de suas origens. E a costura uma prática com características históricas ligadas à feminilidade e aos trabalhos manuais destinados a elas, seria uma metáfora de se repensar ou recoser uma sociedade presa a padrões de gênero, posicionando mulheres negras, em especial, a lugares de silêncio. São histórias traumáticas que precisam ser recontadas, revistas e expostas com seus delineamentos escusos, que ficam ‘por dentro de panos’ e revelam suas emendas malfeitas.

O azul se faz presente nas águas do Atlântico e em duas peças que fazem menção ao colonizador português e traços de sua cultura, simbolizado um azulejo típico, produzido e comercializado por eles em tempos coloniais. Ávidos pelas transações comerciais, não diferenciavam pessoas ou artefatos de cerâmica em suas negociações.

A *Permanência das estruturas* (fig.31) é outra obra em que a artista reflete sobre os esquemas arquitetados no passado colonial para justificar o racismo e que ainda reverberam em discursos atuais. Essas permanências são traços da colonialidade, que instauradas se repetem a cada dia na sociedade brasileira. Para isso, ela justapõe representações de artefatos visuais que contribuíram na montagem desses discursos. No trabalho ela insere, crânios, uma figura negra masculina, de frente e de costas, além de uma delas recortadas; o mapa de um navio negreiro e a representação de uma caça, retirada de um azulejo português. São novamente costurados, ou suturados, como prefere chamar a artista.¹⁴⁴ A ausência de discussão sobre o racismo no cotidiano e o esquecimento dessas memórias instauradas permanecem silenciadas, soltas, necessitando de alinhavo, costuras e mapeamentos.

As embarcações são elementos que aparecem tanto em *Atlântico azul* quanto n’*A permanência das estruturas*. No primeiro, o navio é o indício de uma relação comercial e científica entre Portugal e África. No segundo, a artista se apropria do conhecido *Plano e seções de um navio negreiro*, de 1789, bastante reproduzido e utilizado como imagem para criar

¹⁴⁴ Disponível em: <http://www.lisboacapitaliberoamericana.pt/?pg=article&id=61>. Acesso em: 02 jan. 2017.

repulsa em campanhas abolicionistas. Neste, o navio revela a seriação dos corpos posicionados e tratados como produtos ou coisas.

Também aqui o azulejo reaparece em referência ao colonizador, mostrando a cena de uma caça, tendo alguns cães capturando uma presa, em alusão a maneira como os africanos eram também capturados de maneira violenta e levados à escravidão pelos portugueses. A representação desses objetos está ligada, também, ao fato de serem elementos de distinção social a partir do século XVII, quando houve grande exportação de produtos portugueses para o Brasil. Além de igrejas, os casarios coloniais levavam nas fachadas ou cômodos, azulejos esmaltados oriundos das olarias de Portugal. O que se sabe era que nem mesmo a distância, “demoras, dificuldades na escolha dos fornecedores, nem o próprio preço extraordinariamente acrescido pelos fretes foram obstáculos para que no Brasil, o azulejo tivesse lugar reconhecido como indispensável na decoração à portuguesa dos séculos XVII e XVIII” (SIMÕES, n.p., 1965).

Na obra, tanto as imagens de corpos negros quanto a de crânios retomam a preocupação em avaliar e diferenciar seres humanos, associadas ao poligeísmo, à frenologia, à degeneração pelo hibridismo e à craniometria, teorias em voga no século XVIII e XIX que ajudaram a formular o racismo científico. Todas essas vertentes de pesquisa preocupavam-se em comprovar ‘raças’ evoluídas e atrasadas, forjando justificativas para o racismo, como explica Koutsoukos,

O poligenismo ganhara certo suporte científico no final do século XVIII, quando descobertas e estudos paleontológicos propuseram que as diferentes raças contemporâneas proviriam de origens diferentes. Em 1839 e em 1844, Samuel Morton, físico e anatomista de Philadelphia, publicou dois trabalhos nos quais analisava crânios de diferentes espécies humanas. Nesses trabalhos, classificados como menos desenvolvidos do que os brancos, os negros foram associados à deficiência moral, desvio sexual e inteligência menor. A frenologia explorada por Morton, assim como por outros desde fins do século XVIII e primeiras décadas do XIX, comparava o formato e o tamanho de crânios de humanos brancos e negros, e crânios de símios. As teorias do norte-americano Morton teriam dado argumentos aos defensores da escravidão nos EUA, pois “concluía”, mais uma vez, acerca da superioridade da raça branca (KOUTSOUKOS, 2006, p.104).

Paulino se apropria de reproduções das fotos de August Stahl (1828-1877), feitas em 1865 para expedição *Thayer*, do cientista Louis Agassiz,¹⁴⁵ que queria comprovar uma suposta

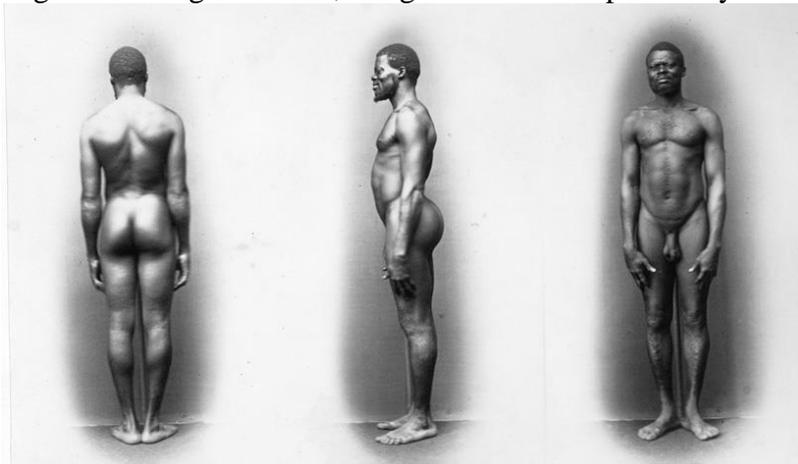
¹⁴⁵ Entre 1865 e 1866, o zoólogo suíço Louis Agassiz comandou uma expedição de cunho científico ao Brasil, a chamada Expedição Thayer. Uma de suas intenções era coletar dados com os quais pudesse comprovar a superioridade da etnia branca sobre as demais. Agassiz estava entre os grandes nomes da ciência norte-americana da época. Como professor da já prestigiada Universidade de Harvard, foi defensor do criacionismo, do poligenismo e acreditava que a miscigenação entre seres humanos pudesse causar a degeneração dos grupos envolvidos. Era opositor da teoria evolucionista, lançada por Darwin em 1859 no famoso livro “A Origem das espécies”, que forneceu aos jovens cientistas as bases para invalidar as hipóteses defendidas por Agassiz. A fim de provar suas teses racistas, Agassiz encomendou ao fotógrafo franco-suíço

inferioridade étnica dos africanos a partir de seus fenótipos e para isso elaborou estudos antropométricos de pessoas de diversas localidades, inclusive no Brasil. Ele planejava a montagem de um arquivo visual de todos os tipos raciais na Terra, em especial atenção para os negros e seus descendentes. Um plano que surgiu do profundo compromisso de Agassiz em defender o criacionismo e o poligenismo, ao mesmo tempo em que ele se opunha à degeneração pelo hibridismo, dentro do contexto americano, durante os anos anteriores e imediatamente após a Guerra Civil (1861–1865) (MACHADO, 2010, p. 30).

A ideia de cientistas do calibre de Louis Agassiz e de teóricos que defendiam a suposta “superioridade” da raça branca era colher dados que dessem suporte visual e ajudassem a comprovar suas teorias, as quais iriam confrontar o evolucionismo defendido por Charles Darwin, no seu livro *Origem das espécies*, publicado em 1859, o qual sustentava a ideia de que, afinal, a espécie humana se originara de ancestrais comuns (KOUTSOUKOS, 2006, p.104, grifos do autor).

A referendada imagem produzida pelo fotógrafo Augusto Stahl (fig. 32) seguia parâmetros da fotografia antropométrica, modalidade que interessava ao projeto de Agassiz, que era usada para ‘comparar as características das “raças puras” africanas entre si, como também comparar o conjunto das “raças puras” com as das “raças mistas”, já alteradas pela degeneração (MACHADO, 2010, p.35).¹⁴⁶

Figura 32- Augusto Stahl, Imagem de homem para Thayer Expedition.



Fonte: Peabody Museum Harvard University

Augusto Stahl uma série de imagens de africanos que ali viviam. Essa suposta cientificidade acabou gerando, paradoxalmente, registros fotográficos únicos da população escrava naquela cidade. Fonte: Encarte educativo da exposição Assentamento. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/pdf-educativo-assentamento/>.

¹⁴⁶ “A teoria da degeneração se relaciona a teoria do hibridismo de Darwin, que entendia as espécies híbridas da natureza como estéreis e degenerativas devendo ser evitadas. Ideias que foram sendo apropriadas no contexto do racismo científico da época envolvendo africanos e seus descendentes. As decorrências lógicas desse tipo de tese eram duas: enaltecer a existência de “tipos puros”, portanto, não sujeitos a processos de miscigenação - e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial, mas como social” (SCHWARCZ, 1993, p. 58, grifos da autora).

A fotografia tinha três poses típicas, de frente, costas e lateral, e tinham o objetivo de mostrar a morfologia ‘racial’, posicionando a pessoa de modo que todas as características fenotípicas fossem identificadas, como espécimes a serem analisados sob pontos de vista diferentes. A neutralidade da imagem altera a construção de realidade para sobrepor os aspectos científicos, por isso roupas e acessórios eram evitados. Ali, o sujeito não era visto como humano, mas uma coisa a ser tipificada e classificada em outra classe biológica.

As poses e posturas corporais dos fotografados presentes nessa série tornaram-se normativas no âmbito da fotografia antropológica das décadas seguintes. Pretendia-se, com as imagens nas quais os modelos aparecem de corpo inteiro e em poses fixas – frente, perfil e costas –, produzir uma documentação somatológica ou corporal das diferentes raças do mundo, com especial atenção aos africanos e seus descendentes nas Américas (MACHADO, 2012, p. 143).

As investidas da ciência racista mostravam que naquele momento não havia lugar para a humanidade das pessoas negras. Isso é enfatizado por Paulino quando deixa um dos espaços da fotografia em branco, mostrando a ausência de humanidade com que era tratado aquele sujeito. Como nas palavras iniciais de *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon, ao citar a existência do território do não-ser, “uma região extraordinariamente estéril e árida” (FANON, 2008, p. 26) onde o negro foi obrigado a habitar, colocado ali pelo olhar do branco colonizador e imperialista. Um olhar fixador, repugnante e desumanizador que tira sua existência, tornando-o incompatível com qualquer outro lugar.

A artista posiciona dois crânios que fazem referência à craniometria, método racista que associava tamanhos do cérebro de seres humanos e animais buscando analogias que pudessem justificar alguma inferioridade entre as inteligências de povos subjugados como os africanos. Petrus Camper (1722-1789), médico anatomista holandês, criou quadros comparativos esquematizados que foram recorrentemente copiados, os quais apresentavam a imagem de uma humanidade hierarquizada, dos macacos a Apolo, tendo no topo o deus grego e, no lado oposto da escala, próximo ao símio, os africanos (MACHADO, 2012, p. 146). Posteriormente, no ano de 1859 foi fundada a Sociedade Antropológica de Paris por Paul Broca (1824-1880), um importante anatomista e craniologista francês. Lá, ele desenvolvia aulas e trabalhos que eram divulgados para a comunidade científica. Uma de suas teses defendia claramente que as diferenças na forma e proporção dos crânios repercutiam na capacidade física, motora, cognitiva, racional e moral dos indivíduos (SCHWARCZ, 1993, p. 54).

Há de se perguntar de quem são os crânios na obra de Paulino, de um negro ou de um europeu? Talvez essa seja uma metáfora sobre a igualdade entre os povos, afinal mesmo com algumas diferenças identitárias, existem semelhanças aparentes que determinam a igualdade

entre seres humanos em um crânio humano. Não existindo verdade nas pseudodiferenças evolutivas físicas entre seres humanos, as aparências fenotípicas não fazem efeito após a deterioração da carne, sendo o crânio um tanto comum em sua anatomia, em qualquer sujeito. Os crânios podem ser um chamado para a necessidade de reconhecimento de igualdade plena entre povos em sua totalidade, onde representa a finitude para alguns, em especial na cultura europeia e a continuidade da existência para outros, como nas culturas das Américas Central e do Norte. Pode ainda ser um emblema da caducidade da existência, ou o que resta dela, uma estrutura que carrega a vida e o pensamento de qualquer humano.¹⁴⁷

As duas obras foram montadas como um patchwork com funcionalidade quase cartográfica, mapeando estruturas sociais e comerciais, como convite a uma reflexão sobre a reverberação dessas estruturas nos dias de hoje. Como explica Ana Maria Gonçalves:

Um território geralmente pode ser explorado e mapeado, fazendo com que desapareçam os medos alheios projetados sobre ele, mas nem sempre o mesmo acontece com o corpo e a consciência que o habita quando ele não é capaz de provocar empatia, reconhecimento no corpo e na consciência que tem o poder de analisá-lo e defini-lo usando padrões culturais e comportamentais que não lhe pertence ao serem introduzidos no corpo da sociedade ocidental os africanos não apenas são medidos com régua areia como também servem de depósito para as dificuldades sexuais e raciais do homem branco (GONÇALVES, 2014, p. 21).

Figura 33 - S/título, da série Assentamentos. Rosana Paulino.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/> Foto divulgação

Na série *Assentamentos* (fig.33), Paulino dialoga mais uma vez com as questões de gênero, da mulher negra brasileira. O título da obra denota muitos sentidos, desde ‘fundar’ colônias, epistemologias, práticas culturais ou ‘alicerçar’ economias, relações sociais e ainda

¹⁴⁷ Cf. CIRCLOT, J. E.. *Dicionário de símbolos*. São Paulo: Moraes, 1984.

‘estruturar, fundar’ religiosidades e forças, pensando no axé que se assenta em algum espaço pelas religiões de matrizes africanas ou em referência aos ancestrais africanos que vieram para as Américas e fincaram suas raízes ou assentaram uma cultura.

Os corpos em pedaços que aparecem tanto no trabalho de Turner (fig. 2) quanto no de Paulino fazem menção ao corpo como mercadoria descartada quando deixa de gerar lucro e são jogados ao mar. Paulino, neste caso, deixa mais explícito que Turner, mostrando o corpo como lenha, para ser queimada, usada e descartada quando finda, em analogia como era feito com esses povos em seu pequeno tempo de vida no Brasil. Transformado em objeto, o corpo negro é um corpo domesticado, domado, dominado, examinado. Não por menos, os escravizados que aqui chegavam para mostrar que eram boas peças em relação ao custo-benefício, eram brigados a mostrar dentes, pular agachar, equilibrar-se sobre uma perna (GONÇALVES, 2014, p. 21) como peças que precisassem de avaliação para testar sua potencialidade de uso.

Ela relembra nessa narrativa, o número excessivo de mortes de escravos na viagem pelo Atlântico, além daquelas provocadas em terra por doenças das mais diversas, punição e maior mortandade de mulheres e crianças: “[i]sso provocou um déficit populacional muito grande da população negra que era constantemente compensado pela importação de novos africanos” (CONRAD, 1985, p. 16). O trabalho da artista refaz a trajetória que se perdurou por mais de trezentos anos entre os continentes em que pessoas eram comercializadas. Esse imenso período de tráfico contraria a tese de uma escravidão benevolente citada por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*.

Assim como em *Divisor*, de Ayrson Heráclito, o diálogo com o Atlântico negro também se faz presente nessa obra associado ao Calunga grande e Calunga pequena pelos povos bantus, ditos por eles para se referir ao oceano e sua imensidão e ao cemitério, ou morada final, daqueles que ali morriam e eram jogados em suas profundezas. Ele se faz presente em tons azulados, nas projeções de dois tablets colocados nas laterais, como o mar brasileiro em tempos coloniais, onde todos que quisessem chegar e explorar assim o faziam. Entre as mercadorias, duas delas eram as mais comuns, madeira, em geral o pau-brasil e pessoas a serem escravizadas. Um coração vermelho se destaca ressaltando novamente uma semelhança comum entre toda espécie humana, que sangra reforçando a humanidade desconsiderada pela ciência. Tal como acontece com as formas de racismo “o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos [...]” (MALDONADO-TORRES, 2008,

p. 79). O privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais (GROSGOUEL, 2016, p. 25).

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no "sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial". O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à "universidade" e à "verdade". O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSGOUEL, 2007, np, grifos do autor).

O racismo epistêmico é um conceito que relaciona processos históricos que são constitutivos das estruturas de conhecimento do sistema-mundo, sendo a escravização de africanos nas Américas como parte desse processo, no qual é proibido pensar, rezar ou de praticar cosmologias, conhecimentos e visões de mundo diferentes daquelas elaboradas pelo europeu. Estavam os escravizados submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento (GROSGOUEL, 2016, p. 40). A inferioridade de pensamento foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade, forjando associações ordinárias entre africanos e animais.

Figura 34- Soldado_ da série Colônia. Rosana Paulino.



Fonte: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/> Foto divulgação.

Em meio a essa luta pela sujeição, pelo lugar e pela fala, a presença negra nunca esteve inerte e desatenta. Uma forte resiliência manteve o povo negro de pé, mesmo diante do poderio das colônias e suas amarras. Na série *Colônia*, de 2006, Paulino mais uma vez¹⁴⁸ faz um jogo com as palavras, criando analogias a partir do título do trabalho com outros sentidos que reportam à colonização. A colônia pode ser um complexo de trabalho mútuo e colaborativo, como no trabalho das abelhas, como pode ser um complexo de trabalho escravo, em que seus soldados e rainhas são trabalhadores forçados que residem sem escolha na estrutura em que foram colocados. Em volta da colônia, *Soldado* (fig. 34) reforça a proteção da rainha, como em tempos coloniais em que negros na figura de capatazes e capitães do mato protegiam as fazendas. Ao invés da figura masculina, Paulino apresenta uma figura feminina que ao invés de proteger a colônia, protege proles, comumente não geradas por elas. Envolta em tiras de tecidos, anzóis cravados, correntes e fios, a figura em terracota atada, amputada, marcada e feridas à mostra sugerindo a vulnerabilidade que sempre estiveram sujeitos, sendo as mulheres negras duplamente violentadas, por estarem submetidas a serviços braçais e sexuais, ou seja, um fardo pesado para se carregar. Com muita delicadeza, traços femininos e trato na confecção da obra, as esculturas em terracota de Paulino conseguem ecoar lamúrias, gemidos e gritos, diante de todo aparato de dominação sobre as mulheres negras durante a colonização. Todo esse aparato se mantém nos dias de hoje? Quais os pesos que a mulher negra contemporânea carrega? O que a protege hoje em dia? O que as prende? São repostas que a artista deixa como proposição ao observador que é convidado a repensar a presença da mulher negra para além de protetora, ama de leite, mucama, doméstica, mas uma figura que representa a própria resiliência do povo negro diante dos estigmas que até hoje os envolve.

Soldado também pode ser uma analogia ao Contrato de Soldada, um artifício comum utilizado em períodos anteriores e no pós-abolição para negociar a presença de crianças negras em casas de fazendeiros ou famílias proprietárias de terra. A criança soldada¹⁴⁹ era aquela que em troca de comida, estadia e uma pseudoeducação executava serviços domésticos dentro da casa, no comércio ou na lavoura daqueles que adquiriam sua tutela até a idade de 21 anos.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Como em *Assentamentos* (2013), *Atlântico vermelho* (2016) e *A permanência das estruturas* (2017).

¹⁴⁹ O termo vem de *soldo*, ou a quantia que era ou deveria ser recebida por serviços prestados.

¹⁵⁰ O início dessa prática se deu a partir da lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871, que declarava em seu artigo 1o. que os filhos da mulher escrava que nascessem no Império, a partir de então, seriam considerados de condição livre. Porém, as crianças deveriam ficar em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais teriam a obrigação de criá-las e tratá-las até a idade de 8 anos completos, período no qual os senhores poderiam escolher entre a entrega das crianças ao Estado em troca de uma indenização ou a utilização dos serviços até que elas completassem 21 anos de idade. Disponível em: <http://www.escravidaoliberdade.com>.

Em geral, eram filhos de mulheres escravizadas que não tinham autonomia para educar seus filhos, que eram levados compulsoriamente para viver sob esse regime ao seu lado na mesma propriedade ou na propriedade de outrem. A prática se estendeu no pós-abolição, quando crianças órfãs eram encaminhadas para serem tuteladas por famílias nesse regime.¹⁵¹

Mulher soldado ou a mulher soldada, são termos que dialogam, sendo aquelas que servem a um regime, a um senhor, a um sistema, cumprindo ordens sem poder de fala ou de questionamento. Quantas mulheres negras tiveram seus filhos arrancados para seguirem os mesmos destinos a que lhes eram apenas sem nenhuma escolha. São dessas mulheres que fala Paulino, aquelas condenadas ao trabalho, ao penar e ao pesar de um sistema escravista cruel, que se ampliou e chegou à contemporaneidade posicionando as mulheres negras nesse mesmo lugar.

As obras de Rosana Paulino aqui mostradas clamam pelo reconhecimento da cultura negra, das mulheres negras e da resiliente presença negra no cotidiano brasileiro. Seu trabalho perpassa as estruturas que se instauraram na modernidade como a colonialidade do poder, do saber e do ser, em que a presença negra se manteve resiliente em meio a essas formatações coloniais. Suas produções são denúncias das violências sofridas pela população negra, em especial as violações de seus pertencimentos culturais, de suas produções artísticas, religiosidades, saberes e presenças. Ela denuncia e ao mesmo tempo combate o racismo epistêmico, colocando sua própria presença de pesquisadora e artista como formas transformadoras do instituído, pensando na ausência de artistas negras nos museus e no *Establishment* imperialista que privilegia as produções de homens e brancos. Também sinaliza o racismo epistêmico quando acentua as tentativas da ciência racialista em criar associações entre seres humanos e animais, depreciando a intelectualidade do povo negro, colocando-os em lugares de silenciamento e os aproximando da animalidade.

Os meios que utiliza ora se condensam, ora se expandem quando escolhe como solução, por exemplo, a justaposição de tecidos impressos e costurados, pequenas esculturas e gabaritos de bordados; ou monta instalações com elementos que dialogam e formam o cenário de seus

[br/site/images/Textos7/patrcia%20r.%20geremias.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/185618/000097348.pdf?sequence=1&isAllowed=y) e <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/185618/000097348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jul. 2019.

¹⁵¹ “A soldada foi uma lei que sofreu mudanças jurídicas onde passou a não atingir apenas os filhos de imigrantes, mas toda e qualquer criança pobre. De acordo com a nova legislação, a soldada seria utilizada quando os juízes de órfãos determinassem “que menores indigentes sejam alugados para serviços domésticos”. Isso permitiu que seu uso fosse intensificado, pois na prática o contrato de soldada passou a ter, como objetivo principal, a tarefa de substituir o serviço escravo das residências pelos serviços dos menores abandonados.” (AZEVEDO, 1995, p. 22-23).

diálogos entre as histórias da colonização e a contemporaneidade sobre a presença negra no Brasil, com suas problemáticas, seus avanços e permanências.

Um aspecto importante que a mantém como uma artista atuante desde a década de 1990 no cenário das artes visuais é seu caráter de pesquisadora multidisciplinar. Isso de certa forma tem enriquecido seu discurso cada vez mais conciso e coerente em relação aos desdobramentos históricos em seus trabalhos, levando em conta a possibilidade do artista se projetar também através de suas ideias, criando e explicando suas concepções e caminhos escolhidos para suas investigações. Sua obra se mantém fecunda, assim como as de Ayrson Heráclito e Arjan Martins, indo além da denúncia e da militância, pois está em busca constante de respostas, de como evidenciar a luta da mulher negra brasileira, fazendo emergir potências inspiradoras da consciência e do empoderamento negro em tantas outras mulheres.

2.3 ‘Um país que não está no retrato’

O conjunto de trabalhos expostos neste capítulo além de terem elementos simbólicos em comum como o corpo negro, o navio e o Atlântico, recorrentes do tráfico negreiro na memória dos afrodescendentes e retomados constantemente nas artes visuais para que as memórias da escravidão não se tornem um ponto cego na sociedade. São elementos fatídicos, apagados pela sociedade brasileira, que luta para que não sejam vistos, pensados e combatidos.¹⁵² São usados pelos artistas para rememorar e trazer à tona discussões que foram silenciadas ou banalizadas pela colonialidade acerca da presença negra no Brasil. Mais do que militar a favor de causas antirracistas ou causar desconforto, as obras sinalizam potências discursivas que estimulam a reflexão sobre as causas dessa problemática em que o racismo ainda se mantém disfarçado, forçando a não entrada de pessoas negras em espaços hegemônicos. São tentativas de lembrar que muita coisa mudou, mas algo se mantém invisível e se repercute em espaços onde o negro ainda não está em número compatível ao da população brasileira, de maioria negra. São artistas que entendem a importância de rememorar, pois assim a história se mantém viva, lembrada como exemplo do que foi e o que não deve mais ser. Heráclito mostra isso quando desobedece as versões oficiais ao dialogar com o candomblé em suas obras, uma religião que segue sendo altamente discriminada por aquelas de origem judaico-cristãs, ou quando relembra as feridas que continuam sendo feitas pelo imperialismo naqueles de pele preta. Arjan mostra que o fim da colonização para aqueles escravizados sempre

¹⁵² Na fala de Roberto Conduru em contribuições sobre essa tese.

foi a morte trazida pelo navio, que afunda com vidas e culturas negras e depois emerge na superfície atlântica com suas ideologias totalitárias da colonização e do imperialismo. Paulino rememora as mazelas que foram criadas em ambientes coloniais domésticos, mazelas que se repercutem nos dias de hoje em que a mulher negra ainda é colocada em lugares subalternos, executando funções em que manualidades lhe foram atribuídas, como a de cuidadora, a doméstica prendada, silenciada e invisibilizada.

A rememoração também é uma maneira de resgatar as histórias roubadas pelo colonizador e trazer de volta conhecimentos que foram renegados, banalizados ou descaracterizados. Isso é feito de maneira própria na obra de Heráclito, quando retoma as ferragens usadas em marcação de corpos, ferragens muitas vezes produzidas pelos próprios escravizados, oriundos de um conhecimento técnico elaborado da metalurgia dos povos africanos. Ou ainda quando o artista retoma os conhecimentos ancestrais dos orixás, renegados como demônios pela colonização católica e atacada de maneira mais enfática nas últimas décadas por religiões evangélicas neopentecostais. Arjan retoma os fluxos entre o Atlântico e a Baía de Guanabara, onde habitam milhares de almas negras que ali ficaram após a morte nesta travessia trazendo seus saberes em uma enorme tumba. Paulino rememora as epistemes roubadas do povo negro, impedidos de pensar ou de se posicionarem como produtores de saberes, mas que se mantiveram guerreiros e resilientes.

São obras que geram imagens desestabilizadoras, que levam o observador a se espantar, a se indignar e a se posicionar diante de histórias que foram banalizadas e se tornaram estáveis na sociedade, tornando os sujeitos anestesiados e resignados diante dos dramas que ainda assolam a população negra, como a quantidade de extermínios de jovens negros apenados e mortos no Brasil muito superior aos de brancos.

As rememorações são importantes não apenas para denunciar as histórias de violação dos direitos do povo negro, mas, também, para que sejam analisadas as permanências daquilo que foi construído na colonização e chegaram aos dias de hoje. Memórias que ajudam a visualizar onde estão os lugares e os não lugares do negro na sociedade brasileira, onde acontecem ou devem acontecer as lutas e conquistas travadas por existência e resistência e quais os avanços e permanências sociais podem ser visualizados nessa trajetória pós-diáspora.

3 O CONFLITO E A SENSIBILIDADE DECOLONIAL AFRODESCENDENTE EM PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

...é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento - que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento.

*Homi Bhabha*¹⁵³

As pedagogias¹⁵⁴ decoloniais são práticas pedagógicas desenvolvidas em cenários de tensão e conflitos. Quando se aborda questões raciais em sala de aula de maneira aprofundada, nesse caso com a presença negra, esses cenários ainda estão imersos de empecilhos¹⁵⁵ que dificultam a inserção da produção afrodescendente em cotidianos escolares. As lutas pela efetiva implementação da lei 10.639/2003, mesmo depois de quase vinte anos, ainda requer estratégias e tratos que ampliem as possibilidades de trabalho com a lei que possibilitem a ampliação de sensibilidades para sua importância nos currículos escolares. Isso requer estratégias conflituosas, que gerem indignação e conscientização sobre as lutas e as contribuições da população afrodescendente para a cultura e para a educação.

Quando Boaventura de Santos escreveu o texto “Por uma pedagogia do conflito” (1996)¹⁵⁶ apontou aspectos que iam em direção ao que que é proposto hoje pelas pedagogias decoloniais e, de certa, maneira iriam dialogar com o ensino da arte e as práticas de aplicação da lei 10.639/2003 em sala de aula na contemporaneidade.

O sociólogo português Boaventura de Santos é um dos membros do grupo GMC e suas ideias têm influenciado as áreas das ciências sociais, com debates que repercutem na educação. É reconhecido por suas contribuições no campo acadêmico e principalmente pela militância e engajamento político e social com as questões humanitárias de nossa sociedade. Tem feito de

¹⁵³ Cf. BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Trad. Myriam Ávila et alii. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

¹⁵⁴ A pedagogia difere da teoria, ainda que elas possam também ser teorizadas e as duas se sobreporem. Aqui nesta pesquisa, a pedagogia estará explicitamente preocupada em tentar vincular teoria e prática diretamente.

¹⁵⁵ Santana (2010) e Rodrigues (2014) sinalizam como principais empecilhos a forte repressão e a demonização das religiões cristãs a qualquer produção africana e afrodescendente; a falta de capacitação dos profissionais da educação para esse tema; e a falta de incentivo governamental.

¹⁵⁶ A teoria do conflito social originou-se e desenvolveu-se em 1848 com a obra “O Manifesto Comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels (1969) que apontavam a história da sociedade humana como uma história de luta subversiva e aberta entre classes econômicas.

sua obra uma referência para professores e cientistas sociais que desejam pensar os efeitos da colonialidade na educação. Seus estudos travam um diálogo a partir de uma visão emancipatória e utópica de mundo, onde a educação possui um papel de extrema importância como meio de transformação social, sendo ele um autor que critica o paradigma hegemônico estruturado a partir da modernidade. As ideias do texto formam o que o autor chamou de *projeto pedagógico emancipatório* e enuncia processos identitários de formação que se baseiam na “possibilidade do desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos no processo educativo” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

O primeiro aspecto ressaltado no texto de Boaventura é a emergência de uma prática pedagógica que promova o diálogo entre as diferenças e o inevitável confronto entre suas epistemes. Neste caso, o *conflito entre saberes*, que deveria promover panoramas reflexivos e críticos entre conhecimentos de ordem científica consagrada com os de ordem popular. Uma reflexão que se refere diretamente com as práticas pedagógicas multiculturais e interculturais emergentes, as mesmas que operam com o reconhecimento de diferenças grupais ou aquelas com inter-relação de saberes diversos em diferentes povos, uma *ecologia de saberes*. O segundo aspecto se refere ao poder da imaginação promovida em sala de aula a partir da criação de imagens desestabilizadoras, uma tentativa de Boaventura de reanimar o passado e gerar reflexões e análises sobre o instituído no campo pedagógico e no campo das ciências sociais.

3.1 A pedagogia do conflito segundo Paulo Freire, Moacir Gadotti e Boaventura Sousa Santos

É importante ressaltar que a ideia do conflito na prática pedagógica já foi discutida no Brasil, em especial nas obras de Paulo Freire (FREIRE, 1983, 1992) e Moacir Gadotti (GADOTTI, 1985, 1989).

Em consonância com a obra de Frantz Fanon, “Os condenados da terra”¹⁵⁷, de 1961, Freire escreveu *A pedagogia do oprimido*¹⁵⁸ pensando na educação como veículo libertário, criando possibilidades de práticas reflexivas para a emancipação e a transformação dos sujeitos. Freire apostou nos conflitos ideológicos entre oprimidos e opressores através do conhecimento, entre uma escola bancária com os de uma escola problematizadora e mediatizada; entre uma

¹⁵⁷ O principal conflito nessa obra de Fanon foi propor a descolonização de povos subjugados através da educação.

¹⁵⁸ O livro foi escrito em 1968, quando o autor se encontrava exilado no Chile. Proibido no Brasil, somente foi publicado no país em 1974.

educação autoritária por uma educação participativa e, principalmente, entre ações dialógicas contra as ações anti-dialógicas no cotidiano escolar, em que o diálogo deveria estar em todas as proposições de aula ao invés de uma imposição de conteúdos vislumbrados pelas elites. As ações dialógicas partem de conteúdos programáticos e temas geradores, ou histórias geradoras que problematizam o cotidiano do grupo escolar. Freire propunha que na “realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povos devam buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1983, p. 50) com a inserção no currículo das histórias ditas e também silenciadas de todos os povos, refazendo a ordem de uma história dos vencidos e perdedores, dominados e dominadores. Os eventos e cotidianos deveriam gerar temas que se relacionassem ou instigassem as práticas pedagógicas de maneira crítica. Como ele afirma,

[...] quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos. Foi sempre assim e continua sendo. Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move (FREIRE, 1992, p. 64).

O anti-diálogo é o mesmo que produz uma falsa visão de mundo no oprimido para dominá-lo através de manipulação, da invasão cultural, da divisão dos grupos populares, enfraquecendo suas lideranças para conquistá-los. Freire propõe um confronto desse poderio através de ações dialógicas, que desvelam o mundo e sua realidade trazendo à tona as potências que existem no coletivo, como a organização e as lutas por direitos através da educação. Para ele,

é a tensão a que se expõem por serem diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE, 1992, p. 156).

Ele apresenta como referência a valorização das relações interculturais, com sua dialogicidade e eticidade, não resumindo as diferenças entre as culturas e suas tensões apenas. Sua obra enfatiza a necessidade de educar para a convivência e para o diálogo entre díspares, concretizando-se em ações pedagógicas inclusivas que atendam à necessidade de educar em respeito à diversidade cultural, levando em conta, especialmente, nossas sociedades cada vez mais heterogêneas e plurais. Sua preocupação com as relações étnico-raciais nas escolas, em especial na presença negra e indígena, foi uma das razões para pensar a pedagogia no Brasil a

partir das massas e de uma população mestiça que, em sua maioria, se mantinha à margem da educação formal.

Paulo Freire tem sido pesquisado também como precursor de práticas educativas decoloniais na América Latina (NETO, 2015, 2017) por ocupar uma

posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (NETO, 2015, p.147-148).

Segundo o pesquisador Mota Neto (NETO 2015,2017), Freire pode ser inserido na genealogia da pedagogia decolonial porque suas proposições pedagógicas requerem educadores subversivos, que atuem de modo a não reproduzir o *modus operandi* da opressão e promovam uma reflexão sobre o colonialismo, as práticas pedagógicas e as relações sociais. Freire parte sempre de uma hipótese de contexto, em que a educação para ter sentido e ser efetiva precisa estar “organicamente” ligada às situações de vida dos grupos oprimidos e à sua realidade regional, nacional e transnacional. Pensa que não é possível enfrentar a invasão cultural, a colonialidade e o colonialismo intelectual e pedagógico se não se aprende a estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares. Além de valorizar as memórias coletivas dos movimentos de resistência, buscar outras coordenadas epistemológicas e afirmar sua pedagogia como uma utopia política.

Outro pesquisador, Moacir Gadotti é um estudioso da obra de Freire e a partir dela escreve sua interpretação sobre o conflito na educação. Para ele “a educação é conflitante, não só enquanto espaço público, inserido na sociedade conflitante que é a sociedade de classes, mas pela mesma, enquanto se constitui num movimento contraditório, entre o saber e a ignorância, por exemplo” (GADOTTI, 1995, p. 106). Defende a tese de que a própria história da educação brasileira é a história do colonizador, que é, por natureza, autoritária e intenciona criar submissão e obediência. Em oposição a esse pensamento, Gadotti propõe que o educador assuma papel eminentemente crítico para facilitar/promover iniciativas pedagógicas nas quais os educandos percebam as contradições diante do saber instituído do colonizador e, por conseguinte, ative os conflitos entre opressor e oprimido na sociedade para sua superação (GADOTTI, 1989). A presença do educador e da educação nessa investida é a transformação social e sabendo que as transformações são conflituosas e acontecem a partir de rupturas, de preconceitos, hábitos e ações. Para Gadotti, uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia de conflito “que evidencie as contradições em vez de camuflá-las... sem se omitir”

(Ibid. p. 64). Em situações práticas, o educador não omite as histórias renegadas pelo colonizador, como a da escravidão, da exploração e abusos de poder das classes dominantes. As histórias são reveladas e analisadas se contrapondo com aquelas ditas e reproduzidas pelo sistema regulatório curricular.

A proposta de Boaventura se aproxima das ideias de Freire e Gadotti pelo fato de acreditar que as ações pedagógicas podem criar sentimento de indignação nos alunos e potencializam a tomada de decisão sobre sua história e de sua comunidade. Para isso, evidencia o conhecimento das histórias e filosofias de diversos povos como elemento-chave para o desenvolvimento de visões críticas sobre o mundo. Porém, Boaventura torna mais explícito a conflitualidade entre a produção de conhecimento e os interesses escusos do imperialismo e da colonialidade que se esbarram no campo educacional, e é com sua proposta que trataremos nossa investigação.

Boaventura propõe três conflitos que animariam o que ele chama de *projetos pedagógicos emancipadores*¹⁵⁹ em sua *pedagogia do conflito*, são eles:

- a) o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência;
- b) o conflito entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação;
- c) o conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo.

Para ele, o conflito em suas três principais aparências serve primordialmente para “vulnerabilizar os modelos epistemológicos dominantes” (p. 33) e para primordialmente olhar o passado através do sofrimento humano. Pensando em uma educação “para não conformidade, educação para um tipo de subjetividade que submetta a repetição do presente a uma desconfiança hermenêutica, uma educação que rejeita a trivialização do sofrimento e da opressão, ao enxergar neles os resultados de opções imperdoáveis [...]” (SANTOS, 2018, p. 688).

3.1.1 Primeiro conflito

Neste primeiro conflito apresentado por Santos, ele se refere à aplicação de conhecimentos criados pela modernidade e considerados como hegemônico e dominantes, eficazes por sua racionalidade e neutralidade social e política. Para ele, “os sistemas da

¹⁵⁹ Trata-se de projetos pedagógicos que caminham em direções progressistas, evidenciando a libertação e a progressão social através do conhecimento. A origem do conceito de emancipação política foi abordada inicialmente por Karl Marx em um ensaio publicado em 1844. A emancipação na obra de Marx é pensada inicialmente como autoemancipação do proletariado, quando este assume papel ativo e constitutivo no processo revolucionário e depois como emancipação propriamente dita, quando se tem uma visão analítica do poder do capital sobre o sujeito e a partir dessa consciência a insurgência e luta pelos seus direitos (MARX, 2009).

modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um único tipo de sua aplicação, a aplicação técnica” (p. 18). Essa arbitrariedade

punha à disposição dos decisores políticos e dos atores sociais um conhecimento certo e rigoroso, que desagregava os problemas sociais e políticos nas suas diferentes componentes técnicas e lhes aplicava soluções eficazes, inequívocas e consensuais porque sem alternativa (SANTOS, 1996, p. 19).

Para Inês Barboza de Oliveira (2008), hoje esse modelo é predominante nas escolas e na sociedade, ainda que empiricamente e politicamente já tenha sido desacreditado (p.105). Para contrapor esse modelo, Boaventura propõe um modelo alternativo que ele intitula *aplicação edificante das ciências*. Trata-se de um caminho que se contrapõe ao modelo anterior, direcionando-se “contra a inércia e/ou má fé que permitem ao último manter-se hegemônico, ocultando o caráter social e político dos problemas que criou ou que não soube resolver” (ibid. p. 105). Em sua reflexão, Boaventura apresenta características do primeiro e em seguida uma versão oponente, ela foi tabulada pela professora Inês Barboza em seus estudos sobre o autor (OLIVEIRA, 2008, p. 106-107). A partir dos apontamentos de Boaventura, Inês Barboza demonstra o pensamento conflitante entre um modelo, que arbitra e regula o conhecimento, e outro que abre opções e escolhas para a visão do entorno de sua historicidade, tanto de professores quanto de alunos na tomada de decisão sobre a aplicabilidade das ciências. Ela também sinaliza o currículo como elemento mais enquadrado ao modelo de aplicação técnica no cotidiano escolar, o quanto técnico e previsível ele ainda é desenvolvido e aplicado nas escolas, com suas formulações baseadas em saberes e metodologias antidemocráticas.

Quando Boaventura sugere um modelo edificante, coloca primordialmente a formulação do currículo e das ciências envolvidas na construção de saberes acadêmicos e pedagógicos, nas mãos de todos os envolvidos, desde sua elaboração até sua execução, não desperdiçando os saberes locais, as lutas e demandas sociais. O currículo pode ser uma forma de enfrentamento das propostas que desqualifiquem os saberes produzidos por diferentes povos e suas produções científicas e artísticas.

Em paralelo, o conhecimento humano, sua ciência e tecnologia são comprovados pelos avanços produzidos ao longo de milênios pela humanidade em todos os continentes. Porém, a Europa tem se esforçado em fazer o resto do mundo acreditar que a história da ciência nasceu por lá e tudo que foi produzido fora desse continente é desconsiderado como conhecimento ou ciência. Durante os últimos séculos tentou-se persuadir o resto da humanidade, desenvolvendo a necessidade de que outros povos deveriam ser gratos às contribuições dadas pela ciência europeia.

Há de se lembrar que a ciência africana e afro-brasileira foram subjugadas e desconsideradas, onde contribuições em relação à metalurgia e às técnicas de cultivo na

agricultura, por exemplo, sempre foram silenciadas. No campo das artes, a metalurgia¹⁶⁰ foi um recurso de grande utilização na confecção de esculturas e artefatos, além de ferramentas de uso cotidiano durante séculos, antes da chegada de europeus. Exemplos como as placas de bronze do Benim¹⁶¹ e as cabeças de Ifé¹⁶² foram vistas como obras que possivelmente teriam recebido contribuições europeias pela alta qualidade técnica na elaboração das peças, mas, na verdade, eram fruto de uma tecnologia desenvolvida pelos próprios povos africanos, desde sua criação compositiva até sua fundição.¹⁶³

Figura 35- Relevo em bronze, séc. XVI a XVII



Fonte: Imagem de domínio público. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/26/Benin_Bronzes_at_the_British_Museum_2.jpg>

- ¹⁶⁰ O uso de ferro em fundição forjaria (???) para ferramentas surge na África ocidental por volta de 1200 a.C. Nas montanhas de Air, na República do Niger, a fundição de cobre se desenvolveu de modo independente entre 3000 e 2500 a.C. Revelando que aquele processo metalúrgico não era de origem estrangeira (MACHADO; LORAS, 2017, p. 47).
- ¹⁶¹ Os Bronzes de Benim são um grupo de mais de mil placas e esculturas de metal em alto relevo que decoravam o palácio real da cidade de Benim, situada na Nigéria. As peças formam os exemplos mais significativos da arte do Benim pelo povo de Edo. Como muitas dessas esculturas datam do século XIII, ou seja, antes do contato com comerciantes portugueses, confirma-se a veracidade de que os africanos já dominavam essas técnicas sem influência europeia. Nessa obra, em específico, do século XVI é possível identificar o europeu português ao centro negociando estacas de metal em Benim.
- ¹⁶² Esta peça, na verdade feita de latão com técnica de cera perdida, foi descoberta em 1938 em Ifé, no sudoeste da Nigéria. Foi encontrada quase vinte anos depois das que Frobenius havia conhecido. A descoberta foi feita acidentalmente durante a construção de casas, juntamente com dezesseis outras cabeças de latão e cobre. A identificação e a função dessa cabeça, em comum com as outras descobertas neste local, permanecem incertas. A obra citada, pelo seu cocar de contas bem elaborado, possivelmente representando uma coroa, sugere que seja a mesma utilizada por Oni, um governante de Ifé.
- ¹⁶³ Cf. COOMBES, A. E. Material culture at the crossroads of knowledge: the case of the Benin ‘bronzes. *In: Reinventing Africa: museums, material culture and popular imagination in late Victorian and Edwardian England*. London: Yale University Press, 1997, p. 7-28.

Figura 36 - Cabeça de Ifé, Autor desconhecido



Fonte: Imagem de domínio público.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabe%C3%A7a_de_bronze_de>If%C3%A9

As placas de bronze da Cidade de Benim (fig.35), na verdade feitas de latão com chumbo, eram usadas para decorar as colunas do palácio do Oba (rei) e estão entre as mais conhecidas de todas as produções artísticas da África. As peças datam dos séculos XVI e XVII.¹⁶⁴ Moldados a partir da técnica de cera perdida,¹⁶⁵ mostram uma variação significativa na profundidade do relevo e trato aos detalhes, próprias daqueles que sabiam dominar com maestria esses saberes. Algumas das placas retratam eventos históricos ou comemoram guerras de sucesso, enquanto outras são representações da vida e do ritual da corte do Benim.

¹⁶⁴ Dados da coleção disponível em: https://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=8849&partId=1. Acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁶⁵ Processo de esculpir no qual o artista modela o trabalho em cera, cobrindo depois toda a volta com um material refratário, como gesso ou argila, preparado para o efeito. Para haver comunicação entre a cera e o exterior, se introduzem tubos metálicos finos, a fim de permitir que escapem os gases e a cera, quando esta derreter. O conjunto vai ao forno, a forma de cera escorre e deixa um vazio no interior do gesso, que funciona como um molde da escultura. Depois, através de um orifício na parte superior do gesso, se introduz um metal quente e líquido (como o bronze) o qual irá reproduzir fielmente a forma anterior em cera. Disponível em: <http://www.brasilartesciclopedias.com.br/internacional/cera.html#fotos>. Acesso em: 10 nov. 2018.

As placas de bronze do Benim, ao serem saqueadas pelos ingleses em 1897¹⁶⁶ e levadas para a Europa, geraram grande espanto e foram as primeiras obras que realmente chamaram a atenção no ocidente, pois até então acreditava-se que essa região era habitada por bárbaros e primitivos, não detentores de saberes técnicos altamente elaborados, como os da Europa daquela época, que já dominava muitas técnicas de fundição. O que se sabe é que

Muitas teorias desvairadas foram elaboradas. Pensou-se que as placas tinham vindo do Egito antigo, ou que talvez o povo de Benim fosse uma das tribos perdidas de Israel. Ou que as esculturas eram resultado de influência europeia (afinal, eram contemporâneas de Michelangelo, Donatello e Cellini). Mas as pesquisas logo concluíram que as placas de Benim eram criações inteiramente da África Ocidental, feitas sem influência europeia. Os europeus foram obrigados a rever e a revisar sua crença em uma indisputável superioridade europeia (MACGREGOR, 2013, p. 553).

Assim como as placas de Benim, as *cabeças de Ifé* (fig. 36) foram reconhecidas como evidências de uma cultura que não deixou registros escritos ao serem descobertas, mas passaram a representar a história de um dos mais avançados reinos africanos que se tem notícia. São obras que “destruíram as noções europeias de história da arte e obrigaram os europeus a reavaliarem o lugar da África na história cultural do mundo” (MACGREGOR, 2013, p. 453). Elas se destacam na África antiga “não apenas pela sofisticação técnica, mas pelo idealismo naturalizado, com uma qualidade alinhada as antigas esculturas egípcias e gregas” (BELL, 2008, p. 132).

O etnólogo e arqueólogo alemão Leo Frobenius (1873-1938) fez doze viagens de pesquisa para a África entre os anos de 1904 e 1935. Seu objetivo era provar uma tese controversa que ele defendeu ao longo da carreira, a de que a matriz cultural da África ocidental se encontrava na civilização desaparecida da mitológica cidade de Atlântida. Em uma dessas viagens, em 1910, se deparou com uma das primeiras cabeças esculpidas de bronze e figuras de terracota na cidade. Naquele momento ele acreditava ter descoberto vestígios de sua tese sobre Atlântida, recusando-se em acreditar que aquelas esculturas sofisticadas fossem feitas por povos antigos africanos descendentes dos Yorubás. Ele cita em seu livro, *The voice of África*:

¹⁶⁶ Em 1897 os britânicos embarcaram em uma viagem para a antiga cidade de Benim (na Nigéria). Eles foram investigar alegações de sacrifício humano ritual sendo realizado naquela cidade. No entanto, antes que eles pudessem entrar, mensageiros do Oba (Rei) reuniu o grupo no caminho e os aconselhou a não se aventurar na cidade, porque o festival anual Igwe estava ocorrendo e visitantes não poderiam visitar a cidade nesta época. De acordo com a tradição, qualquer um que violasse esta regra tinha de ser condenado à morte. No entanto, os britânicos ignoraram essa instrução e entraram na cidade onde depois foram mortos. Os ingleses ficaram furiosos com esse acontecimento e enviaram novas tropas para destruir a cidade. Esse dia ficou conhecido como a ‘Expedição Punitiva Benim’. Seus habitantes foram mortos e o Oba (Rei), foi capturado e enviado para o exílio. Além disso, as tropas também saquearam o palácio do Oba e levaram cerca de 900 obras em bronze e uma grande quantidade de marfim.

Diante de nós, havia uma cabeça de maravilhosa beleza, maravilhosamente fundida em bronze antigo, fiel à vida, incrustada por uma pátina de glorioso verde escuro. Este foi, de fato, o Olokun, da África Atlântica. Poseidon ... Fiquei com uma melancolia silenciosa ao pensar que essa assembleia de posteridade degenerada e débil deveria ser os guardiões legítimos de tanta beleza (FROBENIUS, 1913, p. 98, tradução nossa)¹⁶⁷.

O Reino de Ifé, o qual Frobenius estava se referindo ao conhecer as primeiras cabeças de bronze, floresceu por volta dos séculos XI a XV d.C. nas florestas do baixo Níger, na África Ocidental, onde hoje é a região sudoeste na Nigéria. Foram inventivos por cerca de quatro séculos e é evidente ao observar as cabeças de metal, que seus artistas eram dotados de um refinamento técnico impressionante e utilizavam técnicas sofisticadas na fabricação de suas peças. Seu povo desenvolveu uma tradição na criação de esculturas refinadas e altamente naturalista em terracota, pedra, latão e liga de cobre com um estilo diferente de qualquer outro na África daquela época. Ifé foi o “grande centro de metalurgia nigeriana e pouco antes deles, no Sudeste, a cidade de Igbo Ukwu também havia produzido obras de uma sofisticação técnica sem paralelo na época” (BELL, 2008, p. 132), sendo aquela região uma grande produtora de artefatos metalúrgicos.

Ainda que as ideias equivocadas sobre as obras de Ifé, promovendo a descrença na originalidade técnica desses povos, Frobenius ao apresentar essas peças ao mundo europeu terminou por levantar uma discussão sobre a necessidade de reconhecimento histórico dessas culturas.

Pode-se relacionar as produções das cidades de Ifé e Benim às sinalizações de Boaventura e pontuações de Inez Barbosa de Oliveira, pois são evidências de que a ciência e os saberes locais de alguns povos ou são recusados, ou são funcionalizados na modernidade, distanciando as produções europeias das demais do mundo. Essas associações e discussões poderiam estar em sala de aula em comparações conflituosas, desconstruindo informações que geraram um imaginário subalterno sobre a África com sua tecnologia e ciência. Neste caso, apresentando essas produções em seu contexto histórico real, promovendo novos panoramas sobre esse continente a partir de seus feitos notórios e não pelas mazelas que configuram uma África atrasada, pobre e sem legado histórico. O próprio museu onde estão as peças citadas de Ifé e Benim orienta em suas investidas na formação de professores mediadores que tentem desfazer nos alunos as construções equivocadas sobre a produção artística africana a partir da ideia de que eram primitivos e atrasados. Orientam:

¹⁶⁷ Before us stood a head of marvellous beauty, wonderfully cast in antique bronze, true to the life, incrustated with a patina of glorious dark green. This was, in very deed, the Olokun, Atlantic Africa's. Poseidon...I was moved to silent melancholy at the thought that this assembly of degenerate and feeble-minded posterity should be the legitimate guardians of so much loveliness.

Os mitos do primitivo servem como alternativas imaginadas que podem justificar e desafiar a cultura ocidental ou a “civilização”, como muitas vezes é definida. Em vários tempos e lugares, esses mitos usavam imagens demoníacas infantilizadas de selvagens, como bestas, camponeses ignorantes, atrasados ou visões utópicas de selvagens nobres e povos tribais primitivos que viviam em harmonia com a natureza. Os estereótipos mais desagradáveis apoiam teorias históricas egoístas sobre a dominação ocidental. Estes variam desde o 'destino manifesto' e a 'sobrevivência do mais apto' que justificavam a conquista europeia de outros continentes, a 'missão civilizatória' do período colonial e as políticas de 'desenvolvimento econômico' que agora buscam integrar todos os integrantes da economia global.¹⁶⁸

Em um contexto escolar para o ensino da arte, quando um artista popular regional, ou um artista de etnia africana ou indígena é apresentado em sala de aula, é sabido que os professores em muitas escolas encontram resistência tanto de pais, diretores e alunos que não os consideram importantes e relevantes para o aprendizado do aluno¹⁶⁹. Em conflito entre a regulação de um currículo de Arte eurocentrado e uma possível oposição a ele, o professor ou qualquer um dos envolvidos no desenvolvimento da arte na escola deveriam estruturar-se para

distribuir equitativamente as competências argumentativas, os limites e as deficiências de cada um dos saberes locais, superando e transformando esses saberes por dentro, interpenetrando-se com sentidos produzidos noutros saberes locais, desnaturalizando-os através da crítica científica (SANTOS, 1996, p. 21).

Seria edificante a promoção de encontros, associações e discordâncias entre a arte europeia e norte-americana com outras produções locais, de outros países e povos africanos, sul-americanos e asiáticos, apresentando outras relevâncias na tentativa de apresentar outro panorama artístico, diferente daquele regulado pela colonialidade.

Um encontro possível que pudesse ativar esse conflito seria o diálogo com as obras de Ayrson Heráclito, em especial aquelas em que falam da metalurgia africana, ou dos saberes ancestrais e cosmológicos desse continente que foram sobrepostos sobre os saberes eurocentrados, que apagaram o protagonismo negro na produção da ciência.

¹⁶⁸ Myths of the primitive serve as imagined alternatives which may both justify and challenge Western culture, or ‘civilisation’ as it is often defined. In various times and places these myths have employed either demonic images of childlike but bestial savages and ignorant, backward peasants, or utopian visions of noble savages and primal, tribal peoples living in harmony with nature. The more unpleasant stereotypes have supported self-serving historical theories about Western domination. These have ranged from the ‘manifest destiny’ and ‘survival of the fittest’ which justified European conquest of other continents, to the ‘civilising mission’ of the colonial period and the ‘economic development’ policies which now seek to integrate everyone within the global economy. Folheto destinado aos professores que irão mediar a visita de peças da arte africana. Disponível em: https://www.britishmuseum.org/PDF/british_museum_african_art.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

¹⁶⁹ A afirmação parte da pesquisa de mestrado produzida em 2014 e publicada em 2016, sobre o currículo de arte e a afro-brasilidade. In: RODRIGUES, M. E. *Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira nas aulas de Artes*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016. Ver também SANTANA, J. *A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese de Doutorado. PPGE. Curitiba: UFP, 2010.

3.1.2 Segundo conflito

O segundo conflito apresentado por Boaventura é pensado entre o *conhecimento-como-regulação* e *conhecimento-como-emancipação*. No primeiro aspecto ele se refere ao pilar da regulação, constituído pelos princípios do mercado, do Estado e da comunidade no paradigma da modernidade. Consiste para o autor um percurso entre um ponto de ignorância (o caos) e um ponto de conhecimento (a ordem). No segundo aspecto, ele se refere ao pilar da emancipação, que consiste em um percurso entre um ponto de ignorância (o colonialismo) e um ponto de conhecimento (a solidariedade) (SANTOS, 1996, p. 24). As duas formas de conhecimento são inscritas na modernidade, mas durante o século XX os da regulação ganharam primazia sobre os da emancipação, sobretudo porque a ciência moderna começou a ganhar terreno sobre formas alternativas de conhecimento, com os saberes locais e a religião, a sociologia e a filosofia, mas, principalmente por ter se convertido em força produtiva do capitalismo industrial. Como o autor explica, a

a sequência lógica da ignorância para o saber é também a sequência temporal do passado para o futuro, a hegemonia do conhecimento-como-regulação fez com que o futuro e, portanto, a transformação social passasse a ser conduzida como ordem e o colonialismo, como um tipo de ordem. Paralelamente, o passado passou a ser concebido como caos e a solidariedade como um tipo de caos. O sofrimento humano pode assim ser justificado em nome da luta da ordem e do colonialismo contra o caos e a solidariedade. Esse sofrimento humano teve e continua a ter destinatários sociais específicos – trabalhadores, mulheres, minorias étnicas e sexuais – cada um deles a seu modo considerado perigoso precisamente porque representa o caos e a solidariedade contra os quais é preciso lutar em nome da ordem e do colonialismo (SANTOS, 1996, p. 25).

Sendo assim, a necessidade do conflito será eminente no campo pedagógico entre esses dois tipos de conhecimento, ou seja, entre a regulação e emancipação. Entre o saber como ordem, como dominação colonial e o saber como solidariedade, produzido pelos dominados, que provocam conflito e caos por não serem hegemônicos.

Trazendo esse conflito para o campo pedagógico, e em especial para o ensino da Arte, é possível visualizar como o ensino dessa disciplina se formatou a partir de uma estrutura normativa, transformando o conhecimento da arte europeia como hegemônica.

Os primeiros traços do ensino da Arte com caráter regulatório no Brasil apareceram no século XVI, comandado pelos Jesuítas. Através do método escolástico, o *Ratio Studiorum*, aplicado por mais ou menos 150 anos em que era composto pelo ensino de canto orfeônico, música instrumental, teatro e técnicas manuais aos descendentes dos colonizadores e indígenas. A Arte era utilizada principalmente como ferramenta de aproximação cultural e ensino de

valores cristãos com objetivos catequizadores. Usando seus atributos e saberes artísticos, os jesuítas tentaram durante muito tempo “educar” os índios nos moldes da cultura europeia a fim de “civilizá-los”. Impuseram aos indígenas seus conhecimentos e habilidades e com isso construíram moradias e igrejas nos moldes da arquitetura clássica. A mão de obra indígena permitiu que o trabalho com a madeira e marcenaria se desenvolvesse e desse espaço à produção de móveis, instrumentos musicais, entre outros utensílios e objetos de uso cotidiano.

A passagem dos jesuítas pelo Brasil trouxe contribuições iniciais na educação brasileira, mas foi a mesma responsável pela quase extinção de uma cultura originalmente brasileira, anterior a chegada dessa missão. A imposição de um processo civilizatório sobre os povos indígenas pelos jesuítas determinou o extermínio de processos culturais originários de povos nativos. Mesmo que compartilhassem da cultura local e considerassem os conhecimentos dela, como aprender seu idioma e permitir a inserção de seus fragmentos na música, nas artes plásticas, teatro e dança, os Jesuítas sempre enfatizaram uma visão etnocêntrica que evidenciava a educação europeia se sobrepondo a todas as outras. Ficavam então desprezadas toda a produção artística vinda de povos indígenas e depois de povos africanos, por serem consideradas marginais e primitivas.

Na fase pombalina, entre os anos de 1750 a 1777, o rei de Portugal D. José I, que confiou ao Marquês de Pombal a administração da Colônia brasileira, e em 1759 com a expulsão dos jesuítas, passou a prevalecer a escola de leitura e de música com base no Iluminismo. O ensino da Arte baseava-se na afinação das aparências e dos ornamentos em que a reprodução e a perpetuação de uma ordem patriarcal e colonial eram dominantes.

No período em que floresceu o barroco no Brasil, Sá (2009) nos fala que a influência estética da Europa não foi tão contundente e propiciou o desenvolvimento de artistas nativos, em geral afro-brasileiros, que desenvolveram um gradual processo de abrasileiramento, mesclando o tipo nativo nas imagens de Nossas Senhoras, santos e anjos amulados ou acabocados que com a chegada da corte francesa foram obrigados a abandonarem essa produção e aderirem a uma estética idealizada à moda europeia.¹⁷⁰

A missão artística francesa chega ao país, no início do Século XIX e implanta o sistema acadêmico baseado no Neoclassicismo, com rigoroso emprego de exercícios formais, crença no dom e na vocação. Composta por grandes nomes da arte francesa, a missão veio com o objetivo de ‘iniciar’ o ensino da arte no Brasil. Dessa investida surge a primeira faculdade, e em 1816 criada a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser Academia Real de

¹⁷⁰ Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_ivan.htm. Acesso em: 10 mar. 2013.

Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura e em 1826, Escola Imperial das Belas Artes. O estilo Barroco brasileiro desenvolvido pelas mãos dos artesãos negros, foi deixado de lado e passou a vigorar o Neoclassicismo Francês. Até 1855, os métodos mantiveram-se iguais, com o emprego do desenho figurado e cópias de estampas. Nesta época o artista brasileiro era considerado menor, sem originalidade e visto como artesão pela classe burguesa em ascensão, que enxergava os modelos neoclássicos trazidos da Europa como ideal a ser seguido.

O impacto ideológico desses momentos históricos promovidos pelos Jesuítas e depois pela corte portuguesa e artistas franceses deixou marcas tão profundas no ensino da arte que até hoje é possível observar traços desse ideário na formação dos professores e nos currículos do ensino básico dessa disciplina. A tímida presença ou a ausência da produção artística de índios, negros e afro-brasileiros nas salas de aulas é, sem dúvida, um dos mais aparentes e comprova a colonialidade do saber que propaga um imaginário eurocêntrico, desconsiderando e tornando inválida a produção artística de outras culturas.¹⁷¹

É possível perceber avanços desde as décadas de 80 e 90 quando a professora Ana Mae Barbosa (1991) implementou o que ela chamou de *Abordagem Triangular de Arte*,¹⁷² um tipo de encaminhamento pedagógico que prevê três momentos-chave em uma aula de arte, o da contextualização histórica, o da leitura de imagem e o da criação a partir da apropriação de conhecimentos referentes à obra (BARBOSA 2004, p. 34). Essa abordagem é oficialmente registrada na legislação, pois é indicada em diversas partes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte,¹⁷³ desde 1996. Essa proposta encaminhava aos professores brasileiros a

¹⁷¹ As investidas regulatórias no ensino da arte mais contundente data do final do século XIX, na figura de Ruy Barbosa que se baseia nas ideias do norte-americano Walter Smith e suas ideias de implementação do desenho geométrico aplicado à indústria. Em 1968, um novo sistema de ensino foi desenhado a partir do convênio entre o Ministério da Educação do Brasil, a *United States Agency for International Development* (USAID) e a *San Diego State College Foundation* dos Estados Unidos. Foram criados vários acordos para reformular o ensino no Brasil seguindo padrões norte-americanos, onde a Arte começa a ser vista como elemento propulsor ao desenvolvimento técnico voltado ao desenho geométrico e ao ensino técnico. A elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” contou com a experiência da Espanha com o professor César Coll, que foi consultor desse projeto nos anos 1990, um espanhol que nunca viveu no Brasil. Em 2018, a Arte deixou de ser obrigatoriedade no Ensino Médio. Cf. MOREIRA, A. F. B. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan/jun. 1996, p. 10.

¹⁷² A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica ao designar os componentes do ensino-aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, sendo elas: criação ou fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização originada em uma tríplice influência na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as escuelas al aire libre mexicanas tópicos utópicos. Ainda que de influência externa, essa abordagem trouxe grandes avanços no ensino da arte porque foi pensada para a realidade brasileira, por uma mulher brasileira. Em termos políticos e sociais, isso fez muita diferença sob o aspecto decolonial de reposicionamento do currículo da arte brasileira e da projeção de pesquisadoras mulheres na arte-educação.

¹⁷³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em:

possibilidade de diálogos com o que os parâmetros curriculares nacionais chamaram de temas transversais na educação¹⁷⁴ e na arte. Porém, os PCNs e a proposta triangular surgem antes da lei 10.639/2003 e, de certa maneira, a inserção e a valorização de conteúdos relacionados especificamente à cultura africana e afro-brasileira fez com que esse aspecto do currículo se descompassasse com a prática cotidiana nas escolas em relação as questões étnico-raciais na educação. Seria necessária uma reformulação desses parâmetros, tendo em vista a nova legislação e suas demandas.

Outro encaminhamento no ensino da Arte na contemporaneidade é o que propõe o professor Fernando Hernandez (2000) para os estudos da Cultura Visual em sala de aula, que influenciou o ensino da arte no Brasil por trazer outras proposições que se identificam com a contemporaneidade. A principal delas é a interdisciplinaridade entre diversas referências do campo artístico como a moda, a arquitetura, o design e outras áreas do saber, como a antropologia e a sociologia, por exemplo. A arte e a cultura são mediadoras na criação de significados, instaurando formas de ser e de agir socialmente, constituindo assim novas representações sobre o mundo. Um dos principais pressupostos da pesquisa de Hernandez é a de organizar o fazer artístico através de projetos de trabalho. No projeto de trabalho, o aluno tem a oportunidade de perceber que o conhecimento não é exclusivo de apenas uma disciplina, mas uma articulação entre diversos conhecimentos. A função de um projeto de trabalho é viabilizar a criação de táticas de organização de saberes escolares entre os diferentes conteúdos e disciplinas em torno de problemas ou hipóteses que estimulem a construção de conhecimento.

Ainda que se tenha alguns avanços nas metodologias de ensino, ainda se faz necessário a compreensão de saberes produzidos por africanos e afro-brasileiros como elemento emancipador, libertário e progressista. É de suma importância que as fruições de uma Arte produzida por artistas dessas origens possam levar à compreensão de que a produção cultural de nosso país se dá sob diversas mãos e não somente sob a europeia, que regula o conhecimento em arte com parâmetros históricos e regionais. Araújo (2000, p. 44) nos fala da importância desse tipo de abordagem para “desconstruir um imaginário que, primeiramente pelo olhar do estrangeiro e, depois, através da própria sociedade nacional, atuou de maneira poderosa na criação de estereótipos” nos quais se alicerça o discurso do preconceito que até hoje marca a identificação do negro no Brasil.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças

¹⁷⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em:

implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (GOMES, 2003, p. 172).

Um diálogo possível que pode acionar esse conflito são as obras de Rosana Paulino em que expõe a regulação dos saberes a partir do silenciamento e da inferiorização racial do povo negro, posicionando sujeitos negros em atividades mecânicas e braçais, tirando a possibilidade do povo negro de se emancipar através do conhecimento.

3.1.3 Terceiro conflito

Neste conflito Boaventura demarca um confronto epistemológico entre o Imperialismo cultural e o multiculturalismo. O imperialismo cultural¹⁷⁵ nesse enfoque seria as pressões persuasivas e de manutenção dos saberes introduzidos pelo sistema europeu e norte-americano em sociedades sob forte influência da colonialidade. E o multiculturalismo¹⁷⁶ uma força contrahegemônica que tenta restabelecer, dialogar e manter conhecimentos produzidos entre culturas diversas.

Como marco referencial para esse conflito, o autor cita a Projeção Cartográfica de Mercator (1512-1594), que no século XVI posicionou estrategicamente a Europa no centro do mapa e logo depois as técnicas de projeção cartográficas foram adotadas em todos os continentes, tornando-se o mapa educativo e simbólico da modernidade. Um mapa também do imperialismo cultural do ocidente, centralizando a Europa e as ‘outras’ culturas na periferia do mapa como vencidas, dominadas e o sul global concebido como metáfora do sofrimento humano. Há de se lembrar do mapa de Torres-Garcia (fig. 15) e supor que no século XX esse posicionamento nunca deixou de incomodar, pois sempre reverenciou e reafirmou uma hegemonia geográfica e cultural, determinando a centralidade e as periferias cartográficas que também representavam lugares e não lugares no globo.

¹⁷⁵ Herbert Schiller explica o termo como o “conjunto dos processos pelos quais uma sociedade é introduzida no sistema moderno mundial, e a maneira pela qual sua camada dirigente é levada, por fascínio, pressão, força ou corrupção, a moldar as instituições sociais para que correspondam aos valores e estruturas do centro dominante do sistema, ou ainda para lhes servir de promotor dos mesmos” (SCHILLER, 1976, p. 15).

¹⁷⁶ Vera Candau cita três modelos referente ao conceito de multiculturalismo: *Assimilacionista*, que estimula a interação de todos na sua dinâmica favorecendo a sua incorporação à cultura hegemônica, chamados a participar do sistema escolar; *Diferencialista ou monoculturalismo plural* ou aquele que enfatiza a assimilação e termina por negar a diferença, silenciando-a ou invisibilizando-a; *Multiculturalismo interativo*, que é também denominado *Interculturalismo*, critica e promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos sócio-culturais de uma determinada sociedade (CANDAU, 2016, p. 80). Em associação ao texto de Boaventura é notório o uso do multiculturalismo interativo em sua abordagem.

O Imperialismo não acabou, mudou de forma e se reafirma em um fundamentalismo neoliberal (SANTOS, 1996, p. 27) camaleônico, que muda de cor e se posiciona de acordo com os interesses econômicos de determinadas nações, hibridizando culturas de maneira desigual. Essa imersão imperialista neoliberal junto ao aporte decolonial, provoca um abismo que separa as nações centrais posicionadas no mapa das demais nações periféricas. Esse espaço é o que Boaventura chamará posteriormente de *pensamento abissal*, presente no pensamento moderno ocidental. Esse espaço divisionário

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”, a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, se torna inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existe sob qualquer forma de ser relevante e compreensível (SANTOS, 2010, p. 32-33).

Vera Candau (2016, p. 86) nos explica que no pensamento abissal a ciência moderna tem a exclusividade do universo e do verdadeiro, e os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Os conhecimentos produzidos por sujeitos sócio-culturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos, que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria para a investigação científica.

É nesse espaço abissal de negação e ausências que se construiu a imagem sobre a África e sua Arte durante a colonização. Configurou-se uma imagem desse continente como involuído, atrasado e sua arte primitiva. Como afirmou Carl Einstein, um dos estudiosos que desconsiderou essa depreciação, “nossa ausência de consideração pelo negro corresponde apenas à ausência de conhecimento a seu respeito, o que só serve para oprimi-lo injustamente”¹⁷⁷ (CONDURU; O’NEILL, 2015, p. 29).

Esse espaço abissal ainda permanece como estrutura das relações políticas e culturais excludentes, que fazem parte do sistema mundial contemporâneo. E esse sistema também faz parte a arte e a educação. Ainda se fala pouco e quase nada sobre a África e sobre a arte produzida por afro-brasileiros em sala de aula. Para diminuir esse espaço, Boaventura sugere uma retomada das culturas ausentes no currículo ou trabalhar com aqueles saberes que foram historicamente negados, distorcidos, discriminados durante o processo colonizatório. Pensando nas possibilidades de indignação, comoção e reflexão sobre o instituído na escola e na sociedade, criando reflexões a partir de novos panoramas históricos.

¹⁷⁷ Traduzido no Brasil do original: EINSTEIN, C. *NEGERPLASTIK*. Leipzig: Verlag der weissen Bucher, 1915.

Para Boaventura, ao invés de ausências, é preciso o cultivo (do próprio sentido etimológico da palavra cultura) dos conhecimentos produzidos por diversas culturas, uma ecologia de saberes que promova o reencontro da ciência com o senso comum, dos saberes de lá com os saberes de cá. Uma proposição que promove conflitos epistemológicos interculturais. Como Vera Candau afirma:

A ecologia dos saberes constitui assim um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e particularmente, pela escola, próprios dos grupos sócio-culturais invisibilizados e subalternizados constitui uma tarefa prioritária sem a qual não será possível uma ecologia dos saberes que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna (CANDAUI, 2016, p. 88).

É por isso que a educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico das práticas sociais e ao mesmo tempo reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas na construção de sociedades equitativas e justas (CANDAUI, 2016, p. 90).

Para conter ou amenizar os avanços desse imperialismo cultural e da permanência da colonialidade (do saber, do ser, do sentir) e seu espaço abissal produzido na colonização é preciso promover conflitos culturais, em espaços que implementem o multiculturalismo interativo, a interculturalidade. O projeto pedagógico conflitual e emancipatório se posiciona em confronto com todas as visões diferencialistas e hegemônicas, rompendo “com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e construção” (CANDAUI, 2016, p. 81).

A proposição da lei 10639/03 e 11645/08 é a deflagração desses conflitos no ensino de arte, pois força a criação de currículos e práticas pedagógicas a partir de inter-relações com outras culturas, em especial a africana, afro-brasileira e indígena afetadas diretamente por uma colonialidade que reprimiu e silenciou essas produções em nosso país. Pelo viés institucional oriundo de lutas do movimento negro, a primeira destas Leis abriu a possibilidade de reparação no espaço escolar marcado por anos de folclorização e silenciamento da História e Culturas Africana e Afro-brasileira nos currículos. Ela ampara legalmente aqueles que inserem a temática afro-brasileira no currículo, podendo abordá-la sem medo de represálias ou sanções do poder público e privado. Ela pode não ser ideal, mas, neste momento, representa um significativo avanço nas tentativas de desestabilizar o discurso hegemônico que explicitamente tenta se sobrepor aos conhecimentos desenvolvidos por povos africanos e afro-brasileiros aos de origem europeia e imperialista. A Lei estimula a multiculturalidade no currículo quando

alimenta as discussões de etnia, raça, estética dos povos, entre outros temas e que podem ser tratados pelo viés da Arte. Ana Mae Barbosa argumenta que a multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos que vão em direção à democratização da Educação em todo o mundo, pois os códigos elaborados pelos europeus e pelos norte-americanos brancos não são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados na escola, por razões fundadas na dependência econômica, que se intensifica com a dependência cultural.

A preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade e o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola. Ser um professor multiculturalista é ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. Sabemos que, no Brasil, há preconceito contra a própria ideia de multiculturalismo. Para os mais preconceituosos, é coisa de feminista histórica ou de “crioulo”; para outros, é invenção de americano, que não tem nada que ver conosco porque, dizem, vivemos numa democracia racial e as mulheres aqui têm acesso ao poder e os negros não são discriminados (BARBOSA, 2013, p. 220).

O desígnio da Arte no currículo é oferecer oportunidade aos alunos de desenvolver o pensamento artístico e estético como mais um modo de se relacionar com o mundo. Na contemporaneidade, sua presença em sala de aula se denomina e se caracteriza com suas especificidades regionais e culturais. Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, se inter-relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que o “professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (BARBOSA, 2013, p. 221).

Em relação ao ensino da Arte Africana e Afro-brasileira, a referida Lei, sob a ótica multicultural do currículo, pode ajudar a sensibilizar os alunos para problemas de diferença de raça, nacionalidade, religião, entre outros. Pode ainda ajudar alunos e professores a repensar e libertarem-se de atitudes discriminatórias em relação à origem étnica da população negra trazendo à tona, de maneira positiva, suas produções culturais e sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da Arte.

Barbosa (2013) fala das necessidades que uma Educação multicultural crítica em Arte deve priorizar, como por exemplo, o cuidado de promover os cruzamentos culturais através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da Arte, dentro e entre grupos culturais. Também ressalta a importância de reconhecer e celebrar a diversidade racial e cultural em Arte na nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo. Uma educação multicultural cria problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo através da Arte. Barbosa ainda diz que é preciso enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do

ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros e fazer a confrontação de problemas tais como racismo, sexismo, deficiência física ou mental, participação democrática, paridade de poder. Essas ideias destacam a relevância da informação para que se desenvolva a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.

Uma possível maneira de acionar esse conflito, em relação a esta pesquisa, seria a utilização da obra de Arjan Martins com seu uso de símbolos imperialistas e coloniais usados em seus trabalhos como formas de sobreposição e força destrutiva aos saberes locais e afro-brasileiros.

3.2 As imagens desestabilizadoras

Em seu texto escrito em 1996, intitulado *Para uma pedagogia do conflito*, Boaventura de Santos propõe aos educadores a *imaginação de estratégias* ou uma *imaginação arqueológica* da reanimação do passado para ativar conflitos, porém não apresenta de maneira prática essa possibilidade em sala de aula, deixando a cargo dos educadores essa função. Apenas sugere que se invente exercícios retrospectivos e prospectivos “que nos permitam imaginar o campo de possibilidades que seria aberto a nossa subjetividade e nossa sociabilidade” (SANTOS, 1996, p. 27).

Ele lança uma semente, assim como fez Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, mas Freire experimentou suas práticas com alunos na década de 1960 quando trabalhava com o ensino de jovens e adultos. No caso de Boaventura, ele apenas lança uma proposição e se posiciona como incentivador daquilo que observa diante da problemática educacional, onde o currículo ainda é dominado por saberes regulados pelos conhecimentos eurocentrados. Como educador que trabalha com alunos para formação em nível superior é para esse público em especial que Boaventura se lança, tratando-os como semeadores de práticas emancipatórias.

Assim como Freire e Gadotti, Santos também aposta nos conflitos ideológicos entre díspares e suas epistemes, mas os nomeia e os interpreta de outra maneira. Sua visão também parte das leituras multiculturais e interculturais, porém sua visão sobre a pedagogia é compreendida como um processo emancipatório que parte da aprendizagem dos conhecimentos a partir dos conflitos epistemológicos produzindo *imagens radicais e desestabilizadoras*. Defende que estes conflitos devam ocupar o centro de toda experiência pedagógica emancipatória, acreditando que esse olhar produzirá “imagens desestabilizadoras suscetíveis de desenvolver nos estudantes e professores a capacidade de espanto e indignação e a vontade de rebeldia e inconformismo” (SANTOS, 1996, p. 33).

Então, além do conflito, as *Imagens desestabilizadoras* é outro aspecto importante a ser ressaltado neste trabalho, pois relaciona-se ao imaginário e à *aísthesis*. As imagens que Santos se refere não estão no campo plástico, físico, mas no campo das ideias e das figuras de linguagem, uma proposição que se encaminha ao que sugere Jacques Aumont ao afirmar que “certas palavras têm o poder de ‘produzir imagem’ por uso metafórico, por exemplo” (1993, p.13, grifos do autor). O autor se aproxima de referenciais ligados às imagens filosóficas, que são passagens linguísticas metaforizadas que necessitam de associações cognitivas para serem compreendidas no campo intelectual, ou como diria a professora Inês Barbosa de Oliveira, as imagens desestabilizadoras de Santos se referem a uma “abordagem textual-imagética do passado, das “más escolhas” e das possibilidades de uso educativo de imagens do sofrimento humano”[...] (OLIVEIRA, 2008, p. 103). Ele nos explica:

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade (SANTOS, 1996, p. 17).

O passado como opção e como conflito é uma referência às imagens das dominações coloniais e seus efeitos nocivos aos povos colonizados e que, na verdade, as histórias que foram silenciadas na escola e que precisam vir à tona em diferentes formas pedagógicas podem ter o suporte de exposições orais e plásticas que façam vir à tona o não dito pela colonialidade. Para isso, o uso de textos, de obras artísticas, reprografias, fotos, desenhos, gravuras, pinturas e qualquer imagem que represente os aparatos ideológicos da colonização podem ser usados como recurso para criação de imagens desestabilizadoras. Assim, Santos pensa três tipos de imagens desestabilizadoras:

As três imagens desestabilizadoras — o sofrimento humano, o epistemicídio e o apartheid global— interpelam o passado como indesculpável iniciativa humana de modo a permitir que ele se reanime e fulgure na nossa direção. Estas imagens são também ideias que procuram recuperar a capacidade de desestabilização que as ideias perderam. São novas constelações onde se combinam ideias, emoções, sentimentos de espanto e de indignação, paixões de sentidos inesgotáveis. São monogramas do espírito postos em novas práticas rebeldes e inconformistas. (SANTOS, 2018, p. 429).

Retornando os trabalhos anteriormente apresentados, em especial dos três artistas contemporâneos afro-brasileiros, é possível entender que em suas investigações eles dialogam com essas imagens. Elas se mantêm fortemente aproximadas do pensamento decolonial por implementar uma visualidade que leva o observador a indignar-se e a repensar as realidades humanas, sendo esse um direito seu, o de saber a verdade sobre as injustiças humanas, um direito a entender as implicações do passado em seu cotidiano. Conhecer a verdade e a realidade

através de visualidades, é um direito de todos a ser conquistado, como afirma Nicholas Mirzoeff em seus escritos (2011, 2016), para ele, o “direito a olhar é uma recusa a permitir que a autoridade suture sua interpretação do sensível para fins de dominação, primeiro como lei e, em seguida, como estética” (2016, p. 749). Ele entende que o olhar não é apenas uma questão de visão, pois envolve subjetividades e relações sociais. Relembra-nos de que a Visualidade é uma palavra antiga para um projeto antigo, trata-se de um vocábulo teórico da moda significando “a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais cunhado no início do século XIX como referência à visualização da história” (Idem, p. 746). O que Mirzoeff chama a atenção é a ocultação da história real e a exibição de outra história forjada e ilustrada por imagens que propagam a estabilidade e o contentamento diante da opressão social. Imagens que tiram o direito de olhar e perceber o outro, educando para a normatização e propagação de ideias sobre ganhadores e vencidos, entre fortes e fracos, entre ricos e pobres.

É claro que ao se reportar à palavra *imagem*,¹⁷⁸ uma primeira leitura nos leva a acreditar que se trata de coisas visíveis, perceptíveis ao olho, porém é um termo ambíguo e polissêmico e pode ser aplicado a “realidades não necessariamente visuais” (SANTAELLA, 2012, p. 16). Em sentido mais amplo, o processo perceptivo das imagens nos seres humanos “não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico” (MIRZOEFF, 2016, p. 748).

Nesta linha de pensamento, o que Santos sugere está associado ao uso pedagógico de histórias e de imagens pictóricas/físicas¹⁷⁹ em sala de aula como estímulo sensorial e provocativo para alterar as emoções e promover o desenvolvimento da alteridade e da empatia nas pessoas. Quando ele fala de *imagens radicais e desestabilizadoras* (p. 17) se refere a um choque de realidade, ou uma chamada para o mundo real, promovendo outros olhares e versões diferentes daquelas deixadas pelo colonizador.

Em associação à alegoria da caverna de Platão¹⁸⁰, escrita no século IV A.C., o choque perceptivo do prisioneiro liberto da caverna sobre o equívoco provocado entre a aparência do

¹⁷⁸ O termo *imagem* vem do latim “*imago*”, que significa “máscara mortuária”. As civilizações antigas delegavam às imagens uma ligação direta com a presença de um ser humano na Terra, daí vieram as máscaras mortuárias, que tinham por intenção manter viva a memória do falecido entre os vivos. A imagem é a representação visual de um objeto.

¹⁷⁹ São as imagens artesanais, a maioria delas denominada artísticas, e as imagens técnicas, que surgem a partir de mecanismos. As primeiras estão divididas em desenho, pintura, gravura; e as técnicas dividem-se em fixa e em movimento; cinema, TV, vídeo, computação gráfica (SANTAELLA, 2005, p. 27).

¹⁸⁰ Cf. PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: UFPA, 2000. (Original publicado no século IV a.C.).

interior e a realidade exterior não revelada seria, em associação, uma imagem desestabilizadora. Seria como conhecer a verdade, a realidade daquilo que foi silenciado, do não dito, ocultado durante o processo de mediação do conhecimento e que agora possa vir à tona. Como vivenciou o escravo liberto ao sair, é notória a associação entre a percepção de um mundo real como algo desestabilizador e possivelmente libertador.

Como disse Aristóteles, “é possível que produzamos algo diante dos nossos olhos, tal como aqueles que, apoiando-se na memória, produzem imagens [...]”.¹⁸¹ Santos não se remete a Platão ou Aristóteles em seu texto, mas é notória sua preocupação em promover a descoberta da verdade tal qual nessa passagem, remetendo às imagens e à imaginação. É sabido que tanto Platão quanto Aristóteles desenvolveram teorias sobre a imagem, como explica Massimi (2011):

Duas concepções principais sobre a imaginação e sua função na apreensão das imagens propostas pela filosofia grega: a primeira, elaborada por Platão, entende a imaginação como potência anímica passiva e receptiva de conteúdos transmitidos pelos sentidos externos; a segunda, formulada por Aristóteles, evidencia a natureza ativa dessa potência. Esta última doutrina exerceu grande influência no contexto dos saberes transmitidos no Brasil da Idade Moderna. A psicologia filosófica aristotélica concebe o funcionamento da imaginação integrado ao dinamismo psíquico em seu conjunto. Trata-se de um movimento constante que envolve os cinco sentidos externos, mas também os sentidos internos, a saber: a imaginação, a memória, a fantasia, a parte cogitativa, o senso comum (os cinco sentidos internos). Os dados obtidos pelos sentidos externos são reapresentados interiormente pelos sentidos internos, a seguir atingindo e movendo os afetos, o entendimento e a vontade (MASSINI, 2011, p. 118).

Um aspecto relevante para as obras aqui apresentadas dos três artistas afro-brasileiros é o seu caráter desestabilizador e propositor de diálogos entre a história, a sociologia e a educação. Suas obras promovem conflitos e desestabilizações, mesmo quando são aparentemente estáveis. Esse mesmo potencial, especificamente, foi sinalizado por Jonh Dewey em sua obra *A arte como experiência*, de 1912 (DEWEY, 2010). Em suas pesquisas, o autor já havia percebido que o confronto entre produções artísticas e a realidade humana era capaz de acionar uma energia impulsionadora de transformações sociais e novas visões geradas a partir das produções humanas, impulsionando novas buscas e posicionamentos diante do cotidiano. O contato com as obras de arte e a experimentação estética conduz o sujeito à recriação de outras visões sobre o mundo. Ele nos diz que a

a simples ignorância, portanto, que leva a supor que a ligação da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição de sua importância e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade.

¹⁸¹ Cf. ARISTÓTELES. *Sobre a alma*. Trad. Ana Maria Lóio. Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda: 2010, p. 10. (Original publicado no século IV a.C).

Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética (DEWEY, 2010, p. 83-84).

As análises de Freire (1983, 1992), Santos (1991, 1996, 2018) e Dewey (2010) sinalizam a importância do efeito desestabilizador nas práticas pedagógicas. Freire parte das histórias originárias do sofrimento humano e da realidade das populações pobres, enquanto Dewey parte da experimentação e das mobilizações sensoriais e cognitivas que promovem as artes. Já Santos sinaliza que tanto as histórias e a arte podem mobilizar e desestabilizar o pensamento humano causando comoção e indignação, como a formação mental de um filme, reelaborando os fatos e recriando outras realidades:

Aplicando-se as percepções de Dewey, Santos e Freire, é possível afirmar-se que a experiência fílmica, ao ser utilizada para se evidenciar o real vivido, tende a constituir-se numa espécie de fotografia dinâmica e concreta da história, isto é, num olhar pragmático que, ao se debruçar sobre um dado espaço e um dado tempo histórico, pode servir à imaginação epistemológica sobre as possibilidades de transformação de um mundo que tem como permanente a dinâmica da mudança social (SOBRINHO, 2017, p. 241).

O aspecto desestabilizador dessas produções e o processo pedagógico nos quais são utilizados essas estéticas afrodescendentes podem promover conflitos e desestabilizações, trazendo à tona discussões e reflexões que acionem efetivamente a proposta da lei 10639/2003,¹⁸² em que, a partir delas, possa-se conhecer e analisar as lutas e produções desses povos com olhares desvelados, sem ingenuidade ou dissimulações. A pedagogia do conflito, ao utilizar obras artísticas afrodescendentes ou afro-brasileiras, pode ser considerada uma prática antirracista decolonial, pois se encaminha na direção de práticas emancipatórias que geram possibilidades de novas leituras de mundo e de fortalecimento do sujeito diante dessa hegemonia.

¹⁸² Segundo a SEPPIR, a pressão política e a longa luta do movimento negro converge para a criação da lei 10639/03, que pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra por mudanças no currículo escolar. É também um ponto de partida para uma mudança social e epistemológica, como afirmou o GT Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação que desenvolveu a proposta de Plano Nacional estabelecendo estratégias, definindo indicadores nacionais e metas de acompanhamento dessa lei. Com essas ações, esse GTI pretendia promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na Educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino (SEPPIR, 2008, p. 11).

3.2.1 A sensibilidade decolonial afro-brasileira em sala de aula como imagem desestabilizadora

A pedagogia do conflito, a partir de Santos, é uma proposição decolonial. Ela está no contexto em que Catherine Walsh classifica como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e “reexistência”, como práticas insurgentes que fraturam a colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver: “São pedagogias de resistência, insurgência, rebelião, ruptura, transgressão e reexistência que constroem e fazem possível esse modo outro” (WALSH, 2014, p. 24), que atravessam a memória coletiva, o corpo, os sentimentos e as formas de conhecer e de ser.

São perspectivas “outras”¹⁸³, que possibilitam a construção de pensamentos “outros”, para além da hegemonia epistêmica eurocentrada. A partir desse enunciado de Walsh, é possível também pensar uma educação outra no ensino da arte?

Para Walsh (2013), neste sentido, o enlace do decolonial com o pedagógico começa com a invasão colonial-imperial e as resistências a ela. A pedagogia, portanto, deve ser vista no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres.

As pedagogias decoloniais são sobretudo pedagogias de resistência, sendo possível afirmar que esse tipo de ação tem sido protagonizado e experimentado pelo movimento negro brasileiro há um bom tempo. O movimento negro tem agido sobretudo como organizador, produtor e um sistematizador de saberes acumulados por práticas de resistência na sociedade brasileira.¹⁸⁴ A luta cotidiana contra o racismo e suas incertezas diante das tentativas de superação aos discursos como o da democracia racial brasileira, da mestiçagem, do

¹⁸³ A palavra *outras*, posterior ao substantivo, denota ‘ao mesmo tempo’ de uma perspectiva vigente, referente à proposição decolonial de caminhar em paralelo ao que foi construído pela colonização, mas não destruindo o que se tem. O termo *outras* em posição rotineira denotaria um sentido de troca, transferência ou substituição e não é esse o objetivo das práticas decoloniais que pretende ser uma opção e não uma matriz. Vera Candau e Luis Fernandes Oliveira explicam que o pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi e dos autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, que usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, “conhecimento-outro”, em que “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma’. In: CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 16-40, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

¹⁸⁴ Podemos sinalizar as ações das escolas da FNB a partir de 1931 em São Paulo, Bahia, Pernambuco, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais que promoviam o ensino com o objetivo de fortalecer e proteger comunidades negras. Ainda, a Pedagogia Interétnica de Salvador (1978), a Pedagogia Multirracial, no Rio de Janeiro (1986) e a Pedagogia Multirracial e Popular do NEN, em Santa Catarina (2001). Todas com práticas de desenvolvimento da consciência negra e o fortalecimento da imagem do negro como produtor de cultura e agente de transformação social.

branqueamento ou daqueles que fazem apologia à diversidade como algo despolitizado, como vem sendo feito nos últimos governos, é algo que vem sendo desconstruído com muita luta do movimento negro. As reivindicações e lutas já somam alguns avanços que reconfigura e recolora o cenário monocromático social do Brasil, como o sistema de cotas para negros e a Lei 10639/2003 nas escolas, que, de certa maneira, ajudaram a promover a inserção de personalidades negras em carreiras de prestígio social e em veículos da grande mídia.

Mas a luta não foi vencida e o racismo ainda é latente, cínico e silencioso no cotidiano escolar. Essa movimentação silenciosa alimenta as desigualdades impostas pela sociedade, “tornando alunos afrodescendentes incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais, pois são desestimulados a verem a si mesmos e a seus grupos de pertencimento, sendo, pelo contrário, levados a reconhecer sua profunda inferioridade” (SANTANA, 2010, p.64-65). Isso explica por que as crianças e adolescentes negros têm dificuldades em assimilar valores culturais de origem africana, pois tiveram pouca ou nenhuma referência trazida pela escola. Um daltonismo cultural¹⁸⁵ ainda presente na escola, onde se desvaloriza a diversidade em sala de aula e enxerga-se os alunos em escala monocromática, como se todos possuíssem as mesmas cores e origens. Como se assumissem uma generalização humana generalizada em analogia com a experiência do disco de Newton, na tentativa de comprovar o branco como soma das cores visíveis, e por isso a mais importante e completa.

3.3 Oficina desestabilizadora para professores desobedientes

Seria preciso entender de que maneira as imagens aqui apresentadas poderiam de alguma maneira contribuir para a implementação da lei 10639/2003 de maneira efetiva e contributiva no ensino da arte, na perspectiva de combate e superação do racismo. Inicialmente pensou-se na possibilidade de experimentar os efeitos desestabilizadores dessas imagens em alguma turma do ensino médio, em alguma escola pública do Rio de Janeiro. Porém, a pesquisa em questão foi feita sem apoio financeiro e sem a possibilidade de licenciamento para acompanhar tais alunos. Optou-se por abrir um convite para trocas de experiências com professores de artes visuais da rede pública do Rio de Janeiro, que foi enviado para grupos de professores em redes sociais como Facebook e Whatsapp. O convite deixou claro que se tratava

¹⁸⁵ Segundo os autores STOER e CORTESÃO (1999, p. 56), a partir da potência do multiculturalismo e sua multiplicidade de conjunto de culturas e cores étnicas, algumas pessoas não conseguem ou não querem discernir a gama de tonalidades culturais e étnicas. Resumem-se a uma capacidade de enxergar apenas tons cinzentos como daltônicos, ou seja, daltônicos culturais. Uma analogia à falta de conscientização e valorização da diversidade cultural que nos rodeia.

de uma pesquisa em que se propunha conhecer e experimentar as obras de artistas afro-brasileiros nas quais suas produções poderiam ser utilizadas como referência na aplicabilidade da lei. A partir desse convite, 7 (sete) professores, um deles negro e militante, mostraram-se curiosos e posteriormente prontificaram-se em participar da dinâmica proposta, mostrando entusiasmo em ampliar seus repertórios de artistas que pudessem incrementar suas propostas em sala de aula. Todos eles mostraram-se conscientes em relação à importância da implementação da lei e sinalizaram ter um trabalho diverso e empenhado no trato pedagógico com as africanidades e a cultura afro-brasileira na elaboração de seus planejamentos cotidianos, e todos mostraram convicção da pertinência dessa temática pela quantidade de alunos negros que possuem e pela necessária representatividade nos currículos. Desse total, seis professores relataram dificuldades de aceitação em relação a essas temáticas em suas escolas, porém, percebemos uma certa desobediência em suas falas quando relataram e comprovaram em seus perfis nas redes sociais práticas diversas artísticas envolvendo africanidades, que segundo a professora Marilene são maneiras de estar “desobedecendo forças eurocentradas que dinamizam os currículos escolares, muito evidentes no preconceito movido por pais e alunos evangélicos e católicos”. A resistência desses *Professores Desobedientes*,¹⁸⁶ de certa maneira, foi muito importante para que pudéssemos elaborar encaminhamentos de utilização dessas imagens sem a obrigação de seguir práticas consagradas no ensino de Arte¹⁸⁷ ou modelos de propostas plásticas com os alunos.

O perfil profissional dos professores que contribuíram para essa pesquisa foi diverso, tendo a professora Júlia, envolvida em causas relacionadas a crianças especiais, e a professora Suelen, que mantém uma atuação no sindicato de professores e em grupos de pesquisa de esquerda marxista. Dos sete professores que contribuíram para a pesquisa, cinco possuem mestrado, com pesquisas sobre educação e relações raciais. Marilene desenvolveu uma pesquisa sobre a cultura visual e o empoderamento de jovens da periferia de Santa Cruz. Andrey pesquisou a influência e a criação de espaços culturais populares em Duque de Caxias, tendo em vista o empoderamento e a emancipação de jovens através desses espaços. Sirléia pesquisou sobre a aplicabilidade da lei 10.639/2003 no município do Rio de Janeiro. Ana Carla pesquisou sobre cinema e negritude na periferia de Campo Grande; e Francis pesquisou possibilidades de ressurgimento de práticas artesanais ancestrais em uma tribo indígena no município de

¹⁸⁶ Cf. Mignolo 2008, 2010b.

¹⁸⁷ Prática Triangular na década de 1980 e 1990; Práticas de projetos a partir da Cultura Visual na década 1990 e 2000; Práticas interculturais nas décadas de 2000 aos dias de hoje.

Itaipuaçu. Esses perfis sinalizam que os professores também são pesquisadores preocupados com a educação e sua problemática social, demonstrando que não estão à parte, mas atuando para promover transformações em seus cotidianos, tanto em suas pesquisas quanto em sala de aula.

Tabela 2 - Professores desobedientes

Professor	Esfera de Ensino	Idade e tempo de magistério
Marilene	Município do Rio de Janeiro - SME	42 - 17 anos
Júlia	IF Rio de Janeiro	32 - 15 anos
Francis	Município de Mesquita SEDM	42 - 16 anos
Andrey	IF Rio de Janeiro	43 - 17 anos
Ana Carla	Município do Rio de Janeiro - SME	48 - 19 anos
Sirléia	Município do Rio de Janeiro - SME	43 - 18 anos
Samara	Estado do Rio de Janeiro - SEE	55 - 17 anos

O encontro aconteceu nas dependências da casa de um dos professores que prontamente ofereceu seu quintal para o encontro. Instalamo-nos precisamente embaixo das árvores, no intuito de tornar o momento mais intimista e informal possível. A desobediência epistêmica, um postulado desenvolvido pelo Coletivo Modernidade Colonialidade/decolonialidade, em especial por Walter Mignolo (2010), foi amplamente exercitada neste momento, em que professores debateram a partir de outras formatações não comuns em grande parte dos encontros ou oficinas destinados à pesquisa acadêmica. Preferimos um diálogo, uma conversa com discussões entremeadas como uma conversa informal, com um almoço complementando o dia.

Preparamos um material em pdf com as imagens das obras dos artistas mostrados na tese e suas referências, além de citação de vídeos no Youtube e textos disponíveis online. Todos os professores já tinham ouvido falar sobre estudos decoloniais, mas não se sentiam apropriados a discutir seus diálogos com o campo da arte. Sendo assim, iniciamos uma rodada de conversa em que expus os principais conceitos e diálogos contidos no texto deste trabalho, tirando dúvidas e estimulando reflexões sobre as relações desses conceitos com a prática cotidiana em sala de aula. Fui fazendo interferências com as imagens dos artistas, sendo que os três artistas afro-brasileiros relacionados no capítulo dois deste trabalho eram conhecidos por seis dos sete professores presentes.

As discussões entre os componentes daquele encontro misturaram os apontamentos sobre colonialidade, as obras dos três artistas afro-brasileiros contemporâneos e suas experiências pessoais, em que cada um partilhava e entrevistava com depoimentos, trazendo ideias

contributivas sobre os possíveis usos dessas obras em aula. Foi também um momento de reflexões e proposições em que as angústias, demandas e desejos que transpassam a prática pedagógica no ensino de arte afloraram naturalmente.

Falamos da necessidade de se criar nos espaços escolares ações de resistência e preservação da história e da produção artística brasileira, que se encontra em perigo diante de um governo que deslegitima e desqualifica a história e a ciência em detrimento da religião e das ideologias políticas. Discutimos sobre a importância de não utilizar as capitulações sobre as produções indígenas e afrodescendentes em livros didáticos e de história da Arte para não cair no mesmo erro da segregação estética que se arrastou por anos no cotidiano escolar, tratando essa temática sob o viés folclórico ou estereotipado. Também foi discutido as influências da colonialidade nas práticas artísticas brasileiras e estrangeiras e suas reverberações no currículo da arte nas escolas em que lecionam. Relataram uma grande pressão diante da figura do professor de artes ligado à decoração e práticas relacionadas apenas ao fazer artístico, sendo combatido veementemente por todos os participantes do encontro.

Após a leitura do material que enviei para apreciação das obras de todos os artistas e depois da discussão, eles decidiram que seria mais interessante e coerente a proposta de promover práticas preferencialmente com artistas brasileiros, neste caso Arjan Martins, Rosana Paulino e Ayrson Heráclito. Decidiram que tais artistas também poderiam contribuir com suas histórias de vida como negros no Brasil. Para o grupo, a produção dos artistas que desobedecem às instituições brasileiras, criticando-as e levantando questionamentos sobre a presença negra na arte, poderia ser um caminho potente para provocar embates e discussões em espaços de educação formal e não formal.¹⁸⁸

Discutimos as possibilidades de refazer a história da arte a partir dos erros epistêmicos consagrados que sempre posicionam as obras de arte europeias como referenciais. O professor Andrey lançou uma pergunta: Em que momento somos subalternos e em que momentos somos insurgentes na escola? Falamos sobre as relações políticas no cotidiano, sobre as reações do colonizador sobre as reações do colonizado no mundo contemporâneo, suas táticas de enfraquecer as insurgências no campo artístico, nas tentativas de deslegitimar suas histórias e suas lutas pela cultura. A professora Marilene sinalizou que “somos o tempo todo desobedientes quando nos tornamos atentos ao racismo em sala de aula e não deixamos passar nenhuma

¹⁸⁸ A educação formal é aquela considerada gradual, sistemática, na qual se elabora e se apreende conhecimentos gradativamente no espaço escolar. A educação não formal seria o processo de ensino aprendizagem realizado à margem do sistema educativo formal. Foi pensado também na possibilidade dessas discussões em outros espaços além da escola formal. Cf. CENDALES, L. *Educação não-formal e educação popular* - Para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Loyola, 2006, p. 11-12.

situação em que algum aluno tenha sido discriminado ou agredido por questões raciais”. A professora Suelen falou sobre a vigilância burocrática e desrespeitosa em relação a notas e números de aprovados na educação estadual, mas não fazem vigilância em relação aos conteúdos e ações pedagógicas nas escolas, como, por exemplo, o cumprimento de aplicação da lei 10.639/2003. Ela afirma que o sistema tenta o tempo todo subalternizar a figura do professor, tornando-o um cumpridor de tarefas e metas a serem alcançadas pelas secretarias de educação. A professora Sirléia destacou que o “fato de serem professores-pesquisadores e estarem envolvidos também com o mundo acadêmico, os torna também desobedientes”. Pois, segundo ela, os espaços acadêmicos não facilitam a inserção de profissionais da educação, onde não possuem tempo hábil para os estudos e fazem muitos sacrifícios para se manterem atualizados: “Estudar e trabalhar é andar na contramão, desobedecendo e derrubando barreiras”, disse a professora.

Falou-se sobre as zonas de conforto que naturalizam práticas de racismo, a discriminação de gênero e o racismo que perpassa as relações entre os próprios professores, que muitas vezes preferem ignorar, ou ver as situações de forma daltônica.

Os sete professores declararam que ainda possuem problemas em suas escolas com a inserção de temáticas afro em suas turmas. Relataram ainda terem muita discriminação e associações equivocadas envolvendo a religiosidades de origem africana e as negações de alunos negros que negam sua descendência por não se sentirem seguros ou por medo de serem discriminados. Muitas experiências pessoais e profissionais imbricaram a conversa entre os componentes, as quais puderam fazer daquele momento um espaço também de reflexões sobre o contexto político sem os protocolos do cotidiano burocrático das escolas.

Ao final da tarde, decidimos, de maneira coletiva, que os três artistas brasileiros seriam trabalhados com os alunos em sala de aula e outras imagens poderiam ser trabalhadas como suporte, desdobramento ou analogia a ideias que pudessem surgir durante as aulas. Os professores teriam um tempo aproximado de três meses para coletar as impressões, relatos e imagens que sairiam como resultado dessa proposta. A metodologia não seguiria uma fórmula ou procedimento único, porém decidimos que as imagens seriam apresentadas aos alunos sem nenhuma intervenção inicial. Depois, a partir das impressões é que eles iriam intervir/mediar/contribuir com as discussões. Isso permitiria entender de que maneira as obras poderiam atingir/alcançar os alunos. O principal objetivo das propostas seria a busca de uma compreensão sobre o quanto desestabilizadoras (ou não) seriam essas obras e:

- a) entender se elas seriam potentes para a aplicação da lei 10639/2003 em sua objetividade de conhecer a História da África e dos africanos, a luta dos

negros no Brasil, a cultura negra brasileira, suas contribuições, lutas e combates ao racismo no cotidiano escolar.

- b) experimentar possibilidades curriculares que instiguem as discussões antirracistas na escola utilizando produções contemporâneas.
- c) e tornar evidente e naturalizada a presença negra na arte contemporânea brasileira, percebendo os conflitos que emergem a partir da apreciação dessas obras.

Ainda que tenha havido autorização dos professores, resolvemos no encontro que seria conveniente, por uma questão de privacidade, manter o anonimato de todos os envolvidos na pesquisa, professores e alunos, alterando seus nomes para outros fictícios.

Os professores ficaram à vontade para escolher a melhor maneira de relatarmos os seus processos, sendo que posteriormente 4 deles enviaram gravações em áudio e 3 por escrito. Todos, posteriormente, foram entrevistados e puderam complementar com mais impressões acerca das propostas desenvolvidas.

3.3.1 Professora Marilene

A professora Marilene fez sua experiência pedagógica a partir da obra *Transmutação da carne*, de Ayrson Heráclito, em uma turma de sétimo ano na escola em que trabalha no bairro de Santa Cruz, zona oeste do Rio. Segundo Marilene, a obra escolhida dialoga com o conteúdo curricular proposto para esse segmento escolar, dialoga com o planejamento específico da disciplina Artes Visuais e com o livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Marilene acredita que trabalhar a cultura, a arte e a história afro-brasileira, preconizada pela lei 10.639/2003, exige, além do compromisso ético, estético e político-pedagógico, uma busca por caminhos que não estereotipem a diversidade e o legado cultural africano, introduzindo artistas africanos ou afrodescendentes que se valem de uma linguagem mais contemporânea em sua produção.

Segundo ela, a turma foi convidada a assistir um dos vídeos disponíveis do Youtube da referida performance em que o artista e demais performers estavam no *WelKulturen Museum*, em Frankfurt, Alemanha. Antes da exibição do vídeo houve uma breve explicação sobre o que seria uma performance e logo em seguida os alunos assistiram ao vídeo. Assim que perceberam ou reconheceram o objeto que estava ao centro do vídeo, perguntaram se era churrasco, ao passo que quando o artista fez a primeira marca em um dos performers surgiu um “silêncio” mais

profundo e as primeiras indagações espontâneas “credo”, “que horror”, “isso é arte?”, “macumba”, “coitado”, “machucou!!!”. Eis a desestabilização, que envolve a queima, a ferida, o sofrimento que emana dessa prática. Há um certo alívio e uma mudança nas reações quando percebem que existe um colete, de carne. Marilene relata que ao final da exibição a resposta foi quase que imediata, era consenso que a performance do artista trazia, literalmente, as marcas da crítica ao processo de sequestro e escravidão da população africana para as Américas. Uma aluna negra, Natália, de 14 anos, disse, em meio à discussão da turma sobre a performance: “Ouvi dizer que ninguém nasce escravo, mas são escravizados. Por isso se fala escravizado”. Para a turma, em sua maioria negra, a performance foi clara no sentido de relembrar as marcas da escravidão no povo negro. Já Daniel, outro aluno, levantou uma reflexão dizendo: “Se a gente parar pra pensar, somos marcados e ferrados até hoje”. No mesmo instante, a professora aproveitando a fala do aluno escreveu no quadro: que marcas carregam sua carne? O objetivo era que refletissem sobre as marcas físicas e psicológicas que cada um guarda, quem nos marca e quais as marcas que nos deixam.

Posteriormente, a professora mostrou uma imagem impressa com uma fotografia da performance assistida e logo abaixo a reprodução de uma gravura em metal chamada *Branding slave*, de Willian O. Blake, fazendo uma analogia ao trabalho de Heráclito e explicitando alguns sentidos que emanam do ato de marcar com fogo os corpos de pessoas escravizadas.

Após esse momento e com os materiais em sala, como revistas, folhas A4 brancas e coloridas, colas e tesouras, a professora solicitou que desenvolvessem em grupos alguma produção poética/plástica a partir da pergunta *que marcas carregam sua carne?*. Alguns alunos optaram por escrever, outros preferiram criar colagens, outros cartazes e uma aluna quis criar um objeto caixa. Nas palavras da aluna Nayane, “uma caixa com imagens para homenagear mulheres negras. Dentro da caixa, imagens de mulheres que sofreram por ser negra, mas deram a volta por cima”. Nas colagens, aparecem frases como “o bullying me corrói como o fogo corroeu o colete daquele homem”; “carrego meu caráter e a força para vencer as dificuldades e querer continuar”. Alguns alunos aproveitaram para relatar situações em que passaram envolvendo racismo, além de relatarem suas reações diante das agressões. Marilene pediu para que tudo que estavam falando fosse registrado de alguma maneira nos trabalhos. A professora achou significativa as escolhas feitas pelos alunos que buscaram possibilidades criativas em revistas, um dos poucos materiais disponíveis na escola, além dos lápis de cores, canetas hidrocor e cola. Segundo a professora,

Dentro do universo de imagens que foram oferecidas, e como os trabalhos de expressão mais livre abrem uma oportunidade e canais de comunicação polissêmicos,

uma vez que o resultado plástico esperado não precisava necessariamente ser igual e existia a possibilidade de criarem outros formatos para além das colagens poéticas. A ideia é que essa atividade se desdobre e que possamos aprofundar as discussões raciais e outros pertencimentos identitários, fortalecer o protagonismo e a formulação de pensamento crítico sobre suas ancestralidades, memória, cultura e expressividade.

Figura 37- Cartazes que gritam - Professora Marilene



Fonte: Foto, Professora Marilene

Como a proposta inicial tinha sido livre em relação à escolha da técnica e do suporte, o aluno Daniel resolveu criar um texto, disponibilizado aqui pela professora, que dizia:

A minha carne carrega a minha existência e tudo que existe em mim. Desde o começo da escravidão, não só, penso assim. Também pessoas iguais a mim. Tem minha família e as pessoas que estão sempre comigo, por isso nunca estou sozinho. É isso que penso e tenho certeza que carrego na minha carne. Eu tenho orgulho das pessoas que foram escravizadas. Porque elas foram fortes e suportaram. Alguns caíram, mas outros se levantaram. É isso que a minha carne carrega. É alegria e não tristeza. Porque eu sei que puxei a perseverança e a persistência deles. É isso que minha carne carrega. Daniel Henrique, 13 anos.

As colagens e a caixa foram expostos nos corredores da escola, onde todos puderam ler os trabalhos e outras pessoas fora da turma tiveram acesso, puderam também refletir sobre as marcas deixadas pela escravidão ainda presentes no racismo cotidiano.

3.3.2 Professora Júlia

A professora Júlia nos conta que usou as mesmas obras que a professora Marilene, *Transmutação da carne*, de Ayrson Heráclito, além da gravura *Branding Slave*. Porém, valeu-se de pranchas com as imagens e desenvolveu a proposta em uma turma com 20 crianças do terceiro ano do ensino fundamental, no Instituto Federal em que trabalha, no Rio de Janeiro.

Desse total de crianças, 3 eram negras retintas e 8 negras pardas. O currículo dessa instituição determina a aplicação de elementos históricos e estéticos referentes à África e à cultura afro-brasileira, sendo uma temática desenvolvida de maneira usual nessa instituição após a implementação da lei 10639/2003.

A professora mostrou as duas imagens e perguntou aos alunos o que compreenderam em cada uma delas, se conseguiam associá-las com períodos da história do Brasil e se haviam semelhanças ou diferenças entre elas. Júlia relata que em princípio os alunos ficaram um tanto chocados por perceberem que as figuras estavam sendo marcadas com fogo, mas não associaram a imagem à escravidão, pois sequer sabiam o que era escravidão. A professora teve que abrir um debate para que compreendessem o contexto da escravidão no Brasil e seus desdobramentos na contemporaneidade, associando a imagem a outras de Debret e de Sebastião Salgado.¹⁸⁹ Após essa elucidação, uma aluna de 9 anos perguntou: “nossa, ainda tem isso professora? E são marcados assim também?”. A desestabilização ocorreu nesse momento, em que perceberam que a escravidão ainda é uma prática em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil. Comoção, descontentamento e falatório tomaram conta da turma que precisou de alguns minutos para voltar à calma.

Júlia conta:

Não sei se eu estava esperando demais das crianças porque eu tenho uma turma de primeiro ano que é super atenta e já tinham noção do que era a escravidão no Brasil. Eu tive que conversar bastante sobre isso. Como eles ainda são muito pequenos, talvez ainda não tivessem atentado pra isso ou ninguém os deixou a par dessa problemática. A análise dos detalhes das imagens eles até fizeram muito bem, mas com essa turma fiquei sem entender a desinformação. Será que ainda não estudaram em Estudos Sociais ou não deram o devido trato ao tema quando foi desenvolvido com a turma em outras aulas? É uma questão marcante da nossa história. Já fiz trabalhos parecidos usando outras imagens com outras turmas, mas confesso que essas imagens agora foram mais chocantes e deixaram eles mais eufóricos.

Outro aluno de 8 anos perguntou: “e todo escravo é negro?”. A professora explicou que existem muitos tipos de escravos, em várias partes do mundo e em outras épocas, mas aquelas imagens apresentadas traziam o drama dos africanos escravizados nas Américas e até hoje existe muito preconceito com as pessoas de pele negra, porque são associadas aos escravizados. Outra aluna afirmou: “é tipo como se estivessem marcadas”. Júlia então mostrou imagens de propagandas de revistas, de pinturas modernas figurativas, de artistas de televisão e perguntou quantos negros tinham na imagem. Eles perceberam que havia pouquíssimas pessoas negras e a maioria eram brancas. Ela então perguntou: “por que será que tem menos negros nessas

¹⁸⁹ A professora usou como referência as obras *Êxodos*, de Sebastião Salgado, e *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, de Jean Baptiste Debret.

imagens?” Foram muitas as respostas: “porque tem menos negro no Brasil”, “porque tem racismo”, “porque estão marcados”, “porque ninguém chama eles pra trabalhar”. Ela então escreve todas as respostas no quadro, mas se atém à resposta “porque estão marcados”. A marca referente ao racismo, um conceito que a professora teve de explicar dando exemplos de pessoas que foram discriminadas pela cor, como o jogador Daniel Alves que recebeu uma banana no campo jogada por torcedores racistas. Ela nos fala que voltou à imagem da obra de Heráclito e se ateuve ao título, explicando o significado da palavra transmutação, termo que se refere à conversão de um elemento químico em outro, ou à transformação de uma coisa em outra. Assim como usou a ideia de transformação, Júlia pediu que modificasse a maneira e o lugar das representações onde só aparecem pessoas brancas e que deveriam aparecer todo tipo de gente. A partir do debate, das análises e sínteses das crianças, ela sugeriu para que eles fizessem intervenções em imagens de revistas, como explica a seguir:

Juntei algumas revistas e disponibilizei para a turma e pedi que observassem como os corpos negros estão sendo retratados nessas revistas. Após a análise das revistas e do debate com as imagens desses dois artistas atentei sobre as políticas de representação, de como eles entendiam isso na indústria dos brinquedos, se os negros estavam representados, se é fácil encontrar uma variedade de bonecas negras, personagens negros, se nas novelas como os negros têm sido representados, nos filmes e se na escola a gente tinha muitos professores negros.

Como resultado, surgiram imagens em que a pintura de Renoir, *O baile no moulin de la Galette*, em que o aluno inseriu um casal de negros participando daquele baile, transmutando, mudando, alterando aquele espaço. Em outro trabalho um comercial do xampu Panteine em que havia uma mulher branca a imagem foi transformada com a inserção de uma mulher negra com cabelos crespos. Outro transformou a branca de neve tirando sua face branca, colocando outra negra e pintando sua pele. Segundo Júlia, a aluna também negra, relatou que era realmente estranho que todas as heroínas e personagens dos contos de fada fossem brancas e por isso resolveu mudar aquele modelo.

Figura 38- Colagens transmutadas - Professora Júlia.



Fonte: Foto, Professora Júlia.

Em outros trabalhos aparece a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, transformada, com rosto negro e cabelos encrespados com lápis de cor. Em outra imagem em que uma menina negra brinca com uma boneca branca, a aluna colou nas bonecas outro rosto de meninas negras.

3.3.3 Professor Francis

O professor Francis fez seu relato por escrito em que descreveu seu processo em uma turma em que leciona para 22 crianças do sexto ano em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Achou conveniente desenvolver um projeto de trabalho ao invés de um plano de aula, no qual explica

que houve desdobramentos que puderam ser aproveitados como elementos curriculares. Em análise sobre o currículo desenvolvido no município em que trabalha, ele destaca:

O currículo vigente desconsidera o aspecto sensível do relacionamento pessoal, do descobrimento e compartilhamento das vivências entre os seus participantes e suas comunidades. Elementos estes que creio serem essenciais para a formação de um sujeito crítico, um protagonista socialmente ativo, ainda mais no contexto multicultural e multiétnico no qual hoje vivemos, em especial Duque de Caxias onde temos uma considerável população negra. E apesar da iniciativa do sistema público de educação em fornecer orientações ao currículo oficial no qual tais atribuições formadoras devem ser aplicadas pelos agentes educativos – vide a Lei nº 11.645 –, elas nem sempre se fazem efetivas no nosso cotidiano escolar. Seja por falta de tempo hábil para sua implementação pelos professores (que devem responder ao ministério de um mínimo de conteúdos disciplinares em determinado tempo), seja por falta de recursos materiais disponibilizados pelas instituições, seja até mesmo pelo desinteresse dos atores escolares historicamente desacostumados à promoção de premissas educacionais mais abrangentes em níveis, por exemplo, aos de valorização das culturas indígena e afro-brasileira.

Francis observa na prática de outros professores do município em que leciona apenas a realização de atividades em que são trabalhados artistas negros ou obras em que a presença negra tenha uma forte influência europeia nas atividades de arte. Como por exemplo as obras de Tarsila do Amaral (A negra) ou de Di Cavalcanti (Série Mulatas), nas quais os artistas acompanham uma trajetória acadêmica com fortes influências europeias. Francis acredita que o ensino da arte com viés na cultura afro-brasileira deva proporcionar às crianças a construção de saberes a partir de obras com diversas fontes sócio-históricas em nosso país, com artistas negros que falem de si e de sua história.

Francis conta que se apoiou na prática triangular, em que apresentou a obra no primeiro momento (Apreciação), e a partir das impressões e reações dos alunos iniciou um debate (Reflexão) e posteriormente abriu espaço para a elaboração de uma proposta plástica (fazer artístico). Ao mostrar a obra *Divisor*, de Ayrson Heráclito, ficou surpreso com a reação dos alunos que o questionaram sobre que tipo de material o artista estava usando na obra. Era a primeira vez que isso tinha acontecido, em geral os alunos querem saber o que quer dizer a obra ou quem fez e por que a fez. O professor entendeu que a materialidade poderia ser um bom caminho para desenvolver a discussão com a turma:

Pela obra “Divisor 2”, de Ayrson Heráclito, por exemplo, busquei favorecer o entendimento aos educandos de que, desde sua chegada, histórica e culturalmente o negro tem contribuído para a construção da cultura brasileira. Essa obra é composta por água, sal e azeite de dendê, remetendo à lembrança da vinda do povo africano ao país pelas águas do Atlântico, mas trazendo também consigo (de um continente a outro), hábitos e especiarias. Essa foi uma colocação histórica que fiz às crianças, recordando que aqui esses homens e mulheres chegaram em navios negreiros pelo mar (representado na obra pela água e pelo sal). Esse subjetivo “divisor de águas” entre África e Brasil mostrado por meio de uma foto da peça artística que a eles apresentei, logo após rápida explicação de quais eram os materiais usados e o processo

físico ali acontecido, perguntei-lhes sobre o que acreditavam significar aquele trabalho. Não souberam responder de imediato. Mas, depois de especularem um pouco, Maria trouxe à tona uma lembrança particular, dizendo que o azeite de dendê era um tempero muito comum na terra natal de sua mãe, a Bahia. A colocação da aluna abriu caminho para que eu perguntasse se Maria sabia se havia alguma relação do que ela dizia com a obra do artista. Ela então respondeu: ‘ou ele é baiano ou tá falando da África’. Ela, uma menina afro-brasileira, então reconheceu naquele trabalho artístico um dos elementos de contribuição étnica para a nossa culinária nacional e a importância que tinha em sua própria vida, já que, segundo suas palavras, “De vez em quando a minha mãe usa dendê na nossa comida”.

Mesmo que não especificada pela aluna sobre qual tipo de comida se referia, ela termina por sinalizar as variantes gastronômicas da Bahia, onde o azeite de dendê é elemento primordial para o acarajé (bolo de feijão temperado e moído com camarão seco, cebola e sal, e frito em dendê), o vatapá (papa de farinha de mandioca temperada com dendê e pimenta), o abará (bolo de feijão e dendê, enrolado em folha de bananeira). A aluna, conhecedora do ingrediente, lembrou-se do uso em sua própria casa incentivada pela obra de Ayrson Heráclito que, naquela peça artística, bem a representava. Isso estimulou as demais crianças a pensar e a querer também opinar sobre outros possíveis produtos comestíveis de origem africana que, porventura, reconhecessem em seu dia a dia. Francis explica:

Refletimos juntos sobre os mesmos, fazendo uma lista no quadro branco daqueles elementos que conseguiam distinguir como tal. Surgiram nomes como acarajé, tapioca, mugunzá, moqueca. Nomes de comidas associados à cultura afro-brasileira e indígena também. Portanto, a proposta aí se firmou pela reflexão inicial sobre o protagonismo de origem negra (também indígena) em nosso cotidiano, alavancando nos educandos um entendimento de imersão material e imaterial em tal cultura no qual todos os brasileiros estão postos. Percebi então que a partir dali começaram a entender que nosso país era um celeiro de contexto sociocultural pluralista. E que, mesmo com tantos preconceitos nele ainda estabelecidos, pelas influências de diversas ordens – mesmo que muitas vezes sequer tomemos conhecimento delas –, ele o é inclusivo sim.

O diálogo em sala revelou muitos descendentes de baianos, pernambucanos e de outros estados nordestinos, tendo em vista que Duque de Caxias é um município onde se tem grande número de moradores daquela região brasileira. Ficou claro para os alunos de Francis que aquele material trazia simbologias referentes aos antepassados negros. Aline, aluna de 11 anos, disse que até hoje se derrama esse sangue “pois em sua comunidade, e a partir dela o artista sugeria uma reflexão sobre o sangue africano derramado no Atlântico”. A partir disso, Francis sugeriu que fotografassem em suas casas algum ingrediente ou elemento usado na culinária que fosse típico da cozinha de suas casas e desse a ele uma carga simbólica ou um sentido poético. Francis acreditava que o pouco material disponível na escola pudesse dificultar a execução da atividade, por isso preferiu utilizar o celular, objeto que a maioria dos alunos possuem e os demais que não o possuíssem poderiam utilizar um outro registro como o desenho. Apenas metade da turma enviou as fotos para um grupo no aplicativo do “*Watzapp*”, criado no início

do ano letivo para fins pedagógicos e nenhum aluno fez os registros em desenho. Segundo Francis, é muito comum a falta de compromisso com as tarefas de casa e muitos professores evitam tal procedimento. Ainda assim o professor arriscou e achou que atingir a metade foi um número razoável como retorno. Sobre os resultados, Francis relata dois exemplos:

Uma das realizações dessa tarefa, quando Marcos, negro, bate a foto de sua mãe, com um pacote de sal em suas mãos. Contudo, ela não posa para o filho sorridente. Ao contrário, a mãe segura o invólucro como se pesasse muito, denotando sofrimento no rosto. Quando postado no aplicativo, essa imagem rendeu muitos comentários dos demais estudantes, tentando compreender o porquê de a fotografia não ter sua mãe mostrando-se “bonita”. Marcos explicou que conversou com ela antes de pedir para posar para o trabalho, falando-lhe sobre as conversas que tivemos em sala de aula e de todo sofrimento a que seus antepassados foram infligidos ao vir pelo mar Atlântico. Daí o aluno solicitar a ela que mostrasse esse mesmo sentimento quando tirasse a sua foto.

Outro trabalho conceitualmente muito conexo ao de Marcos foi o de Laura, que postou a imagem de um pé negro dentro de uma bacia com água. A menina, branca, pediu a uma amiga vizinha com quem brinca nas proximidades de sua casa para ajudá-la, pois nos diálogos que mantive com eles em sala de aula, lembrei que nem todos os negros escravizados chegavam com vida às Américas. Muitos morriam no caminho e eram “sepultados” no mar. A água, para Laura, sem o sal era a própria vida, mas sem sofrimento. Para representar essa circunstância, Laura mergulhou o pé da amiga negra na bacia com água potável, trazendo uma mensagem de ‘mergulho em nova vida’ sem sofrimentos. Uma solução esteticamente simples, contudo, simbolicamente bem forte, eloquente.

Na semana seguinte, Francis conta que retomou a discussão sobre africanidade e mostrou às crianças a obra “*Atlântico*”, de Arjan Martins. Disse que observaram a pintura e posteriormente perguntou o que percebiam nela. Os jovens foram quase unânimes em apontar o mapa dos continentes americanos e africano, já que deles haviam falado há pouco tempo na aula anterior e perguntaram se a obra era sobre a chegada da esquadra de Cabral ao Brasil. O professor alertou que o assunto da pintura estava ligado à peça que haviam visto semanas antes, a de Ayrson Heráclito, foi quando relembrou da história dos navios negreiros atravessando o Atlântico para aqui chegar, assunto tratado nas aulas de história:

Algo que ficou em maior evidência quando falei o nome da pintura para eles. Contudo, tiveram imensa dificuldade de identificar que essa esquadra estava aportando na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro. Eles ainda não estavam acostumados a ver um “mapa planejado” (ou aéreo) de parte da capital do seu Estado e acharam bem interessante quando eu o esclareci e então o perceberam. Outro detalhe não notado por eles foi o casco do barco invertido no centro da tela. Aliás, foi notado sim, mas não identificado como sendo um barco. Quando para eles o assinali, pareceram ficar pasmos, pois como o aluno João Paulo declarou e outras crianças concordaram: “achei que era tipo uma porta cumprida, dividindo o céu da terra”. Essa ideia de João muito me surpreendeu e me mostrou que naquela oportunidade o estudante, usando sua leitura visual própria elaborou uma gramática que explicitava um pensamento elaborado, estendendo o significado inicial do quadro para outro patamar a partir de um componente gráfico por ele ressignificado, o que poderia modificar também parte da contextualização e entendimento daquela obra. Admito, João me despertou para um segundo entendimento da obra. Pela biografia de Arjan Martins, sei que faz parte da sua prática plástica representar naus emborcadas como símbolo político de uma

inversão de valores a ser defendida, onde negros não venham mais ser vistos como subalternos perante a sociedade. Contudo, quando João falou que percebia um portal diferenciando o céu da terra, um novo olhar sobre a peça me foi evidenciado. E se eu interpretasse esse grafismo não como navio, mas como essa brecha de saída do mundo material e entrada no espiritual, já que muitos pereceram nos mares antes de aportarem nas Américas? Até porque a imagem do mapa das Américas agora parecia insinuar-se para mim em uma ligação adentrando por esse mesmo portal. Ou seja, pela interpretação de João, a figura que ele idealizou da suposta ponte, tornou-se também para mim conceitualmente coerente. Porém, mesmo considerando tal fato, só aí então expliquei a motivação política do artista para aquela forma de representação ter sido assim realizada, deixando claro para toda a turma que a observação de João também foi muito pertinente, parabenizando-o e acrescentando que ele havia pensado em uma nova forma de ver aquele quadro.

A partir da percepção do aluno sobre o quadro, Francis resolveu mudar seu plano de aula (que era propor inicialmente uma colagem coletiva sobre um velho mapa das Américas e outro da África, além do uso de revistas para recorte que lhe foram disponibilizados pela direção escolar).

Preferi naquele momento me apropriar da nova ideia surgida e sugerir à classe que buscassem ressignificar a pintura de Arjan Martins a partir do juízo central da chegada negra no Brasil. Nesse sentido, parecido com a primeira atividade aqui exposta, pensei na articulação de construção de uma ação que propiciasse trabalhos integrados a partir de diferentes opiniões pessoais, provindas das diversas áreas de conhecimento que esses meninos já têm. A proposta, então, foi a construção de uma imagem onde o navio fosse a ponte ou o portal para alguma coisa, mundo, ideias, situações. Trazendo também a proposta de transmutar uma situação por outra. Após as imagens prontas deveriam ser apresentadas como seminário para a turma.

Essa ação pedagógica se estendeu por três aulas – uma de apresentação da pintura de Martins, a execução da atividade e outra para explanação em forma de seminário pelos grupos. Os seminários ocorreram como uma forma para minha própria avaliação sim, mas primordialmente também como modo de fomentar nos alunos uma autopercepção sobre sua produção artística.

O primeiro grupo tentou reproduzir o mapa mostrado na pintura “Atlântico”, acrescentando um adendo gráfico a mais. Portanto, o primeiro grupo a expor seu trabalho no seminário, além de mostrar a toda à classe os continentes americanos e africano, agregaram à sua obra a imagem de negros e de índios acorrentados em uma fila, com desenhos de adornos espalhados pela cartolina: máscaras cerimoniais africanas e cocares de plumas indígenas, creio que lembrando um pouquinho dos conteúdos de ambas as culturas materiais que havíamos estudado em aulas anteriores. Daí concluir que esse trabalho apresentado estimulou nos alunos a ter uma maior cultura perceptiva dos meios e práticas de cada uma das gêneses étnicas brasileiras a eles mostradas por mim e por eles pesquisadas durante o bimestre, valorizando o respeito, a tolerância à diversidade racial, geracional e das histórias simbólicas das culturas afro-brasileiras. Quase todos esses mesmos elementos gráficos também surgiriam no trabalho do segundo grupo (haja vista que estes não incluíram os índios) e que, por sua vez, deram ênfase à ideia de João. Visual e graficamente interpretaram o navio negreiro como uma porta para o além. E o mapa das Américas aparece nesse trabalho desenhado na condição de “ponte” onde os negros caminham a partir da terra até o céu. A ressignificação conceitual daquilo que era uma nau aqui ganha destaque, onde a defesa oral do trabalho do grupo sobre sua obra foi a de que atravessando tal portal e andando pelo continente americano, os negros sofriam o julgo da escravidão na terra, mas no final dessa caminhada teriam acesso a uma vida livre no céu. Como diria a aluna Fernanda Xavier dos Santos à turma: “Os negros passavam a vida toda sendo explorados pelos brancos na América inteirinha e só tinham paz quando ‘morriam’. Isso até acontecer a Abolição dos escravos”. A ideia de possibilidade ao alcance da liberdade negra aqui vista pelo signo da “ponte”, tem uma potencialidade arrematadora e expõe que na prática mostrada, os desenhos incorporados no processo

de ensino-aprendizagem da atividade, puderam auxiliar as crianças a utilizar seu pensamento analógico e divergente, criando novas possibilidades de ressignificar, ajudando-as a construir um conhecimento e a incorporar certo índice gráfico da pintura “Atlântico” (navio invertido = signo-pensamento = ponte) como elemento central realizado na sua leitura artística. Parece que essa abordagem na reinterpretação do navio em portal ganhou a real simpatia da turma, já que o terceiro grupo igualmente interpretou a figura da nau como uma porta, mas agora também enxergando a Rosa dos Ventos como uma “Estrela de Belém” que iluminava a passagem dos homens negros até o céu (não abordaram também a cultura indígena, apenas a afro). Sua justificativa foi muito próxima a do segundo grupo, destacando o aspecto do ganho da liberdade, mas com a ajuda divina. Contudo, já posso sugerir através dos dados colhidos que o objetivo de observar, entender e descrever o trabalho de tais alunos ao conhecerem artistas afro-brasileiros tenha sido cumprido de modo satisfatório. Satisfação essa que tem favorecido não apenas aos estudantes, mas muito também ao meu gradual conhecimento do refletir e do fazer educativo.

É importante destacar que grande parte dos alunos são evangélicos e não é espantoso o fato de aparecerem associações entre céu e terra no resultado das propostas. É visível também as associações estereotipadas que são reforçadas por essas religiões em relação ao negro, tendo apenas o céu como redenção, uma máxima que tem sido recorrentemente debatida e combatida pelo movimento negro sobre a passagem bíblica da redenção de Cam, usada com viés racista em igrejas evangélicas. Francis conta que passou muito tempo discutindo com os alunos sobre esses lugares em que se colocam o negro e a partir da proposta buscou o desenvolvimento de um olhar mais atento em relação a esses detalhes que só reforçam estereótipos e preconceitos. O professor sinaliza que um momento desestabilizador visível ocorreu quando o aluno fez a leitura da obra de Arjan como uma passagem/portal/ponte/transmutação. Uma ideia que ele revela ter seguido durante propostas posteriores. “As ideias de transformar, transmutar ou transportar são associações interessantíssimas para que eles criem possibilidades de também se transformarem como pessoas e percebam a si e os outros de maneira mais generosa, mesmo nas diferenças”, explica Francis.

3.3.4 Professor Andrey

O professor Andrey desenvolveu sua proposta numa turma do 7º ano de escolaridade do ensino fundamental, tendo duração de 4 encontros, ou 8 aulas de 50 minutos. Relata que partiu das obras *Atlântico Vermelho*, *A permanência das estruturas*, *As riquezas dessa terra* e *Yes nós temos*, todas de Rosana Paulino. Porém ele sentiu necessidade de criar desdobramentos e pontes com outras produções. Como ele explica que utilizou a *Imagem de mulher para Thayer*

Expedition, de Augusto Stahl, usada pelo cientista e por final imagens do designer Alberto Pereira e sua série *Negro Nobre*.¹⁹⁰

Andrey conta que sua prática tem sido uma constante busca para fazer da arte uma possibilidade significativa de aprendizado na instituição em que trabalha, onde o número de crianças negras tem crescido a cada ano. Uma conquista para essa instituição em que o ingresso era feito por prova e agora é feito por sorteio no primeiro e segundo ano de escolaridade. Nesse sentido, ele diz tentar se associar a grupos de discussões metodológicas e epistemológicas que, de alguma maneira, possam aprimorar e acrescentar novas possibilidades de práticas pedagógicas que possam lidar com a diversidade étnico-racial em sua escola. Foi nessas buscas que se interessou pelo convite em participar do diálogo e experimentação para essa pesquisa.

Na escola em que Andrey trabalha a disciplina de artes visuais possui um currículo em que é exigido de forma concomitante temas que envolvam os estilos maneirista, barroco, além de encontros e consonâncias entre o espaço tropical brasileiro nas representações dos artistas viajantes do século XVI e XVII. Ele, então, tentou cumprir o currículo utilizando as obras por ele citada e ao mesmo tempo buscou uma assimilação ampliada e crítica do contexto cultural e artístico a ser estudado. Propôs à turma um projeto de trabalho¹⁹¹ que abordasse a relação entre a carga simbólica da estética barroca colonial portuguesa no Brasil, a condição de escravidão da população negra africana nesse mesmo contexto histórico-cultural e as reverberações no cotidiano brasileiro. Segundo Andrey,

Os trabalhos de Rosana Paulino têm um misto de tensão e ambiguidade, ao unir em um único trabalho a iconografia barroca do colonizador europeu identificada pelos azulejos e fotografias de mulheres e homens realizadas pelo fotógrafo viajante Augusto Stahl, que produz imagens de cunho “científico” de “tipos” de negros presentes no Brasil colonial. Nus, de frente, costas e lado, em um estudo étnico-anropológico de fundo racista, estas imagens fazem aparecer homens e mulheres em posição de submissão e degradação, fazendo desaparecer sua humanidade como imagens-memória do trauma que a escravidão deixou.

Ele explica que não considera suficiente uma aula na qual os conteúdos estejam estanques, soltos e descontextualizados da realidade dos alunos. Caso contrário, seria apenas mais uma aula de história da arte, sem efeito educativo. A escola ainda possui casos de discriminação e racismo, porém é visível a busca pelo empoderamento dos alunos negros em

¹⁹⁰ Alberto Pereira se reconhece como um artista de rua nascido no Rio de Janeiro. Vem desenvolvendo um trabalho político e militante sobre a imagem negra e suas representações. Disponível em: <https://www.albertopereira.com.br/>. Acesso em:

¹⁹¹ Trata-se de uma metodologia desenvolvida por Fernando Fernández em que as aulas são elaboradas a partir de uma projeção temática, neste caso o tema foi a representação do negro na sociedade brasileira. Cf. FERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

trabalhos de conscientização que, em Artes, também deve ser desenvolvido potencializando esses aspectos. Andrey explica que:

o objetivo inicial deste projeto foi promover junto aos estudantes, reflexões a partir da provocação que a artista faz ao colocar em suas obras, justapostos, a estética dos colonizadores identificada pela iconografia barroca e imagens que evidenciam a história trágica de violência e a barbárie levada a cabo pela escravização do povo negro. Neste sentido, discutimos como o colonizador traz sua visão para o novo mundo e, no esforço de adaptar a ela o contexto encontrado, impõe formas de subjugação e apagamento da cultura do outro.

Os alunos ficaram horrorizados com a história das figuras fotografadas por Augusto Stahl e os propósitos escusos de Agassiz para o uso dessas imagens. Refletiram e debateram sobre a realidade em que muitos negros ainda são submetidos, com profissões de baixa remuneração e lugares subalternos, mesmo com tanta informação e luta contra o racismo. Andrey cita que se referiram ao discurso de um candidato político direcionado a negros quilombolas como preguiçosos e sem inteligência. Sobre a atividade, ele conta que:

Discutimos na turma como iríamos reinterpretar as obras da artista Rosana Paulino em uma composição artística prática das turmas. Decidimos produzir por meio de desenho e pintura uma interpretação dos azulejos portugueses, mantidas suas características estéticas mais relevantes. Esta etapa foi concluída com sucesso e todos ficaram muito satisfeitos. Tanto que também produzimos, com a técnica de papel marchê, reinterpretações das talhas douradas, outro elemento marcante da estética barroca na arquitetura colonial que estava sendo estudada. No final da primeira etapa fomos pensar em como reinterpretar as imagens do trabalho de Rosana Paulino que remetiam à escravização. Neste ponto nos deparamos com uma imensa dificuldade e um desconforto absoluto em representar pessoas negras (que afinal somos nós, nossos familiares, parceiros, amigos) em condições tão humilhantes quanto àquelas presentes nas imagens de Augusto Stahl e manipuladas por Rosana Paulino. Foi decidido rapidamente que isso não seria feito. Coube aqui uma reflexão: ninguém gosta de ser identificado por estereótipos depreciativos, em representações que remetem à condições de exploração violenta e subjugação cultural, econômica, simbólica étnica, entre outras. O Brasil tem 54% de pretos e pardos e ainda assim a população negra precisa combater o preconceito em relação a sua estética, e a maneira de promover isso junto aos estudantes não é repetindo exaustivamente as condições de sofrimento e subalternização da população negra. Em outro sentido, acreditamos que o caminho está em valorizar a estética negra, desde o cabelo afro até às manifestações artísticas negras, como uma forma de empoderamento do povo negro. Estávamos em um impasse, entre a reflexão realizada pelas turmas a partir do trabalho da artista e a proposta de traduzir tal compreensão por meio da produção de imagens pelos estudantes. Foi então que minha colega, Vania, que é negra e também professora da escola que nos apresentou o trabalho do artista e designer Alberto Pereira que se expressa através da técnica do lambe-lambe pelos muros e espaços públicos da cidade do Rio de Janeiro. Alberto foi até nós no colégio e nos apresentou seu trabalho intitulado “negro nobre”. Neste trabalho personalidades negras ganham destaque em obras renascentistas, barrocas e neoclássicas manipuladas digitalmente pelo artista. Uma proposta bem simples onde é feito uma colagem de maneira digital com programas de edição. O artista altera o rosto de retratos coloniais colocando o rosto de famosos negros no lugar de pessoas da alta sociedade europeia, dos séculos XVI e XVII. Os estudantes tiveram acesso ao material produzido por Alberto e posteriormente fizemos uma instalação com colagem lambe-lambe no colégio seguindo sua ideia, alterando figuras de quadros coloniais e alterando as figuras com personalidades Negras da atualidade.

Figura 39 – Colagens nobres – Professor Andrey



Fonte: Foto, Professor Andrey.

Andrey conta que a atividade procurou ativar criticamente nos estudantes a compreensão das discussões sobre a dominação cultural e a possível reversão deste processo através da reflexão e ressignificação das imagens estudadas. Tal reversão apresentada na forma do trabalho artístico coletivo (fig. 39) realizado pelos estudantes neste projeto educativo. Para o professor, trabalhar com essa temática é sempre desestabilizar emoções e estimular reações diante de imagens tão fortes. Os alunos ainda se sentem muito comovidos ao saber de histórias tão absurdas e reais que violentaram a humanidade do povo negro. O professor acredita que grande parte dos alunos precisam ver e rever essas histórias para que aqueles negros estejam atentos e militantes contra o racismo que ronda e para aqueles brancos se indignem e se unam na luta contra tais atos que volta e meia aparecem no cotidiano escolar.

3.3.5 Professora Ana Carla

A professora Ana Carla considerou conveniente desenvolver propostas desestabilizadoras em algumas de suas turmas do primeiro ao quinto ano de escolaridade, de uma escola no bairro de Campo Grande. Ela nos conta que se importa principalmente em trabalhar com o empoderamento e a autoestima dos alunos de sua escola, que são em sua maioria negros. Segundo ela, é preciso refletir sobre a problemática racial nas escolas, mas é preciso sobretudo criar momentos de percepção das potencialidades e da imensa contribuição

negra na cultura brasileira. Para isso, a professora sempre busca alternativas pedagógicas para tornar esse tema uma possibilidade de ampliar, nos alunos, em especial nos alunos negros, a força de conscientização, transformação e motivação. A professora acredita que a arte é uma potência transformadora nas escolas, pois sensibiliza os alunos e os levam ter sentimentos sobre as coisas e sobre a sua vida.

Ana Carla utilizou a obra *Divisores* de Ayrson Heráclito em uma turma de 1º ano de escolaridade em que casos de bullying e discriminação racial eram constantes. Ao apresentar a obra os alunos ficaram em silêncio, mostrando total estranhamento sobre ela. A professora levou também uma xícara de vidro translúcida com água, sal e óleo de cozinha na tentativa de tornar a leitura da obra mais concreta possível, pensando na idade das crianças. A professora fez a mistura e perguntou se havia alguma associação entre a experiência e a obra de Heráclito. Ela perguntou “o que diferencia um material do outro?”, “por que *Divisor* como título? Tem a ver com separação?”, “temos que refletir e entender as diferenças, mas de que forma?” Ana Carla explorou os sentidos de frases-clichê como “Tamo juntos”, “é nós”, e fez associações entre “estar juntos”, “misturar” e “separação”, “diferenciação”. Atentou para as cores e materiais na obra que não se misturaram em associação ao que acontece em sala, quando alguns alunos não são acolhidos pela turma, são separados pelo grupo. Segundo ela,

A proposta de usar este quadro em sala de aula foi bem reveladora sobre o meu ponto de vista. Há anos como professora, dessa forma, consegui facilmente abordar a temática da desigualdade, mas essa obra foi muito potente e muito clara para que compreendessem essa temática. Abre-se um espaço para discutir a materialidade na Arte, e o uso simbólico deste especificamente. A questão da diversidade, desigualdade social e especificamente a questão afrodescendente. O efeito estético causado pela cor ou pela própria proposta aos poucos vai sendo esclarecido. Portanto, decidi a prática de misturar tais materiais, foquei nisso. Fizemos experiências, saboreamos o sal e sentimos o cheiro do óleo, a água insípida. Resolvemos colecionar em vidros descartáveis e transparentes para colocar nestes produtos que fiquem juntos, mas por densidades e composições diferentes não se misturam, ficam divididos. Depois observamos as camadas e logo em seguida pedi que as desenhassem na caneca, e escrevessem o sentimento provável e necessário para entender as diferenças: o amor, a raiva, o ciúme. Um menino lembrou a violência de Suzano com a lama se misturando a todo tipo de gente, sem distinção. Outro aluno falou de bullying em sala de aula e as ‘brincadeiras’ que faziam alguns amigos chorarem. Concluímos que a diferença quando não traz vida, traz morte. Uma aluna citou Marielle Franco e sua morte, associando as tentativas da vereadora em acabar com as diferenças nas comunidades. Lógico que a vitória da Mangueira, que trazia a foto dela ajudou muito, foi um referencial de memória. Creio que pra uma turma de crianças de primeiro ano essas discussões, ainda de forma lúdica, sejam de extrema importância pra criarem nelas sentimentos de empatia. Assim foi possível visualizar bem as possibilidades de estar separado e identificar aquilo que separa e que une.

Figura 40 - Coisas que misturam e não misturam - Professora Ana Carla



Fonte: Fotos, Professora Ana Carla.

Na turma de 5º ano, além da obra *Divisor*, de Heráclito, Ana Carla trabalhou também com as obras *Múltiplo II*, do mesmo autor, e *Américas*, de Arjan Martins. Primeiramente ao exibir *Divisor*, todas as crianças associaram a cor do dente ao sangue e quase todas acharam que se tratava de uma obra que relatava os casos de assassinatos no Rio de Janeiro. Ana Carla trouxe o sentido da palavra *calunga*, falou da trajetória feita no Atlântico pelos africanos escravizados e posteriormente pediu para que associassem essa história com a obra de Heráclito. Luan, de 12 anos, disse: “deve ser porque muita gente morria no mar”. Júlio, de 10 anos, completou: “morriam de faca, né? Não tinha revólver nos navios”. Em aulas passadas a professora havia trabalhado mistura de cores e perguntou se naquela obra havia alguma relação com misturas de cores e se essa mistura tinha uma intenção maior do que simples processo de criação de novas cores. Além das associações de cores, que a professora havia trabalhado com eles anteriormente, ela buscou nos alunos a sensibilização diante da problemática de discriminação racial e de cor da pele. Apresentou a obra *Américas* e percebeu comoção e tristeza ao saberem que na Baía de Guanabara havia um mercado e um cemitério de escravos onde eram

enterrados aqueles que não sobreviviam à viagem. A professora exibiu posteriormente o vídeo documentário sobre o cais do Valongo¹⁹² e ficou de marcar uma visita ao espaço, mas não conseguiu recursos com a escola.

Figura 41- Móbile ‘tudo junto e misturado’ elaborado pelos alunos da Professora Cássia.



Fonte: Fotos, Professora Ana Carla.

A obra *Múltiplo II* foi então apresentada e logo fizeram associação da garrafa com filmes que assistiram em que uma garrafa era jogada ao mar por náufragos. Luiza, de 11 anos, perguntou: “a gente podia fazer umas garrafas e colocar dentro delas o que a gente queria que mudasse no mundo”. A Professora e os alunos buscaram associações entre a psicologia/simbologia das cores com aquilo que desejavam para ter um mundo com mais respeito pelas diferenças de cores, utilizando as garrafas com pigmentos dentro. As próprias crianças ao visualizarem a obra de Arjan e Heráclito criaram uma narrativa, conectando as visões dos artistas e pensaram nas possibilidades de lançar ao mar as garrafas, simbolizando mensagens que o Atlântico pudesse ouvir e atender a seus pedidos, tudo de maneira simbólica, pois Ana Carla lembrou que não seria ecologicamente correto o lançamento dessas garrafas ao mar. Então, grupos foram formados e cada grupo simbolizou um povo, e dentro das garrafas coloridas foram colocados bilhetes com aquilo que desejavam para aquele povo. As garrafas

¹⁹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=czguVPF_FAA. Acesso em: 01 fev. 2019.

foram unidas por barbante e penduradas em um enorme móbile, o *Móbile Tudo junto e misturado*.

3.3.6 Professora Sirléia

A professora Sirléia desenvolveu uma proposta pedagógica através da obra da artista Rosana Paulino. A professora relata que gosta muito de trabalhar com a obra dessa pintora, pois além de ser “artista visual é pesquisadora e educadora, que pensa sobre a sua condição de mulher negra no Brasil, olhando para sua herança histórica, e discutindo plasticamente sobre o período da escravidão”. Segundo Sirléia,

Nessa superficialidade fundam-se equívocos, conceitos deturpados, oriundos do regime escravista e de uma visão histórica eurocêntrica, que necessita ser reparada. Muito se fala sobre a diversidade brasileira, motivo até de orgulho, que traz maquiada a crença na democracia racial. Mesmo impregnando de forma riquíssima nossa cultura, nos ritmos, sons, gostos culinários, modos de vestir, falar, nas manifestações folclóricas, religiosas, as heranças culturais africanas passaram despercebidas no currículo escolar ou ocupando lugares subalternos.

A proposta da professora foi desenvolvida com alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental em um instituto federal no Rio de Janeiro. Segundo a professora, tratava-se de uma turma com alunos diversificados e com fenótipos negros, pardos e de descendência branca; com diversas classes sociais, desde alunos privilegiados economicamente, até alunos com condições financeiras precárias. Uma turma bastante participativa que demonstrou curiosidade durante o processo com argumentações e troca de informações. Sirléia nos conta que:

Em princípio, apresentei a obra s/título da série *Atlântico Vermelho*, sem trazer nenhuma informação sobre a artista e ou sobre a obra. Procuramos realizar uma leitura da imagem com os alunos, que eles observassem o que viam, destacando o que estava sendo representado, as técnicas utilizadas, o período a que se referia, entre outros aspectos. Os alunos reconheceram que estava sendo representado um escravo. Foi perguntado se era um homem ou uma mulher, através do debate chegaram à conclusão que era uma mulher, principalmente pelos seios expostos. Estimulamos que observassem outras partes da imagem, perceberam as representações do corpo humano, chamando a atenção do crânio, do qual fizeram uma ligação com a morte. Perguntei se já havíamos notados todas as partes e as representações da imagem, falaram do navio e através do debate chegaram à conclusão sobre o transporte de escravizados através do mar e dos navios. Fizeram conexões com a morte e a violência sofrida pelos escravizados. Mas tiveram dúvidas sobre o azulejo, que foi esclarecido pela professora. A técnica empregada também foi objeto de análise e debate, como a artista construiu a obra. Argumentaram que foi feita por pequenas partes que foram sendo costuradas, perceberam a utilização da fotografia, do desenho e da pintura. Após essa primeira etapa, de leitura da imagem, deu-se início à contextualização do trabalho através da apresentação do vídeo “Ateliê da artista: Rosana Paulino”.¹⁹³ Quando a artista inicia sua fala, ela esclarece sobre os objetivos de sua produção:

¹⁹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ITdnSyqWv1A>. Acesso em: 05 jun. 2019.

“minha arte é sobre a tentativa de entender o local ocupado pela população negra no país, e com o recorte mais específico que é tentar entender o lugar ocupado pela mulher negra no tecido social brasileiro”, o que possibilita que os alunos confirmem suas principais observações, principalmente quando a artista argumenta que para isso deve observar e analisar o período da escravidão no Brasil. Trazendo novas percepções a partir do momento em que a artista coloca a junção entre “arte, ciência e escravidão” para marcar a população negra brasileira. De igual forma, sua oposição como uma artista negra, uma mulher negra brasileira, que pensa essa problemática, permitiu outra visão sobre a obra. O vídeo também permitiu uma visão ampla sobre as técnicas utilizadas pela artista, juntando elementos de desenho, pintura, gravura, fotografia, trabalhando com a impressão de diversas imagens, permitiu a compreensão da amplitude de possibilidades técnicas para o artista contemporâneo. Um aspecto que chamou a atenção dos alunos e das alunas foi a costura entre as partes. Outro vídeo apresentado, “O corpo negro nas obras de Rosana Paulino”,¹⁹⁴ complementa as relações com a técnica utilizada pela artista, argumentando sobre a técnica mista nas obras, na qual diversas técnicas são utilizadas. Esse vídeo também reforça sua posição de mulher negra na pesquisa e na produção de obras artísticas que trabalhem essa temática. Com essas apresentações, os alunos e alunas tiveram informações que contextualizaram a obra da artista Rosana Paulino no cenário contemporâneo, possibilitando um pensar sobre a prática artística nos dias de hoje. A partir dessas questões, foi explicado que os alunos e alunas deveriam construir um trabalho coletivo a partir de suas impressões individuais. Cada estudante recebeu uma folha de tamanho A3, na qual deveria trabalhar plasticamente suas impressões sobre a obra apresentada e a temática trabalhada pela artista, e posteriormente seriam agrupadas como um trabalho coletivo. Poderiam utilizar diversos tipos de materiais e técnicas para essa construção, mas que no final deveriam ter um sentido coletivo.

Na atividade proposta por Sirléia fica claro que os elementos corpo, navio e morte são incorporados aos significados que os alunos deram aos trabalhos dos artistas. Ela percebeu isso quando reuniu os trabalhos de cada grupo em uma cartolina, criando uma montagem que se reportava a narrativas que apresentaram posteriormente em sala. Alguns alunos representaram a morte, outros o navio de escravos e outros a população negra, trabalhos que foram justapostos de maneira a construir uma única ideia. A professora conta que durante o percurso da construção plástica algumas interferências e modificações foram sendo realizadas de acordo com a produção de alguns grupos, como na construção de mapas por um grupo que queria fazer associações territoriais entre África e Brasil, quando ela precisou contribuir na pesquisa dos mapas. Outra questão surgida e empregada pelo grupo foi a necessidade da palavra e da escrita, em que aparecem o globo terrestre segurado por mãos negras, um livro de palavras-chave marcam o navio que retorna à África, do qual surge a mensagem: “voltando para onde não tinha que ter saído”. Para os alunos do grupo, “foi um erro a vinda dos africanos como escravos, tinham que vir por que queriam e não forçados”.

¹⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8NMJLyKiXw>. Acesso em: 05 jun. 2019.

Figura 42- Colagens que atravessam o Atlântico – Professora Sirléia



Fonte: Foto, Professora Sirléia.

Segundo Sirléia, um grupo representou o sofrimento do povo negro no período escravista, o castigo corporal, a tristeza no choro e na fisionomia dos personagens e a morte. Também percebemos a tentativa de costura entre as partes, demonstrada por sua representação através de um desenho, remetendo à obra de Paulino e ao mesmo tempo tentando compor um único trabalho sobre a cartolina. Outro não estabeleceu muito contato entre eles e cada estudante usou de forma livre o seu material, porém quando cada parte já estava pronta, tiveram dificuldades em unir as partes e dar um sentido único ao trabalho. Buscaram outros alunos, algumas produções que seriam descartadas e uniram as partes, simulando a utilização da costura entre algumas partes. Outro grupo, apesar de iniciarem livremente cada parte, procuraram durante o processo manter uma coerência com as obras e se aproximaram muito da proposta de Paulino, colocando o crânio (que apresentaram como esqueleto), a escrava, o osso, o navio e o azulejo. Até mesmo no uso da cor, na representação mais naturalista da imagem retratada, e no uso da costura, que foi realizada literalmente com linhas e pequenas perfurações nas partes a serem ligadas.

Sirléia conta que, de uma forma ampla, os alunos e as alunas compreenderam as questões apresentadas pela artista e dialogaram plasticamente com elas:

Temos consciência dos limites apresentados a uma experiência pedagógica realizada com o público infantil, primeiro segmento do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, que poderiam ter outros desdobramentos se realizados no Ensino Médio, por exemplo. Mas, cremos que os resultados foram extremamente positivos. Os estudantes demonstraram, através de suas construções plásticas e dos debates gerados,

que a questão racial, principalmente no período de escravidão, ainda necessita de uma melhor análise pela escola.

A professora relatou que todas as obras apresentadas em pranchas e vídeos foram marcantes e geraram desestabilizações o tempo todo. Tudo era questionado: por que ela costura tudo? Por que a pessoa está cortada? Por que eram tratados como bichos? Ou ainda algumas contribuições que surgiam e marcaram a prática da professora: “a gente pode costurar a boca de quem xinga e maltrata os outros por preconceito”; “isso acontece até hoje, também me olharam estranho por que eu sou negra”. Em suma, a obra de Paulino abriu espaço para que tudo fosse dito de maneira real, desnudando o racismo no cotidiano das crianças.

3.3.7 Professora Samara

Professora Samara desenvolveu suas propostas em uma turma do ensino médio, em uma escola no município de Mesquita. Ela relata que o trabalho com Artes ainda é extremamente necessário nas escolas, mas é muito difícil pela falta de outros referenciais artísticos além da televisão e da internet, pois os alunos não estão acostumados a lidar com outras produções que não sejam da grande massa. Muitos não tiveram aula de artes no ensino fundamental e sequer compreendem o que é uma leitura de imagem. Daí, a importância do professor de Artes para sensibilizar e desenvolver essa habilidade nos alunos. Ela utilizou obras de Rosana Paulina e Ayrson Heráclito, as mesmas mostradas neste trabalho. Segundo ela, suas aulas são momentos em que tenta usar a arte como meio de comunicação, um meio expressivo no qual os artistas se comunicam através das obras, que nem sempre são bonitinhas, decorativas, mas realistas e reflexivas, mostrando aquilo que não vemos, ou não queremos ver. Como, por exemplo, os efeitos da colonização que continuam até hoje. A professora conta que pensou justamente nessa herança que se reflete no cotidiano dos alunos, vítimas da violência, do racismo, da homofobia e do feminicídio. Ela tenta trazer uma discussão desse aparato através das obras e fazer um paralelo daquilo que relatam em relação à colonização e aquilo que ainda se assemelha e se mantém nos dias de hoje.

Samara relata que vinha trabalhando com os alunos a importância da gramática visual, pensando na importância do reconhecimento dos elementos visuais para a leitura de imagens e para a execução de provas como o ENEM, no qual questões com obras de arte têm sido frequentes. Segundo ela, os alunos não sabem lidar com o reconhecimento desses elementos nas obras e não compreendem a importância desses elementos no contexto da obra. Como ela explica:

Eu trabalhei com eles os elementos visuais. Ou seja: eu mostrei os elementos todos: o ponto, a linha, a forma, as cores, a composição. Falei dos tipos das cores, é... os tipos mais importantes de formas (não todas), né? Aí eu falei sobre a composição, a direção do olhar, o que a gente quer mais chamar a atenção, de onde parte o olhar, aonde a gente deixa de olhar, perceber o que está em foco, se é a cor, se é o formato, se é o contraste e porque que está em foco. Em relação às performances do Heráclito, aquela em que queimam os coletes de carne seca, tentei trabalhar os significados que emanavam da obra. Tentei fazer paralelos entre a violência que acomete os negros, mulheres e gays na sociedade desde a época da colonização.

A professora apresentou as obras de Rosana Paulino, de Ayrson Heráclito e de Arjan Martins. Apresentou todas as obras dos artistas que estão aqui neste trabalho, ajudando os alunos em suas leituras, estimulando reflexões e questionamentos, perguntando, por exemplo, “quem eles achavam que seria a mulher nua nas obras de Paulino?”, ou “que material será esse na obra *Divisor*, de Ayrson Heráclito?”, e “por que essas pessoas estão deitadas na obra de Arjan, quem são elas?”. Samara revela que em todas as perguntas vinham respostas que se relacionavam com a contemporaneidade e com as realidades deles, e depois iam associando a outros períodos históricos brasileiros. A mulher na obra de Paulino era uma mulher que foi violentada e tinha sido encontrada na rua, o material na obra de Heráclito era sangue humano de pessoas mortas em uma chacina e as pessoas deitadas na obra de Arjan eram usuários de Crack que estavam nas ruas. No começo Samara achava que eles estavam debochando da aula, mas depois percebeu que não estavam brincando, aquilo era parte de suas vidas e cotidianos. Foi então que percebeu a necessidade de uma proposta em que pudessem falar mais sobre essas realidades, suas opiniões, angústias e projeções para suas vidas. Ela sugeriu aos alunos que revisassem as fotocópias de todas as imagens apresentadas na aula, em grupos ou duplas. Segundo Samara, o trabalho de leitura de imagem em grupo sempre ajuda a “enxergar melhor e perceber mais o que eles estão fazendo, com suas impressões e a dos outros também”.

Sugeri que fizessem uma composição no tamanho A4 com colagens e interferências (e/ou interferências). Poderia desenhar, recortar, colar ou fazer outras coisas, mas o objetivo principal era a de fazer uma fotomontagem. Caso os efeitos das cores não fossem satisfatórios, poderiam usar o celular pra colocar filtro de cores e efeitos. Mas o celular sóvai ser usado agora, depois do trabalho pronto, por isso que eu chamei de fotomontagem, porque eu quero fazer painéis fotográficos com todos juntos. Porque o que vai ser exposto vai ser um painel com as fotografias de todos os trabalhos juntos. A ideia da junção partiu deles, que acharam que seria interessante para mostrar o trabalho da turma e não individualmente, como se a turma estivesse alertando os outros colegas da escola através do painel.

O que foi sugerido pela professora era para que elaborassem novas imagens e textos que expressassem o que ainda se mantém nos dias de hoje, percebido nas obras apresentadas durante as aulas. Samara conta que fizeram associações sobre:

bullying e as separações que são feitas dentro da escola: gordo, gay, negro, pobre, lésbica e isso a partir da obra *Divisor*, de Ayrson Heráclito. Falaram também do direito de se expressar na sociedade, do feminismo, do empoderamento do negro a partir da obra *Atlântico Vermelho*, de Rosana Paulino. Apesar deles serem os maiores usuários da internet, eles mesmos criticam o excesso do uso da internet dentro da escola, na família e em todos os lugares que eles vão, do isolamento social que a internet causa, uma associação feita a partir da obra *Américas*, de Arjan Martins, e o isolamento causado pela vinda compulsória de africanos ao Brasil, eles pensaram na ideia do sistema dominando e cerceando as pessoas, sendo a internet uma parte disso.

Após a apreciação coletiva e os debates entre os grupos, Samara então sugeriu que fizessem fotomontagens, ou seja, depois que finalizassem seus desenhos, colagens e textos, os alunos deveriam fazer um relato explicando o uso dos elementos visuais no trabalho e os significados que surgiram ou quiseram dar a ele e depois fotografar os trabalhos, para depois montar um painel coletivo com todos os trabalhos impressos em tamanho A4. Ela explique que:

Mais de 50% da turma concluiu os trabalhos, mas tiveram muita dificuldade em conseguir analisar a montagem que eles mesmos fizeram. Eu sinalizei para eles “pensem no que vão falar, né? Sobre o que vão falar, busquem elementos que melhor representem o tema, as interferências que vão fazer, qual o melhor tipo de técnica cabe naquela ideia e então planejem o trabalho. Se for desenho ou colagem vejam onde fica melhor onde não fica na composição e aí vocês vão começar a justificar tudo que colocaram na imagem para poder dar esse fechamento da análise da imagem, né?” Eles não conseguiram fazer, poucos alunos conseguiram fazer dessa forma, né? A maioria conseguiu fazer a sua montagem, falar do tema, alguns falaram bem, conseguiram ter uma solução boa, mas poucos conseguiram a sua composição. Creio que além da falta de apropriação do convívio com a arte, os adolescentes naturalmente são mais fechados e não gostam de expressar sentimentos escrevendo. Porém, pontuei que muitos trabalhos já falavam por si em sua expressividade e pela maneira com que solucionaram a composição e então concluo que o resultado foi muito bom.

Para Samara, o conceito e a mensagem dos trabalhos não podem se resumir ao bonitinho, caprichado, sem conceito e sem mensagem, “é um desafio para o ensino da arte”, diz ela, ou seja, sair do esquema em que produzem coisas, objetos decorativos, estetizados pela mídia. Nesse sentido, ela explica que apareceram trabalhos excelentes e que visivelmente foram apropriações feitas a partir das obras dos artistas apresentados e suas discussões. Em um dos trabalhos, há o desenho e a colagem de uma arma onde aparecem mulheres violentadas, é visível o diálogo com a obra de Paulino e sua preocupação em denunciar e discutir a presença da mulher negra na sociedade brasileira, as tentativas de silenciamento de sua fala no universo machista. Sobre o trabalho dos alunos, Samara disse

Figura 43- Cartões para desestabilizar - Professora Samara



Fonte: Foto, Professora Samara

uma das coisas que mais perturba hoje em dia, principalmente as meninas, é o feminicídio. Um grupo representou essa angústia colocando várias mulheres que passaram por isso coladas dentro de uma arma. Atrás do trabalho as alunas escreveram “o contorno a essas imagens, utilizamos o cinza e o preto, para demonstrar o quão fúnebre é esse assunto, os dois tons representando a tristeza. A silhueta de uma arma na vista lateral, a maior parte do corpo da arma, com colagem de mulheres espancadas e em sua maioria negra. No relato de uma aluna de 16 anos coletado pela professora, a aluna diz que ‘o feminicídio, ele está aumentando, e se aumenta os problemas sociais, o feminicídio é a primeira coisa que aumenta. Acho que por várias as razões, porque no mercado de trabalho a mulher ganha menos. Então, muitas vezes a mulher ou está empregada e gera um conflito social dentro da família e muitas vezes o homem se sente inferior por não estar empregado e aí acaba acontecendo isso. O homem ainda domina tudo, professora, como sempre foi antes’. Outra aluna de 15 anos relatou que no ‘início é isso, a mulher é entendida como reprodutora, né? Pra dar continuidade à família. Desde que a gente começou a disputar território, assim, disputar a ser mais do que o homem, a violência impera. Até mandar em outros, como as mulheres, né? O homem quer mandar na mulher, a violência impera’. Outra de 17 anos lembra os vários tipos de violência contra a mulher: ‘Às vezes é mais sutil, né? Quando é psicológica, quando é mais verbal. Mas às vezes ela é muito mais agressiva e transforma o corpo, mutila o corpo, ou elimina, matando mesmo’.

Dois fatos foram marcantes naquele momento em que foram feitas as atividades, a morte da vereadora Marielle Franco e a chacina de uma família negra no bairro de Realengo com 80 tiros. As obras dos três artistas trouxeram à tona situações que ainda reverberam no cotidiano, como o racismo, a misoginia e violência contra negros e mulheres, segundo os alunos muito comuns tanto na escola quanto em seus bairros. Frutos de uma colonização que deixou rastros e marcas profundas ao ponto de serem visivelmente percebidas em casos de violência contra as populações periféricas, em sua maioria negra.

Figura 44 - Cartões para desestabilizar - Professora Samara

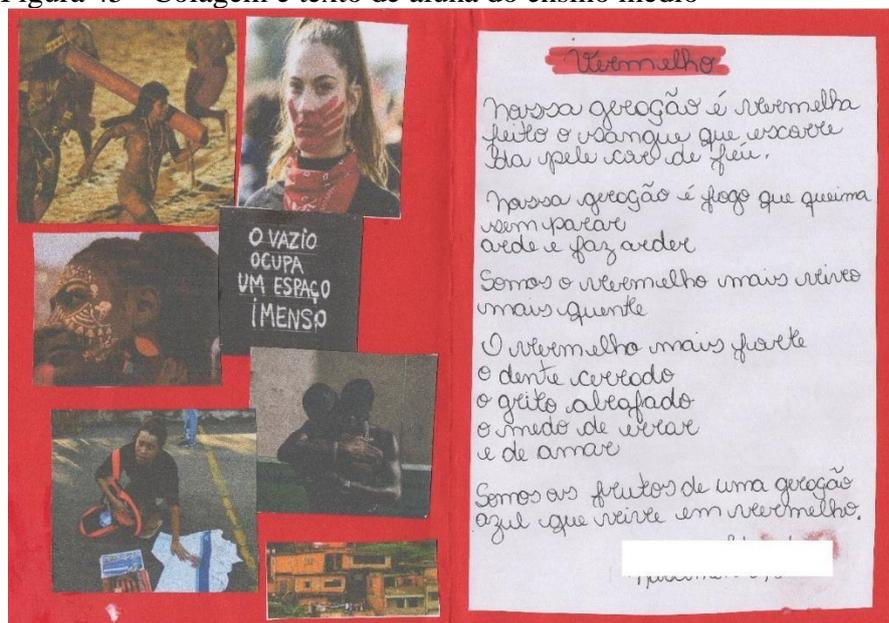


Foto: Professora Samara

Em outro trabalho os alunos colocaram uma mão negra com tinta branca escorrendo no centro da imagem e ao redor dessa imagem várias pessoas negras. Samara relata que:

Enquanto a sociedade não entender que somos todos humanos, né? Que não tem que ter essa diferença de cor, de jeito, de... gostos, de nada disso, essas coisas vão imperar, ou seja, discriminação contra os outros humanos vão, vão predominar. Esse trabalho ficou bem resolvido, que ela conseguiu, na montagem do trabalho em si fazer o, a, a... arte-protesto contra o racismo, né? Eles conseguiram, ela conseguiu que nem o da arma, retratar o que estavam pensando, mesmo não tendo muitas palavras para explicar o trabalho.

Figura 45 - Colagem e texto de aluna do ensino médio



Fonte: Foto, Professora Samara

O vermelho na obra de Heráclito e Paulino aparecem no trabalho de uma aluna que fez a atividade. Além das imagens que referenciam a problemática tanto do negro quanto do índio no Brasil, a aluna a colou sobre uma cartolina vermelha e ao lado um poema que tem o vermelho como referência. Segundo a professora, as obras despertaram memórias muito presentes no cotidiano dos alunos, como a violência e a visão do sangue, visto recorrentemente em vítimas de suas comunidades precarizadas.

Eles veem muito racismo na internet, eles veem muita notícia fake que saem acreditando, muita desgraça nas comunidades deles, muita violência, muita inconsequência também dos governos que eles têm consciência, ao contrário do que pensam, os alunos da baixada são muito atentos à política. São coisas negativas que não conseguem deixar de ver, são bombardeados pela internet e ficam tempo demais conectados. Muitas vezes não conseguem se expressar, a arte é um caminho para dizerem coisas sobre eles e sobre suas angústias.

Samara considera essa visão crítica diante da realidade um ganho inestimável, pois ela, como professora, não percebia isso em tempos atrás, quando achavam os jovens resignados e inertes diante das problemáticas sociais.

Mesmo com transporte inadequado e caro, com ruas com pouco saneamento (muitos nessa chuvarada tiveram as casas inundadas e perderam tudo), mesmo com toda a problemática a gente tenta fazer um trabalho com eles de fortalecimento, de estima e de autonomia. Eles precisam ser guerreiros pra mudar a história deles. Por isso é que eu os vejo se sentindo muito bem na escola. A maioria, sim, se sente bem na escola. Mas a gente não consegue livrar eles dos *bullyings*. A depreciação deles com eles mesmos. Ou seja, aquele velho xingamento: “Você é burra!”, “É tapado mesmo!”, “Tá pensando o quê?”. Faz parte da adolescência, mas faz parte dessa cultura de desvalorização do pobre, negro e morador da baixada. Não conseguimos muita coisa, ainda tem muita criança que prefere ser motoboy desde menino porque trabalha com liberdade, mas a gente sabe que muitos têm medo de sair de Nova Iguaçu pra ir pro Centro da cidade, por simplesmente não se sentirem adequados a outros espaços. Eu estou tentando fazer com que esses alunos... eles é... respeitem a opinião do outro, sem fazer críticas. Ou seja, você não precisa concordar ou discordar, mas você não pode depreciar o outro por causa disso. E eles passaram muito, muito disso nos trabalhos, porque eles falam muito da depressão, do isolamento, do suicídio, da alienação pelo celular. Essa questão do lidar com o outro é muito complicado, sempre foi pra adolescência, mas para eles está sendo complicado, acho que pra todo jovem hoje em dia, por causa da pressão social: o que você vai ser?

3.4 ‘Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado’

O arte-educador no Brasil é um tipo específico de profissional que lida desde sua entrada no universo escolar com conflitos e desestabilizações. Enfrenta conflitos de uma disciplina eurocentrada dentro de suas instituições com o peso de uma compreensão muito restrita de pais, alunos e demais colegas de disciplina que veem a arte, ainda hoje, como uma disciplina menor dentro de uma escala de importância pedagógica e seriedade científica. O arte-educador além de dar aulas, precisa constantemente comprovar a importância da arte no cotidiano escolar e

esbarra em condições pouco convidativas à realização de boas propostas pela falta de condições materiais e físicas nas escolas, alguns profissionais que contribuíram com essa pesquisa não possuem ainda sala ambiente e materiais adequadas para execução de suas atividades com os alunos, mas dão aulas em escolas que possuem laboratório de ciências e informática. Essas sobreposições também estão imersas nos conflitos sinalizados por Santos, quando as ciências exatas, matemática e ciências, são tidas como mais importantes em contexto ainda eurocentrado da educação, um conflito evidente entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência.

Os arte-educadores lutam em suas escolas para inserir temáticas e conteúdos que caminhem na direção da inserção de conteúdos diversos e com a chegada das leis 10639/2003 e 11645/2008 os conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e indígenas tornaram-se obrigatórios. Mas é comum as denúncias e eventos processuais que passam os arte-educadores ao inserir essas temáticas nas escolas, perseguidos por pais e diretores neopentecostais ou católicos fundamentalistas que não aceitam essa temática como detentora de conhecimentos. Uma mentalidade advinda do Brasil colônia e sua forte influência Cristã na sociedade. Esse conflito instaura uma luta entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo vigente, que caminha nos passos da interculturalidade, uma visão de forte empatia com os estudos decoloniais.

A ideia de que os conteúdos de arte, neste caso as artes visuais, é vista como uma disciplina pouco convidativa para o mercado de trabalho e procurada em menor quantidade nas universidades entre os cursos de licenciatura é um equívoco, além de ser um exemplo conflituoso entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. A arte se expande em muitas possibilidades no mercado de trabalho desde o Design, com suas vertentes na indústria e informática até os ramos das engenharias e ciências humanas. Desde a década de 1980 existe uma forte movimentação de arte-educadores que vem trabalhando para afirmar a arte como potência na emancipação das pessoas que se orientam para as linhas criativas do mercado de trabalho (BARBOSA, 1991,2004, 2005, 2013).

Observando as práticas dos professores acima é possível perceber um conflito evidente de ordem curricular em todas elas. Não é comum levantar discussões a partir de obras de arte sobre a afrodescendência nem mesmo em livros didáticos, que tratam-na sob o aspecto patrimonial, desconsiderando artistas e produções afrodescendentes, que, por vezes, são trocados por imagens dúbias com perspectiva folclórica e exótica. Nesse exemplo, aparece

sempre um grupo de capoeira e baianas vendendo acarajé, como um resumo de tudo que foi trazido da África e reformulado em território brasileiro.¹⁹⁵

A exibição de obras contemporâneas com temáticas afrodescendentes em todas as escolas onde lecionam os professores que aqui colaboraram, gerou desestabilizações a partir do momento em que obras foram apresentadas em suas escolas. Desestabilizações que giraram em torno do estranhamento, da curiosidade, da pronta atenção aos detalhes, aos significados que emanam, aos materiais que utilizam, ao perfil e ao propósito dos artistas em criarem as obras. Isso demonstra uma potência pedagógica no uso dessas imagens por promoverem movimentações de ordem cognitiva e gerarem nos alunos curiosidade em desenvolver essas discussões, ou ainda por criar nelas referenciais associativos que as permitirão analisar e criticar os contextos políticos e as estruturas de desigualdade que persistem no país.

A prática das professoras Marilene, Samara e Júlia nos mostram que a possibilidade de emancipação desses alunos no universo escolar está sempre rodeada por regulações e associações racistas. Santa Cruz, por exemplo, é uma área que abriga muitas comunidades com conflitos entre facções criminosas e polícia, um problema que assola a região por décadas. Isso foi visivelmente acionado pelos alunos da professora Marilene, que mostraram preocupações em relação a seus futuros, percebendo que o racismo ainda é muito presente e o descaso com as problemáticas sociais está ligado diretamente ao fato de suas comunidades terem uma população em sua maioria negra. Por outro lado, percebemos que os alunos não estão desatentos a essa estrutura e sempre que surgem momentos como os das aulas de artes, abre-se espaço para a discussão em que eles prontamente se expressam e mostram suas argumentações e projeções ao futuro. O que falta, segundo a fala da própria professora, é um cuidado para que sejam criados mais espaços de reflexão no cotidiano, onde possam pensar suas origens, as lutas de seus antepassados e os reflexos da colonização brasileira em suas vidas.

Samara também provoca esse conflito, pois ao mesmo tempo em que os alunos perceberam a importância da escola e seu caráter emancipador, também demonstram o quanto reguladora ela é. Em Nova Iguaçu, município com muitas comunidades pobres, a insatisfação diante do modelo neoliberal de produção, visivelmente utilizado nos últimos governos que privilegiam o alcance de índices de qualidade baseado em notas e provas, é um modelo que foge da realidade das escolas, que perdem cada vez mais sua autonomia funcional. Um modelo que se baseia em números, índices e tabelas e apresenta pouco interesse em criar condições

¹⁹⁵ Cf. RODRIGUES, M. E. O PNLD e as africanidades nos livros de Artes: situando avanços, permanências e proposições. *As Redes Educativas e as Tecnologias*, 2017. Anais de congresso. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR544.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

emancipatórias efetivas ao aluno, como sinalizou a professora. A insatisfação dos alunos aparece nas agressões e desrespeito uns com os outros, já que ainda não desenvolveram a habilidade de organização e mobilização para as lutas sociais. Essa regulação baseada em produção de conhecimento tem forte influência imperialista e neoliberal, criando uma estrutura de ensino mecanicista e pouco reflexiva; qualidade de ensino que impede o aprimoramento da visão crítica e política dos alunos. A professora mobiliza seus alunos a partir da obra, levando-os a discutir a problemática racial que explode nas comunidades carentes, fazendo dos moradores, em sua maioria negra, alvos de violência e discriminação. É perceptível nos trabalhos desenvolvidos a necessidade que os alunos têm em expressar essa problemática e falar de si e suas comunidades.

A professora Júlia nos mostra o quanto invisível o negro ainda está no cotidiano e na arte, um tipo de regulação montada no período escravista que até hoje força a ausência do negro no cotidiano brasileiro, impedindo sua emancipação. A professora trabalha com essa perspectiva, incentivando a reflexão sobre essas estruturas que fortalecem ausências negras em espaços hegemônicos e evitam a presença afrodescendentes em algumas profissões e lugares de prestígio social. Ela cita que os alunos sequer sabiam o que era escravidão, é claro que se trata de alunos do terceiro ano, mas esse detalhe nos leva a perceber a falha em relação à aplicabilidade da lei 10639/2003 em algumas escolas, pois a mesma determina que esses conteúdos devam ser aplicados em toda educação básica.

Ana Carla faz pontes entre a ciência e a arte, dialogando com mais de um artista e mais de uma obra. Faz um diálogo entre elementos químicos do cotidiano e a obra do artista Ayrson Heráclito, aplicando o mesmo sentido científico de suas obras e criando uma desestabilização nos alunos para discutir as diferenças étnico-raciais em seus cotidianos. Os trabalhos criados pelos alunos e mediados pela professora mostram o envolvimento e a compreensão nas metáforas e simbologias apresentadas nas obras. Ela traz o embate entre a aplicação técnica com a aplicação edificante do uso da ciência a partir de conceitos como tipos de mistura nas primeiras propostas (fig. 40) e equilíbrio e peso na segunda (fig. 41). Sua intenção não foi tornar a proposta um momento interdisciplinar, ainda que o seja, mas pensou em dialogar com as obras, seus envolvimento com elementos da ciência e as metáforas que surgem nessa troca, envolvendo as misturas com as etnias brasileiras.

Andrey, Francis e Sirléia dialogam com forças da colonialidade e do imperialismo cultural em detrimento ao multiculturalismo. Andrey provoca esse conflito quando traz obras com as representações coloniais do negro em situações subalternas e depois faz um contraponto com a produção de outro artista contemporâneo afro-brasileiro, que as relê e as ressignificam

invertendo a ordem social e histórica. O contraste entre essas produções alterna esses lugares, emancipando a figura do negro em lugares onde só havia brancos. O jogo entre retratos coloniais, em sua grande maioria de pessoas brancas e produzidos por pessoas brancas são revisitados e postos em evidência para o público, neste caso no corredor do colégio, ainda que a obra do outro artista que apresentou em contraponto fosse pensada para as ruas. A proposta ganha força multicultural quando traz a figura de um artista negro militante que dialoga com o grafite e o lambe-lambe, inserindo personalidades negras de todo o mundo em seu trabalho. Uma proposta similar a da professora Júlia, com a diferença de que Andrey elaborou sua atividade junto aos alunos relacionando-a com outra obra, enquanto Júlia utilizava recortes aleatórios de revistas e jornais em uma leitura dialógica com todas elas.

Francis também consegue ativar reações e preocupações para pensar a emancipação, mas mostra também uma leitura edificante do uso dos apetrechos e temperos culinários com seu caráter científico e patrimonial. O principal conflito se dá entre a materialidade das obras com a dos artistas e com o cotidiano das crianças e suas famílias. A proposta de Sirléia também provoca esse conflito, mas ao contrário de Francis, que se baseia na materialidade, ela vai ao encontro das simbologias e das metáforas sobre o Atlântico e o corpo negro, rememorando as origens coloniais do racismo, ao mesmo tempo que faz um contraponto com as potencialidades da afrodescendência na arte contemporânea e no cotidiano.

Importante esclarecer que nenhum professor esteve empenhado em causar um ou outro conflito, o que aconteceu após a apresentação das obras se deu de maneira espontânea, sem direcionamentos. A mediação durante as atividades acontecia de acordo com as respostas e posicionamentos que apareciam naquele momento e os professores sabiam apenas que as obras poderiam causar destabilizações, mas não sabia de que maneira e em que momento isso aconteceria. Mas todos os professores buscaram, de alguma maneira, revelar o que estava por trás delas, as feridas, o sangue negro derramado, o sofrimento no Atlântico, o racismo. Destabilizar usando essas imagens foi sobretudo trazer o assunto de maneira direta, respeitando as faixas etárias e criando mecanismos metodológicos convenientes para cada turma discutir sobre a negritude e pensar caminhos para a emancipação e a militância contra o racismo e as injustiças sociais que têm o negro como vítima principal.

‘CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS’: DECOLONIZAÇÃO AFINAL

Sabemos que fomos colonizados e o pseudo fim desse processo foi no final do século XIX no Brasil, porém a força do discurso aqui levantado teve início em 1955 na conferência de Bandung ao discutirem a descolonização de países africanos e asiáticos. Logo depois, com as pesquisas pós-coloniais com os *Estudos Subalternos* e em seguida com as investidas do Grupo Modernidade e Colonialidade, esse último a partir da comprovação de que existe uma força que se perpetuou na colonização, a colonialidade. Tomando a consciência de que ainda estamos em processo de luta por desfazer esse aparato e emergir forças para conviver de maneira igualitária sem separações classistas ou racistas, para além de uma ordem em que o Norte Global se sobreponha ao Sul, tendo a Europa e o imperialismo norte-americano forçando a manutenção de seu poderio. Neste sentido, as proposições decoloniais se fazem necessárias em contextos de escolarização e na formação de observadores e apreciadores de arte, sendo a arte uma saída para a formação de sujeitos sensíveis e atentos às construções sociais opressoras, que deslegitimam e silenciam outras culturas.

O trabalho aqui exposto traz a perspectiva de que decolonizar epistemologias não implica necessariamente deslegitimar o sistema de pensamento europeu ou estadunidense, ao contrário, implica no reconhecimento de que nós somos colonizados e assim buscamos estratégias que não reproduzam os modelos do colonizador e façamos novas aberturas para que novas visões sobre o passado sejam feitas e as estruturas coloniais ainda presentes na contemporaneidade se diluam com o passar do tempo. No caso do ensino de arte, isso passa pela formulação de estratégias em que as produções artísticas possam ser usadas como meios de incentivação, discussão e elucidações das problemáticas raciais que circulam no chão das escolas brasileiras. É uma estratégia que vai ao encontro desses pressupostos.

A pesquisa pontuou que a sensibilidade decolonial, ou a *aisthesis* decolonial, pode ser percebida bem antes da década de 2010, quando o texto de Mignolo foi publicado. Também no texto do manifesto decolonial elaborado por artistas contemporâneos e pensadores decoloniais pensa-se essa sensibilidade a partir da contemporaneidade, mas é possível visualizar exemplos de obras que abrem questionamentos anteriormente a esses pressupostos. Obras que trazem denúncias e memórias que emergem de histórias não contadas ou que foram forçadas pelo colonizador; histórias roubadas ou silenciadas dos povos que foram subjogados, em específico o povo africano.

As estéticas decoloniais citadas pelos autores decoloniais são, para eles, manifestações artísticas que corroboram com pressupostos dos autores decoloniais, como a colonialidade e as forças de sua permanência nos contextos sociais de países que foram colonizados; a ferida causada pela colonização em povos que foram subalternizados; o racismo epistêmico que ainda fortalece a sistemática da colonialidade; a militância e as insurgências dessa sistemática tendo a virada decolonial como uma possível proposição.

Não se pode negar que foi a partir do texto citado de Mignolo (2010) que se abriu a compreensão de uma sensibilidade étnica, afrodescendente que ele exemplifica inicialmente com as obras de Fred Wilson. Nesta pesquisa expandiu-se essa compreensão trazendo essa perspectiva também para a afrobrasilidade, com exemplos no Brasil desde a década de 1970, quando as obras de Rubem Valentim e Mestre Didi ganham espaço em galerias e museus inserindo temáticas não hegemônicas ligadas ao candomblé. Exemplos mais contundentes vão dialogar enfaticamente com as mazelas criadas na população afro-brasileira durante a colonização nas obras de Arjan Martins, Ayrson Heráclito e Rosana Paulino, artistas afrodescendentes que desde a década de 1990 militam através da arte e rememoram as origens da problemática racial no Brasil. Além de propagar denúncias, militâncias e as lutas dos afro-brasileiros, esses artistas trazem rememorações em suas obras que nos ajudam a rever e a compreender como se forjou a ideia de raça e de racismo, de lugares e não lugares da mulher negra durante o poderio colonial e imperial que ainda tensiona as relações entre brancos e negros no Brasil, as religiosidades e ancestralidades negadas e demonizadas dos afrodescendentes.

As estéticas foram aqui compreendidas e tratadas como sensibilidades por acreditarmos que o termo estética se confunde com a disciplina e por sua origem e associação à Europa. Em nossa compreensão trata-se de uma questão mal resolvida desses autores, pois em muitas publicações misturam crítica de arte com estudos da estética, mesmo quando esta não é tratada como uma disciplina filosófica nem expandindo a discussão sobre ela.

A pesquisa caminhou na direção de pensar sensibilidades decolonizadoras e uma possível pedagogia que provocasse conflito e destabilizações entre as visões eurocentradas, com visões desveladas da presença negra no contexto artístico, tendo como perspectiva uma postura decolonial a partir das histórias de sofrimento desses povos.

A arte que destabiliza não necessariamente é aquela que choca visualmente e aciona os sentidos de maneira brutal, muitas vezes a destabilização se dá no processo educativo quando o aluno se apropria de simbologias que passariam despercebidas em um breve olhar nas obras. As obras de Cezánne, Torres-García e Valentim aqui mostradas, por exemplo, não teriam

um caráter destabilizador se o observador não se valesse de suas historicidades. Nesse sentido, a figura do arte-educador é de extrema importância na estimulação sensível do educando, levando-o a refletir, questionar e interagir com obras que o faça compreender através de suas contextualizações as histórias não contadas e os elementos compositivos que revelam os contextos de injustiça humana ali presentes.

A importância da destabilização através da arte se dá pela potência que esse processo tem ao criar visões críticas e contestatórias às injustiças e aparatos decoloniais ainda vigentes como o racismo, a misoginia, a homofobia e a intolerância às religiões de matrizes africanas. As histórias de sofrimento humano precisam ser revisitadas constantemente para que não sejam repetidas e o opressor as apague da memória social para que as repita de maneira cínica. Em um contexto brasileiro, temos a escravidão que esteve presente em nosso país há poucos anos e mesmo assim o que percebemos na literatura apresentada pelos pesquisadores brasileiros e artistas é que se perpetuam ações de inferiorização e subalternização, que forcem insistentemente a manutenção de posições subalternas ao negro.

Em um contexto escolar, o conflito e o diálogo sobre as representações do afrodescendente e suas histórias se fazem necessárias pela recorrente visão colonizada de que as produções de maior valor artístico seriam aquelas produzidas na Europa e Estados Unidos. O negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas nos livros didáticos unicamente como escravo sem passado. Numa outra face desse mesmo procedimento, o negro, quando emancipado, é tratado com caráter duvidoso, malandro. Esse trato reforça o estereótipo do não-lugar social imposto a ele e lança um olhar na escola que tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Da Silva (2005, p. 126) revelou um preconceito dominante dos autores que ainda viam o artista negro brasileiro como primitivo ou naif, explicitamente reproduzido nos livros daquela época. Segundo ela, “cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada universal”. Já SILVA e CALAÇA (2006, p. 9) afirmam que os currículos escolares de História da Arte estão direcionados aos temas e conteúdos norte-americanos e europeus, e o que se sabe sobre a África são noções distorcidas e preconceituosas.

Sendo assim, uma pedagogia de conflito se faz tão importante e necessária no ensino de artes, tendo em vista um sistema de ensino praticado sem muitas críticas, o mesmo que ainda prioriza, em sua grande maioria, produções não brasileiras, feitas por brancos e para brancos. É claro que a intelectualidade dos educadores brasileiros também está imersa em uma

colonialidade intelectual que opera nas Universidades em que são formados, portanto, formados dentro de uma estrutura na qual opera a colonialidade.

As aulas de arte devem prioritariamente ser mais um momento de construção e consolidação de conhecimentos, assim como as demais disciplinas. Nessa linha, a criação de percursos, caminhos e pedagogias seja importante para se criar sentimentos e posturas críticas diante da historicidade que demarcou nos corpos das pessoas seus lugares e não lugares, determinou seus deveres e retirou seus saberes. Para isso, é preciso a formação de professores por outras rotas epistêmicas, não eurocêntricas, não hegemônicas, que valorizem e contem outras histórias de outras partes do estado, do Brasil e do mundo. Histórias que tragam outros “ismos”, para além do ensino do Cubismo, Expressionismo ou Impressionismo. Um ensino que traga os ismos do racismo, do feminismo, do colonialismo, do escravismo, do patriarcalismo, do capitalismo e de todos aqueles que estão fora da formação de alunos e professores, ou seja, elementos que estão presentes em seus cotidianos e afetam o processo educativo de maneira contundente.

Levou-se em conta a ideia de ser desobediente, a mesma ideia defendida entre todos os pensadores decoloniais do grupo Modernidade/Colonialidade, em especial Mignolo (2010b), que reforça a importância de uma desobediência epistêmica, na qual o educador possa ser livre para aprender, desaprender e reaprender formas plurais, pluriversais de pensar e produzir arte, diferente da que vem sendo feita em privilégio de uma História única e dita como universal, totalitária, contada a partir da Europa e dos Estados Unidos. Levando outros referenciais artísticos que questionem a dinâmica centro/periferia ou Norte/Sul, não criando novos centros ou novas periferias, ou colocando a produção do Sul como referencial, muito pelo contrário, questionando junto aos alunos o porquê dessas formatações e trazendo discussões sobre quem está e aonde está dentro delas, pensando também o papel da arte nesses contextos.

A decolonialidade e suas sensibilidades acionadas pela arte potencializam ações que extrapolam os ambientes consagrados da arte em museus e centros culturais. Em 2019, no carnaval carioca, o samba da Mangueira desestabilizou o sistema político brasileiro e mostrou a uma camada da sociedade brasileira que ignora a problemática racial do país, e neste caso especificamente, do Rio de Janeiro, o quão potente e atentos estamos em relação às injustiças sociais. Não seria possível uma tomada de consciência tão grande diante da população negra se dentro das camadas populares não houvesse pessoas engajadas que contestam os aparatos racistas, as mesmas que ainda oprimem as comunidades formadas em sua maioria por afro-brasileiros. Sendo assim, começo e termino esse trabalho falando desse samba como uma homenagem a todos aqueles que militam e se lançam sem medo ao enfrentamento de suas

causas, usando a arte como uma arma para afrontar a colonialidade. O samba e o carnaval da Mangueira de 2019 é um exemplo do poder desestabilizador da arte e de como é possível forçar tomadas de decisão e posicionamentos políticos diante das injustiças sociais. Nesse sentido, continuam as investidas iniciadas nesta pesquisa evidenciando, potencializando e divulgando produções artísticas que sensibilizem, causem indignação, comovam e criem vontades de inverter ordens, insurgir e desobedecer.

REFERÊNCIAS:

ACHINTE, P. A. Artistas indígenas e afrocolombianos: entre las memoryas y las cosmoviones. *In: PALERMO, Z. Arte y estética en la encrucijada descolonial.* Buenos Aires: Del Signo, 2009.

ADES, D. *Arte na América Latina: A Era Moderna 1820-1980.* São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

AQUINO, M. A. A imagem do afrodescendente na escola: a versão que ficou. *In: IV Semana de Letras, 2004, João Pessoa. Curso de Letras: novos paradigmas e desafios. 2004.* Disponível em: <http://www.ldmi.ufpb.br/mirian/artigos.htm>. Acesso em: 07 jun. 2015.

ARAUJO, E. Negro de Corpo e alma. *In: AGUILAR, Nelson. Mostra do Redescobrimto: Negro de Corpo e Alma.* Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

ARCHER, M. *Arte contemporânea: uma história concisa.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARGAN, G. C. *Arte moderna.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AUMONT, J. *A imagem.* Campinas: Papyrus, 1993.

AZEVEDO, G. C. *De Sebastianas e Geovannis: o universo do menor nos processos dos juízes de órfãos da cidade de São Paulo (1871-1917).* (dissertação de mestrado). São Paulo: PUC, 1995.

BALLESTRIN, L. *Para transcender a colonialidade.* Entrevista de Luciana Ballestrin a Luciano Gallas e Ricardo Machado. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5258&secao=431. Acesso em:

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.* São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. A multiculturalidade na educação estética. *In: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. In: TRINDADE, A. L. (Org.). Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro.* Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n. 11. Brasília, Maio/Agosto, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext#tx. Acesso em: 03 jun. 2016.
- BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, pp. 505 a 540, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582017000200505#fn_ast1. Acesso em: 03 jun. 2016.
- BARATA, D. *Narrativas em fluxo: Corpo-Imagem*. Bahia: Editora UFRB, 2016.
- BARRERA, M.; VAZQUEZ, R. Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales. *Revista Calle14*. v. 11, n. 18, janeiro-abril, 2016.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BLACKMON, D. A. *Slavery by another name*. London: Icon, 2012. Versão digital Google Books. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=2v-BYWRjI9IC&printsec=frontcover&dq=Slavery+by+Another+Name&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjEydvtrf3hAhUcIbkGHVPmBMMQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Slavery%20by%20Another%20Name&f=false>. Acesso em: 02 maio 2019.
- BELL, J. *Uma Nova História da Arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRUNO, E. S. *Equipamentos, usos e costumes da Casa Brasileira – Alimentação – Fichário* Ernani Silva Bruno. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2000.
- CANDAU, V. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, V. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- CARVALHO, Z. J. V.; MELONIO, D. C. A divisão das belas artes: Kant e Hegel. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa (BA)*, v. 18, n. 2, p. 198-216, dezembro, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.
- COCCHIARALE, F. *Quem tem medo de Arte Contemporânea*. Recife: Massangana, 2007.

CONDURU, R. *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

CONDURU, R. *Pérolas Negras-primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CONDURU, R. Desafios da pesquisa em história da arte hoje – pensando história da arte e globalização a partir de experiências com arte, África e Brasil. *Art Research Journal*, Revista de pesquisa em Arte. v. 1/1, p. 197-205, Jan-Jun. RN: UFRN, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/viewFile/5277/4341>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CONDURU, R. *África aqui e agora*. Catálogo da exposição. Rio de Janeiro: SESC, 2016.

CONDURU, R.; O'NEILL, E. *Carl Einstein e a Arte da África*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

CONRAD, R. E. *Tumbeiros*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTELLO, L. J. M. W. *Turner and the subject of history*. England: Ashgate, 2012.

DA SILVA, M. J. L. As Artes e a diversidade Étnico-Cultural na escola básica. In: MUNANGA, K. (Org). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOLCE, L. Diálogo sobre a pintura O Arentino. In: LICHTENSTEIN, J. *A pintura, textos essenciais*. v. 9. São Paulo: Editora 34, 2006.

DUSSEL, H.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" (1300-2000)*. México: Siglo XXI, 2009.

ELBEIN DOS SANTOS, J. Mestre Didi, o escultor do sagrado. In: ARAUJO, E. (Org.). *A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Museu Afro Brasil, 2010.

ENCICLOPEDIA LATINOAMERICANA. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/>. Acesso em:

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, L.C. P. F.; CAMARGO, D.C.F. Narrativas corpo ritualizadas: Arte e poder na performance de Ayrson Heráclito. *Anais do 25º encontro da ANPAP*, p.3123-p.3134. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s7/luziz_ferreira-denise_camargo%20.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERREIRA, R. África durante o comércio negreiro. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (Org.). *Dicionário da Escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FROBENIUS, L. *The Voices of Africa*. v. 1. Londres: Hutchinson & Co: 1913. Disponível em: <https://library.si.edu/digital-library/book/voiceofafricabei01frob>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: 1989.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GILROY, P. *O Atlântico negro*. São Paulo: Editora 34, 1993.

GINZBURG, C. *Medo, reverência, terror*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOODYEAR, F. H. *The Scourged Back: How Runaway Slave and Soldier Private Gordon Changed History*. 2014. Disponível em: <https://abhmuseum.org/the-scourged-back-how-runaway-slave-and-soldier-private-gordon-changed-history/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

GOMES, H. T. Crítica pós-colonial em questão. *Revista Z Cultural*. Rio de Janeiro, n. 1, Ano III, 2006. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/critica-pos-colonial-em-questao-de-heloisa-toller-gomes/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

GOMES, L. *1808 – Como Uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. *Aletria (UFMG)*, Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMEZ, P. P. Introducción: trayectorias de la opción estética descolonial. In: *Arte e estética em la encrucijada descolonial II*. Buenos Aires: Del Siglo, 2014.

GOMEZ, P. P. O paradoxo do fim do colonialismo e a permanência da colonialidade. *Revista Vazantes*, v. 1, n. 2, p. 28-41, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20496/30944>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GOMEZ, P. P.; MIGNOLO, W. *Estéticas decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012a. Disponível em: https://issuu.com/paulusgo/docs/est_ticasdecoloniales_gm. Acesso em: 20 abr. 2018.

GOMEZ, P. P.; MIGNOLO, W. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012b.

GOMPERTZ, W. *Isso é arte?* Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GONÇALVES, A. M. *Do outro lado*. São Paulo: Olhares, 2014.

GROSGUÉL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GROSGUÉL, R. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales – Formas-Otras: Saber, Nombrar, Narrar, Hacer, 4., 2011, Barcelona. *Actas...* Barcelona: Fundación CIDOB, 2011a, p.97-108.

GROSGUÉL, R. Racismo epistêmico, islamofobia epistêmica e ciências sociais coloniais. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colômbia, n. 14: 341-355, 2011b.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD. "Modernidad / Colonialidad / Descolonialidad: Aclaraciones y réplicas desde un proyecto epistémico y político". En: *Pacarina del Sur*. n. 4. México: Julio-Septiembre, 2010. Disponível em: <http://pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/108-modernidad--colonialidad--descolonialidad-aclaraciones-y-replicas-desde-un-proyecto-epistemico-en-el-horizonte-del-bicentenario>. Acesso em:

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARLEY, J. B. *La nueva naturaleza de los mapas*. Espanha: FCEE, 2005.

HAZOUM, R. La Bouche du Roi. In : ART FUN. Disponível em: <https://www.artfund.org/supporting-museums/art-weve-helped-buy/artwork/9798/la-bouche-du-roi>. Acesso em:

HEGEL, G. W. F. *Cursos de estética*. v. I. São Paulo: EDUSP, 2002.

HEGEL, G. W. F. *Cursos de Estética*. v. II. São Paulo: EDUSP, 2002.

HEGEL, G. W. F. *Cursos de Estética*. v. III. São Paulo: EDUSP, 2002.

HERÁCLITO, A. Segredos no boca do inferno: quatro pressupostos sobre o açúcar - Instalações. *Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais*. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/145.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

HERÁCLITO, A. *Ayrson Heráclito* - artista visual. Perfil [Facebook]. Disponível em: https://www.facebook.com/ayrson1968/?tn-str=k*F. Acesso em:

HERÁCLITO, A. Ayrson Heráclito. In: FREIRE, L. A. R.; HERNANDEZ, M. H. O. (Orgs.). *Dicionário Manuel Querino de arte na Bahia*. Salvador: EBA-UFBA, CAHL-UFRB, 2014. Disponível em: <http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/ayrson-heraclito/>. Acesso em:

HERNANDEZ, F. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUG, A. *Catálogo da exposição Ex África*. São Paulo: Pancron, 2018.

HUGH, T. *La trata de Esclavos - Historia del Tráfico de Seres Humanos 1440-1870*. Barcelona: Planeta, 1998.

KANT, I. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. São Paulo: Papyrus 1993.

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. Das diferentes raças humanas. *Revista Kant e-Prints*. Campinas, Série 2, v. 5, n. 5, p. 10-26, número especial, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/kant-e-prints/article/view/414>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KOUTSOUKOS, S. S. M. *No estúdio do fotógrafo: representação e autorepresentação de negros livres, forros e escravos no Brasil da segunda metade do século XIX*. Tese de doutorado. São Paulo: UNICAMP, 2006.

LAMPERT, N. *A people's art history of the United States: 250 years of activist art and artist working in social justice movements*. Nova York: New Press, 2013.

LEITE, J. R. T. *Pintores Negros dos Oitocentos*. São Paulo: Edições Emanuel Araújo, 1988.

LOCKWARD, A. *Black Europe Body Politics: Towards an Afropean Decolonial Aesthetics*. 2013. Disponível em: https://socialtextjournal.org/periscope_article/black-europe-body-politics-towards-an-afropean-decolonial-aesthetics/. Acesso em: 20 nov. 2018.

LOCKWARD, A. Decolonial Diasporic Aesthetic: Black German Body Politics. In: MIGNOLO, Walter; LOCKWARD, Alanna. *BE.BOP 2012: Black europe, body politics*. Catálogo do Encontro. Berlin: Black Europe Body Politics, 2012. Disponível em: <https://blackeuropebodypolitics.files.wordpress.com/2012/04/be-bop-2012interaktiv.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MACGREGOR, N. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. *Gênios da Humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente*. São Paulo: DBA, 2017.

MACHADO, M. H. P.T. Os rastros de Agassiz nas raças do Brasil: a formação da coleção fotográfica brasileira. In: MACHADO, M. H. P. T.; HUBER, S. *Rastros e raças de Louis Agassiz: Fotografia, corpo e ciência, ontem e hoje*. São Paulo: Capacete Entretenimentos, 2010.

MACHADO, M. H. P.T. (Re)constRuindo a imagem de Renty: dos daguerreótipos de Agassiz à campanha de-mounting Agassiz. *Revista USP*, São Paulo, n. 94, p. 142-153, jun.-ago., 2012.

MAY, S. J. *Voyage of the Slave Ship: J.W.W. Turner's Master Piece in Historical Context*. Carolina do Norte: McFarlan, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, março 2008: 71-11. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695?lang=en>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. El pensamiento filosófico del “giro descolonial”. In: DUSSEL, H.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (Orgs.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. México: Siglo XXI/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da Colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; SCHIWY, F. (Orgs.). *(Des)colonialidad del ser y del saber: videos indígenas y los limites coloniales de la izquierda en Bolivia*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006, p.11-22.

MASSIMI, M. Imagens e imaginação nas tradições filosóficas transmitidas no Brasil colonial. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 63, n. 3. p. 117-129, 2011. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/733>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)*. México: Siglo XXI, 2009.

MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política*. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

- MIGNOLO, W. Aiesthesis decolonial. *Revista CALLE14*. v. 4, n. 4. jan.-jun., 2010a. Disponível em: <https://artlabourarchives.files.wordpress.com/2012/08/mignolo-aiesthesis-decolonial.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.
- MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010b.
- MIGNOLO, W. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Orgs). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo*. : Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a.
- MIGNOLO, W. Desafios decoloniais. *Revistas Epistemologias do Sul*. v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b.
- MIRZOEFF, N. *The Right to look: a counterhistory of visibility*. Carolina do Norte: Duke University press, 2011.
- MIRZOEFF, N. O direito a olhar. *Revista Educação Temática Digital*. Campinas, SP, v. 18, n. 4, p.745-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472/14496>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- MOTT, L. *Bahia: inquisição e sociedade*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- MOURA, C. E. M. *A travessia da Calunga Grande*. Três séculos de imagens sobre o Negro no Brasil. (1637-1899). São Paulo: Edusp, 2000.
- MOURA, C. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2013.
- MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: AGUILAR, N. (Org). *Mostra do Redescobrimento: Arte afro-brasileira*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.
- NAVAS, A. M. *Guayasamín: uma América pintada*. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2007.
- NETO, João Colares da Mota. Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Tese de doutorado. Belém: UFPA, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.
- NETO, J. C. M. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latno-americana. *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd*. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT06_129.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Luiz F. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PARÉS, L. N. Where does resistance hide? Cultural politics in contemporary bahian candomblé. In: GLEDHILL, John; SCHELL, Patience A. (Orgs.). *Rethinking Histories of Resistance in Brazil and Mexico*. Durham: Duke University Press, 2012.

PARÉS, L. N. *A formação do candomblé: história e ritual jeje na Bahia*. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

PAULINO, R. *Rosa Paulino: artista visual, pesquisadora e educadora*. [Blog]. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/author/rosanapaulino/>. Acesso em:

PEDROSA, A.; TOLEDO, T. *Histórias afro-atlânticas*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2018.

PICASSO ADMINISTRATION. Disponível em: <https://www.picasso.fr/les-droits>. Acesso em:

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.9-15. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/ApreemPort.rtf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

PRANDI, R. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PRIETO, A. G. *Paul Cézanne*. São Paulo: Sol 90, 2002.

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Madrid: [s.n.], 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 02 abr. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17(37), 4-37, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 13 mar. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.73-117.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Samava, 2010.

RODRIGUES, M. E. *Silenciando a Cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Seropédica: PPGEduc/ UFRRJ, 2014.

RODRIGUEZ, J. B. *La idea del arte latinoamericano*. Estudios globales del arte, geografías subalternas, regionalismos críticos. Tese (Facultat de Geografia I Història), Universitat de Barcelona, 2013.

ROMMENS, A. *The Art of Joaquín Torres-García: Constructive Universalism and the inversion of abstraction*. Farnham:Routledge, 2017.

ROSA, M. C. Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/03. In: *29ª Reunião da ANPED 2006*. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf> . Acesso em: 20 maio 2016.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Orientalismo no ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALES, C. M. *A reprodução do “Mapa invertido da América do Sul” nas visões críticas sobre o sul global*. 2015, 66f. Dissertação de mestrado. Centro de Tecnologia e Ciências, UERJ.

SALUM, M. H. L. Cem anos de arte afro-brasileira. In: AGUILAR, N. (Org). *Mostra do Redescobrimento: Arte Afro-brasileira*. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal : aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, L. *Como eu Ensino: Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANA, J. *A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Tese de doutorado. PPG. Curitiba: UFP, 2010.

SANTOS, B. S. Una cartografía simbólica de las representaciones sociales Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho. *Revista Nueva Sociedad*, n. 116, pp. 18-38, nov-dez 1991.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. (Org.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevidéo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. S. A queda do angelus novus: O fim da equação moderna entre raízes e opções. In: SANTOS, B. S. *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Volume I. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos, engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, D. M.; CALAÇA, M. C. F. *Arte Africana e Afro-brasileira*. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SIMÕES, J. M. S. *Azulejaria Portuguesa no Brasil*. Lisboa: F.C. Gulbenkian, 1965.

Documento disponível em:

<http://digitale.gulbenkian.pt/cdm/singleitem/collection/jmss/id/7513/rec/4>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SOARES, C. E. L. Valongo. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (Org.). *Dicionário da Escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das letrasLetras, 2018.

SOBRINHO, Z. P. Contribuição da estética freireana para a educação jurídica pela mediação da Arte. In: ALCOFORADO, L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. (Orgs.). *Diálogos freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

SODRÉ, M. *Verdade Seduzida: por um Conceito de Cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SCHILLER, H. *O império norte-americano das comunicações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (Orgs.). *Dicionário da Escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

THE ART HISTORY – MODERN ART INSIGHT. *Mexican Muralism*: Siqueiros.

Disponível em: <https://www.theartstory.org/movement-mexican-muralism.htm>. Acesso em:

THOMAS, H.. *La trata de Esclavos - Historia del Tráfico de Seres Humanos 1440-1870*. Barcelona: Planeta, 1998.

TORRES-GARCIA, J. *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941.

TORRES-GARCIA, J. *Universalismo Constructivo 2*. Madri: Alianza forma, 1984.

TORRES-GARCIA, J. La escuela del Sur. Lección 20. In: *Universalismo constructivo y la escuela del Sur*. Washington: Museo de Arte de las Américas, 1996.

TUSSEL, G. *El Picasso más político: el Guernica y su oposición al franquismo*. Madri: UNED, 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26617358_El_Picasso_mas_politico_el_Guernica_y_su_oposicion_al_franquismo. Acesso em: 01 fev. 2019.

VARGAS, J. M.; MOREIRA, P. R. S. Charqueada Escravista. In: SCHWARCZ, L. M., GOMES, F. (Orgs.). *Dicionário da Escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VALENTIM, R. Manifesto ainda que tardio. In: FONTELES, B.; BARJA, W. (Orgs.). *Rubem Valentim: artista da luz*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2001.

VALLADARES, C. P.. In: AGUILAR, N. *Mostra do Redescobrimento: Negro de Corpo e Alma*. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

VASCONCELOS, B. Á. O escravo como coisa e o escravo como animal: da Roma antiga ao Brasil contemporâneo. *Revista UFG*, Goiás, Julho 2012, Ano XIII, n. 12.

VAZQUEZ, R.; BARRERA, M. Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales. Entrevista a Rolando Vázquez. *Revista Calle14*, 11 (18) pp. 76 – 94, 2015.

VIANA, J. B. S. *Uma possível Arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. UNESP: São Paulo, 2008.

VOLLARD, A.. *Ouvindo Cézanne, Degas, Renoir*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WALSH, R. *Notícias do Brasil*. v.1-2. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

WALKER, K. *Kara Walker* [Site]. Disponível em: <http://www.karawalkerstudio.com/1994/>. Acesso em:

WIKIART: visual art encyclopedia. Disponível em: <https://www.wikiart.org>. Acesso em:

WORLD CONFERENCE AGAINST RACISM, RACIAL DISCRIMINATION, XENOPHOBIA AND RELATED INTOLERANCE. Durban, South Africa. 2001. Disponível em: <https://www.un.org/WCAR/coverage.htm>. Acesso em:

XXIII BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO. *Mestre Didi*. Disponível em: <http://www.23bienal.org.br/especial/pedi.htm>. Acesso em: