

A educação pode ser libertadora sem antes libertar a si mesma? Reflexões para a prática de uma educação em artes antirracista.

Genesco Alves de Sousa, Felipe Messias

Genesco Alves de Sousa

Doutor em Estudos do Lazer pela EEEFTO/UFMG. Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/ Bahia). Especialista em Educação e Relações Étnico-Raciais (UESC/ Bahia). Bacharel em Artes Plásticas pela Escola Guignard/ UEMG. Integrante do Centro de Estudos em Design da Imagem (ED/UEMG), dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem Na Prática Social (COLTEC/EEFTO/ UFMG/ CNPq) e Quebra-cabedário: projetos sob nonsense (ED/ UEMG/ CNPq). Membro da Associação de Resistência Afrobrasileira Jacutá de Iansã (ARCA Brasileira) e do Nzo Atim Kitalodé. Realiza projetos de pesquisa e de extensão nos contextos do Reinado Mineiro (ED / ESMU/ UEMG) e do Candomblé (EEFTO/UFMG) e participa do Programa Encontro de Saberes (UEMG).

Contato: genesco.sousa@uemg.br

Felipe Messias

Mestrando em Comunicação Social pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH/UFMG). Especialista em Processos Criativos em Palavra e Imagem pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Licenciado em Artes Visuais pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Bacharel em Comunicação Social (2008) pela Faculdade Promove de Minas Gerais. Atualmente é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e artista visual, tendo como linguagem predominante a fotografia.

Contato: felipemessias86@gmail.com

RESUMO (PT): Tendo em vista a noção de etnocentrismo, este artigo pretende, a partir da problematização da construção histórica do ensino em artes no Brasil, apresentar reflexões sobre a possibilidade de configuração de uma educação em artes comprometida com a pauta antirracista. Para isto, evidenciamos a necessária ruptura com perspectivas que tratam a questão racial como um recorte temático. A partir do trabalho de artistas negras e negros, acreditamos ser possível pluralizar as abordagens da negritude em sala de aula, oferecendo outras bases para identificações mais positivas e fortalecendo a possibilidade de que alunas negras e alunos negros, maioria da população brasileira, se apropriem e ressignifiquem os processos pedagógicos.

Palavras chave: arte, educação em artes, antirracismo, etnocentrismo, negritude.

ABSTRACT (EN): Bearing in mind the notion of ethnocentrism, this article intends, from the problematization of the historical construction of art education in Brazil, to present reflections on the possibility of configuring an arts education committed to the anti-racist agenda. For this, we highlight the necessary break with perspectives that treat the racial issue as a thematic cut. Based on the work of black artists, we believe it is possible to pluralize the approaches to Blackness in the classroom, offering other bases for more positive identifications and strengthening the possibility that black students, the majority of the Brazilian population, appropriate and give new meaning to the pedagogical processes.

Keywords: art, arts education, anti-racism, ethnocentrism, Blackness.

RESUMEN (ES): Tomando la noción de etnocentrismo como punto de partida, este artículo pretende, desde la problematización de la construcción histórica de la educación artística en Brasil, presentar reflexiones sobre las posibilidades de configuración de una educación artística comprometida con las luchas antirracistas. Para ello, destacamos la necesaria ruptura con perspectivas que tratan el tema racial como un corte temático. A través de obras de artistas negros, creemos que es posible pluralizar los enfoques de la negritud en salas de clase, ofreciendo otras bases para la identificaciones más positivas y fortaleciendo la posibilidad de los estudiantes negros, que conforman la mayoría de la población brasileña, apropiar y resignificar a los procesos pedagógicos.

Palabras clave: artes, educación artística, antirracismo, etnocentrismo, negritud.

Introdução

A cada dia, crescem os debates acerca da inclusão das diversidades em sala de aula. O multiculturalismo tem sido um tema recorrente, especialmente a partir do final do Século XX. No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, têm-se discutido, cada vez mais, sobre a relevância de oferecer múltiplas visões sobre seus objetos, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãos com senso crítico em relação aos diversos problemas sociais, políticos e econômicos. Acreditamos que este é um dos primeiros passos para combater e diminuir as desigualdades. Por outro lado, ainda é pertinente questionar se os ambientes de ensino estão, de fato, dispostos e prontos para romper com as perspectivas coloniais que formaram as bases da nossa educação.

Antônio Bispo dos Santos (2015) oferece uma importante reflexão sobre as formas como incorporamos o ponto de vista do colonizador em nossa prática pedagógica. Para o autor, termos como descobrimento, por exemplo, contribuem para induzir percepções positivistas e romantizadas a respeito do processo de invasão e do genocídio de populações originárias que aqui viviam antes da chegada dos portugueses. Nesse sentido, é importante observar e discutir como essas escolhas não são feitas por acaso, mas, com o intuito de criar pontos de vista específicos sobre determinados momentos da história, estabelecendo e afirmando versões oficiais como se fossem verdades incontestáveis. Assim, a simples escolha de determinadas palavras é capaz de introduzir valores e nortear as narrativas históricas, fundamentadas por discursos que afirmam uma dimensão positiva da colonização para os colonizados, inclusive como forma de promover progresso e desenvolvimento para os menos *civilizados*.

O termo “etnocentrismo”, segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 53), “designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence.” Ainda segundo a autora (*ibid.*, p. 53), o “etnocêntrico (...) não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, (...) de transformá-lo ou convertê-lo”. Este aspecto nos leva a pensar o projeto colonial de dominação não somente sob a perspectiva da crueldade explícita das ações de extermínio, mas, também da intrincada e complexa rede de sentidos e valores que, entre outros resultados, contribuíram e continuam contribuindo para a elaboração de imagens dos povos colonizados como seres *menos humanos*.



Figura 1: “A libertação dos escravos”, 1889, óleo sobre tela de Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905).

Fonte: AMÉRICO, 1889

Em contraponto, elaboram-se imagens dos colonizadores na condição de salvadores, dispostos a levar o progresso — ainda que pela via da violência — aos menos favorecidos. Narrativas e imagens que repercutem tanto nas fontes oficiais, incluindo os livros de História, como em obras de arte produzidas com o objetivo de privilegiar determinados sentidos. Em “A libertação dos escravos” (1889), pintura de Pedro Américo (FIG. 1), é possível identificar representações de pessoas negras que aparecem na composição em situação de submissão, de súplica e de agradecimento, diante de outros personagens — pessoas e divindades — de pele branca que, por sua vez, figuram como salvadoras. O poder de escravizar e de libertar permanece nas mãos dos mesmos personagens. A pintura de Pedro Américo não está isolada, mas, pode ser tomada como exemplo de uma série de proposições artísticas em que pessoas negras são posicionadas hierarquicamente ora como exóticas, ora como inerentemente submissas (MESSIAS, 2021).

Avaliar como imagens e narrativas históricas são construídas é imprescindível. E isso nos leva ao objetivo central deste artigo, que consiste em refletir sobre mudanças epistemológicas possíveis no ensino em artes que possam privilegiar vozes diversas no debate sobre temas considerados universais, enfatizando perspectivas plurais de mundo e fortalecendo a pauta antirracista. Para isso, acionaremos algumas bases teórico-conceituais e apresentaremos, brevemente, alguns exemplos de como os trabalhos de diferentes artistas podem ser utilizados para abordagem tanto de questões técnicas, quanto para propor reflexões que não sejam necessariamente centradas nas desigualdades raciais.

Nosso ponto de partida é a crítica histórica e filosófica proposta por Walter Benjamin (1987) sobre as noções de História tanto como busca pela verdade absoluta como uma marcha linear e progressiva rumo ao futuro, levando em consideração o fato de que ela também é feita de conflitos e descontinuidades. Chimamanda N. Adichie (2019), por sua vez, aponta como a noção de história única tem o poder de criar e reproduzir as desigualdades e os regimes de opressão, além de contribuir para a elaboração de visões simplistas e estereotipadas a respeito de populações inteiras, de seus respectivos territórios, modos de ser e de viver.

Portanto, procuramos evidenciar como as bases nas quais a educação em artes no Brasil foi construída reverberam em práticas pedagógicas ainda hoje, discutimos como perspectivas plurais podem contribuir para o ensino em artes e, por fim, apresentamos alguns exemplos de como os trabalhos de artistas negras e negros podem suscitar outras abordagens que ultrapassam as questões da temática racial. Com isso, acreditamos que seja possível aumentar a presença de artistas negras e negros nas salas de aula, tanto da educação básica quanto no Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciatura.

Ensino das artes no Brasil

No que diz respeito às histórias das artes no Brasil, sugerimos que a primeira questão a ser considerada envolve a origem do ensino oficial de artes no país. A chegada da Missão Artística Francesa — MAF —, no início do século XIX, talvez possa ser tomada como ponto de partida para pensar o percurso de institucionalização da educação artística no Brasil, conforme apontado por Mário Pedrosa (2004) e Nelma Cristina S. B. de Mattos (2014). Pedrosa (2004) critica o academicismo que passou a predominar a partir de então.

Neste contexto, o interesse colonial preocupou-se mais com a reprodução de cânones europeus do que com a investigação e criação de uma vertente que considerasse tanto o contexto local quanto a produção artística que já se desenvolvia no Brasil — ainda que com referência nos moldes europeus.

Para Nelma de Mattos (2014), a MAF operou uma ruptura com a produção artística da época e foi responsável, então, pela separação e consequente hierarquização das categorias artesão e artista, mantendo à margem os artistas negros que, até o momento, se ocupavam de uma parte significativa da produção artística do país. Nem mesmo o projeto modernista que, um século depois, propôs outro caminho que considerasse as especificidades do Brasil, parece ter se comprometido para romper totalmente com uma série de estereótipos legados pelos colonizadores.

No modernismo paulista [...] dos anos 1920, artistas e intelectuais viajaram para o interior do país para conhecer a arte e cultura populares; [...] para reafirmar a condição da capital paulista como metrópole moderna, eles deixaram de olhar a afro-descendência nela presente (CONDURU, 2007, p. 82).

O longo processo de colonização do Brasil — e a forma como ele foi historicamente consolidado — fez com que muitas das nossas referências fossem elaboradas a partir de paradigmas europeus, ignorando as diversas contribuições artísticas de povos originários e africanos, e dos seus descendentes no Brasil. Vale ressaltar que a linha do tempo eurocentrista da arte considera, sem o devido destaque, o fato de que representações simbólicas, especialmente no campo da escultura, tal como aconteceu com o cubismo, já estavam presentes na Arte Tradicional Africana antes das vanguardas europeias se apropriarem dos seus elementos e procedimentos, conforme apontaremos adiante (LAWAL, 1987).

A partir dessa breve recuperação crítica da história de sua origem, é pertinente questionar: sobre quais bases desejamos construir a educação artística no Brasil? Apesar da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira prevista na Lei 10.639/03, é alarmante que pensemos a contribuição dos povos africanos no Brasil apenas como um recorte, um apêndice, e não como um elemento fundador da nossa identidade nacional. Esta noção de apêndice muitas vezes não é explícita, mas, pode ser percebida pelo fato de a contribuição da população negra ser enunciada, em contraponto à naturalização da contribuição branca. Dito de outra forma: nomeia-se o afro e o indígena, mas o branco, europeu, não é nomeado. Ele continua sendo a referência, o universal e, portanto, não precisa ser adjetivado.

Uma transformação na educação em direção a perspectivas mais inclusivas e antirracistas deve, antes de tudo, entender quais são os pilares nos quais estamos apoiados. E, no Brasil, o racismo é, sem dúvida, um deles — talvez um dos principais. Portanto, a primeira medida a ser tomada é a negação da branquitude como sinônimo de universal. Aqui, o termo branquitude se refere a uma coletividade formada pelas pessoas socialmente consideradas, lidas, ouvidas, enfim, percebidas como brancas, por tratar-se de

uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca [em diálogo com o conceito de etnocentrismo], e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo [como é o caso do Brasil], em uma posição em que sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos (SCHUCMAN, 2012, s/p.).

Além disso, conforme Almeida (2019, p. 48), “só se é ‘branco’ na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco, que se nega ser portador de uma raça. Ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma”. Isto sugere que é preciso pensar a branquitude como um ponto de vista do qual partem narrativas culturais e produções de conhecimentos (HOOKS, 2019), e não como porta voz oficial e imparcial da cultura e da história a partir do qual o mundo é narrado. Além disso, também se evidencia a necessidade de reconhecer a história que nos foi contada como um ponto de vista entre outros, e não como um relato imparcial dos fatos.

Isso significa, não apenas, pensar em novas formas de perceber o mundo, mas também novas bases epistemológicas para a educação como um todo e para o ensino da arte, especificamente. Significa adjetivar a *história da arte europeia/eurorreferenciada* como tal, e não como História da Arte apenas. A Educação precisa abraçar o pressuposto de que somos constituídos de diversas histórias, pontos de vistas, tradições, epistemologias, cosmologias e ontologias.

Como parte essencial de qualquer sociedade, comunidade ou regime político, a escola deve assumir seu papel de promover a diversidade como práxis, não como tema ou recorte. É preciso lembrar que “um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade” (MOULIN, 2019, p. 11).

Outras narrativas possíveis

A diversidade como práxis é um ponto fundamental se queremos combater ideias que sustentam a negritude como o *Outro*. Uma vez que, no Brasil, a maioria da população é composta por pessoas negras, devemos romper com o ponto de vista eurorreferenciado como centro de nossas práticas pedagógicas no intuito de criar um ambiente que valorize o protagonismo coletivo, todos como autores, sujeitos, não mais como objetos. Para uma educação libertadora, é preciso valorizar as experiências concretas de alunas e alunos (HOOKS, 2017) e admitir que, muitas vezes, ela não está de acordo com aquilo que encontramos nas fontes oficiais.

Como exemplo, podemos pensar na distinção que os atuais processos pedagógicos da arte fazem entre Arte *Pura e Aplicada*. Mesmo no Brasil, conforme Nelma de Mattos (2014), essa distinção só ganha forma a partir da chegada da Missão Artística Francesa. Essa categorização está amparada em uma perspectiva específica — a eurorreferenciada — uma vez que

nas culturas orientais, especialmente na África, não há quase distinção entre ‘Pura’ e ‘Aplicada’, porque, mesmo quando ela pode ser admirada simplesmente por certas qualidades artísticas, o mesmo objeto possui funções sócio-religiosas específicas que constituem sua razão de ser (LAWAL, 1983, p. 42).

Além disso, é possível encontrar registros de como a Arte Tradicional Africana fazia uso de representações simbólicas enquanto a Europa ainda buscava uma representação naturalista. Como resultado da predominância do ponto de vista europeu como narrador da história da arte, “a proporção não naturalística de uma grande maioria da escultura africana tradicional foi rejeitada pelos primeiros antropólogos europeus como uma tentativa abortiva de imitar a natureza” (LAWAL, 1983, p. 45). No entanto, tais

características se configuram como uma escolha conceitual consciente, ainda que a arte na África não fosse vista como um fim em si mesma, ao contrário da arte europeia. Assim, o “fato de que a generalidade da escultura africana é não naturalística não significa que o artista tradicional não possa reproduzir a natureza como ela é, se ele quisesse” (*ibid.*, p. 46).

Ao analisarmos a Arte Tradicional Africana, constatamos que alguns de seus cânones foram copiados, e não criados, pelas vanguardas europeias. Ou seja, as Vanguardas Modernistas só se constituíam enquanto tal considerando o recorte eurorreferenciado. “Os artistas da cultura Nok do norte da Nigéria (FIG. 2) vinham tratando a natureza em termos de cones, esferas e cubos cerca de 900 a.C.” (LAWAL, 1983, p. 45), muito antes do Cubismo europeu se apropriar desta possibilidade simbólica de representação.

1. A palavra demonizar significa, literalmente, transformar em demônio. Considerando que demônio não é um conceito natural, mas relacional e, sobretudo, contextual, o processo de demonização está ancorado em uma perspectiva cristã monoteísta (e binária). Nela, admite-se a existência de apenas um deus. Qualquer outra deidade é lida como adversária desse deus único e, portanto, como demoníaca. O exemplo mais evidente é a associação que cristãos fazem entre a figura de Exu, de origens africanas, e o diabo (nota dos autores)

É essencial considerarmos também como, historicamente, o processo de demonização¹ de diversas manifestações culturais de origem africana contribuiu para a negatização dessas culturas. Por isso, o ensino de arte não deve se limitar a abordagens pontuais de estereótipos já consolidados de arte africana, como as máscaras ou a escultura tradicional. Deve, antes, propor novas visões sobre a noção que temos do que é arte.

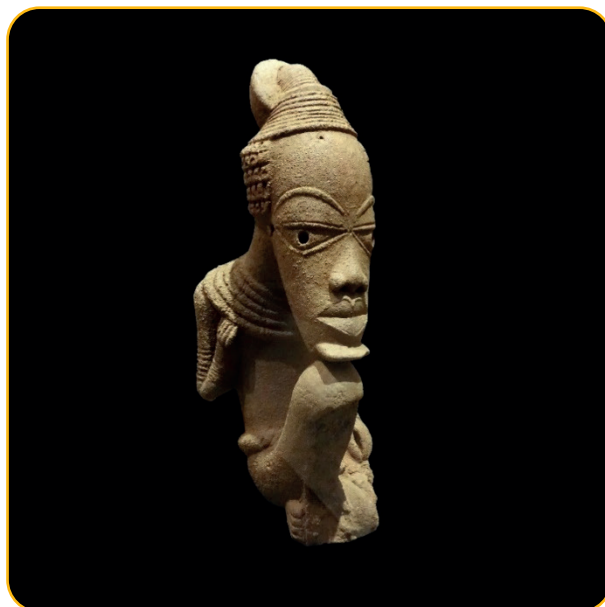


Figura 2: Escultura Nok de uma pessoa sentada, em terracota, autor desconhecido, 500 aC a 500 dC.
Fonte: WIKIMEDIA COMMONS, s.d.

É preciso questionar, ainda, a forma como valores dos povos tradicionais são construídos pela branquitude. Falar da importância da oralidade para os Maxakali, por exemplo, não significa dizer que não existe o domínio da escrita, mas que para determinados povos a escrita não é central, como é para o Ocidente. Assim, para os Maxakali, o “que no corpo e na voz se repete é uma episteme” (MARTINS, 2019, p. 58). Ou seja, precisamos entender que estaremos tratando de outras bases epistemológicas a partir das quais as visões e representações do mundo são construídas. É vital que tomemos a “oralitura” (*ibid.*) dos Maxakali com a mesma importância epistemológica dos livros escritos da cultura europeia, e não a partir de uma dimensão quase folclórica, de um modo pejorativo.

Como sugerido nos parágrafos anteriores, não é uma tarefa impossível valorizarmos as contribuições dos povos tradicionais, tanto da África quanto da América, para as abordagens históricas e para o ensino da Arte. Tratá-las como um recorte ou um tema específico pode simbolizar uma separação que corrobora o ideal racista de povos tradicionais como menos civilizados — e até menos humanos. No entanto, questionar tais práticas é um esforço que deve guiar a nossa prática docente diariamente.

Perspectivas antirracistas a partir das proposições de artistas negras e negros

Apresentamos agora, brevemente, como algumas questões apontadas acima reverberam de maneira promissora no trabalho de artistas negras e negros. Incluir estes trabalhos em sala de aula contribui para uma educação que tensione desigualdades estruturais, além de proporcionar perspectivas contra hegemônicas para as realidades sociais. A apresentação desses exemplos não pretende esgotar as suas possibilidades nem limitar seus sentidos. Respeitando o formato deste texto, que teve como foco uma discussão teórico-conceitual, pretendemos apenas, antes de concluir, indicar alguns caminhos possíveis e questões a serem aprofundadas em outras produções.

Com os trabalhos a seguir, pretendemos apenas evidenciar a necessidade de que a inclusão aconteça, também, para além da perspectiva da negritude como tema. Com isso, não pretendemos perder de vista que são igualmente urgentes as abordagens mais temáticas cujo objetivo passa pela contestação explícita das estruturas epistemológicas hegemônicas, pela admissão do racismo como questão estruturante das sociedades fundadas no colonialismo e pela valorização de perspectivas e manifestações culturais não eurocêntricas. Reafirmamos, portanto, a necessidade de abordagens múltiplas e plurais.

Marcelo D'Saete, por exemplo, questiona tanto a narrativa histórica oficial como um relato imparcial da verdade, quanto a naturalização da subalternidade de escravizadas e escravizados. Ao tratar as pessoas negras como protagonistas da luta contra a escravização, D'Saete fornece uma espécie de narrativa à contrapelo (BENJAMIN, 1987), opondo-se àquela oferecida por Pedro Américo (1889). Assim, seus trabalhos, em especial *Angola Janga* (2017) e *Cumbe* (2018a) (FIG. 3) possibilitam outras narrativas para o histórico de resistência das pessoas sequestradas em África para atender às ambições do colonialismo.



Figura 3: Ilustração de “Cumbe”, Marcelo D'Saete, nanquim e acrílica sobre papel, 2018. Fonte: D'SALETE, 2018b.

Renata Felinto, por sua vez, busca, entre outras questões, criar um repertório de imagens positivas sobre a negritude no Brasil (FIG. 4), negando as imagens de dor e o exotismo que predominam nos livros de História do Brasil e História da Arte, além daqueles com temática racializada.



Figura 4: “Ex-voto de Tereza de Benguela”, Renata Felinto, 2019, Aquarela sobre papel.
Fonte: FELINTO, 2019.

Eustáquio Neves, através da manipulação analógica e digital, coloca em xeque a fotografia como um signo que estabelece relação de semelhança com a realidade. Mais do que falar sobre questões raciais, tema presente de forma explícita em outros trabalhos do artista, “Caos Urbano” (FIG. 5) propõe uma reflexão metalinguística sobre a própria técnica, além de evidenciar a fabulação como ponto de criação artística, mesmo em uma *linguagem* tão vinculada ao real quanto a fotografia.



Figura 5: "Caos urbano", fotografia analógica de Eustáquio Neves, 1993.
Fonte: NEVES, 1993

2. Um debate mais aprofundado sobre outros trabalhos, bem como os sobre questões estéticas e outras problematizações que podem ser acionados a partir deles pode ser encontrado em Messias (2021)

Além das pessoas citadas, existem inúmeras outras cujos trabalhos contribuem para o debate de diversas questões sociais, extrapolando o recorte racializado e/ou temático. Mais do que apresentar uma lista extensa de artistas negras e negros², acreditamos que o essencial é estimular docentes de artes a se perguntarem, constantemente: é possível falar deste assunto a partir do trabalho de alguma/algum artista negra/negro? Quais artistas indígenas dialogam com o tema que vou abordar? Como deslocar o centro do debate da perspectiva eurocêntrica? Nos exemplos acima, apresentados brevemente, além de atender à urgente inclusão real de artistas negras e negros, percebemos a possibilidade de problematização, em sala de aula, de outras questões relevantes, como a História como um ponto de vista e não um relato imparcial da verdade, a importância da arte para a construção de sentidos e identidades sociais compartilhadas ou a capacidade das fotografias de representar (e manipular) a realidade.

Considerações finais

Admitimos que não basta dialogar com artistas negras e negros apenas em novembro, ou quando o tema for arte afro-brasileira. É preciso — e urgente — abriremos nossa escuta para ouvir o que povos historicamente silenciados têm a dizer sobre temas universais, mas também questionar a própria ideia de temas universais, porque entendemos que essa *universalidade* — em geral, do homem branco — é também uma prática colonial que visa ao apagamento da diversidade como regra.

A prática de uma educação em artes libertadora e antirracista é um assunto complexo, que pôde ser discutido apenas brevemente aqui, respeitando as especificidades deste formato textual. Mais do que esgotar o tema, a partir do debate teórico-conceitual desenvolvido, buscamos enunciar algumas

lacunas que foram percebidas ao longo de uma pesquisa mais ampla (MESSIAS, 2021). Portanto, esperamos que o entendimento das bases nas quais o ensino das artes no Brasil foi edificado possa fornecer indícios de como superar alguns problemas que, ainda hoje, dois séculos depois, persistem.

Ao discutirmos a inclusão de outras percepções de mundo, mais do que o cumprimento de uma demanda legal, esperamos contribuir para que alunas e alunos vejam o mundo de forma mais plural, entendendo que a diversidade não é um tema, mas a essência a partir da qual todas as sociedades e, em especial, a brasileira, se formaram. Na perspectiva de uma educação antirracista, não devemos nos contentar em questionar seus temas. Antes, precisamos estimular uma revolução sobre a forma de pensar a educação — e, consequentemente, o mundo. Demanda-se uma ruptura total com perspectivas universalizantes e encoraja-se toda a comunidade escolar — professoras(os), alunas(os), diretoras(os), pedagogas(os) e famílias — a entender a branquitude como ponto de vista específico, não como representante do universal. E, ao admitir que este ponto de vista não precisa ser o de todas e todos, é possível fortalecer, finalmente, a inserção de outras perspectivas como parte central dos processos de ensino/aprendizagem.

Por fim, não poderemos considerar uma educação antirracista enquanto todo e qualquer indivíduo não se sentir como protagonista de sua própria história. É essencial positivarmos as contribuições africanas e indígenas para a construção do Brasil, sem as quais esse país não existiria. Não poderemos criar uma educação artística antirracista se o antirracismo não for o olhar mais fundamental de nossa prática educacional. Ele deve ser entendido como a perspectiva a partir da qual todo o conteúdo letivo será construído, não como o tema de uma pequena parcela da carga horária.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 61 p. Tradução de Julia Romeu.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.
- AMÉRICO, Pedro. **A libertação dos escravos**. 1889. Óleo sobre tela, tamanho 138,5 x 199 cm. Disponível em: <https://virusdaarte.net/pedro-americo-a-libertacao-dos-escravos/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.
- CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C / Arte, 2007. 128 p.
- D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga: uma história de Palmares**. São Paulo: Veneta, 2017. 432 p.
- _____. **Cumbe**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2018a. 192 p.
- _____. **Cumbe**. 2018b. Cena de história em quadrinhos. Disponível em <https://veneta.com.br/2018/03/09/sobre-historias-e-levantes/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- DE MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. Arte afrobrasileira: contornos dinâmicos de um conceito. **DAPesquisa**. Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 119-133, jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8175>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- FELINTO, Renata. **Ex-voto de Tereza de Benguela**. 2019. Aquarela sobre papel, tamanho 24,8 x 20 cm. Disponível em: <https://renatafelinto.com/as-que-me-habitam/>. Acesso em 18 de abr. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla
- HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.
- LAWAL, Babatunde. A arte pela vida: a vida pela arte. **Afro-Ásia**. Salvador, n. 14, p. 41-59, 1983. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20820>. Acesso em: 18 de abr. de 2021.
- MARTINS, Leda Maria. Corpo, memórias de afetos: os cantares Maxakali. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 56–59.

MESSIAS, Felipe. **Artes pretas brasileiras**: a constituição da negritude como um lugar de fala para além do discurso. 2021. 191 f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) — Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOULIN, Fábíola. Ao leitor. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 11.

NEVES, Eustáquio. **Caos Urbano**. 1993. Fotografia. Disponível em: <https://revistazum.com.br/por-tras-da-foto/por-tras-da-foto-eustaquio-neves/>. Acesso em 18 de abr. 2021.

PEDROSA, Mário. **Acadêmicos e modernos**: textos escolhidos III. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. Otília Arantes (org.). 429 p.

RETREPO, Álvaro. Fracasso, educação e corpo. In: **Arte, Cultura e democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2019. p. 52–55.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015. 150 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia social — Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Wikimedia Commons. **Nok sculpture of a seated person**. Entre 500 AC e 500 DC. Escultura em terracota, tamanho 38 x 13 x 19 cm. Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nok_sculpture_of_a_seated_person-70.1998.11.1-DSC00322-black.jpg. Acesso em 18 de abr. 2021.

Recebido em: 19/04/2021

Aprovado em: 28/10/2021