



O IMAGINÁRIO SOCIAL EM QUESTÃO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS POR MEIO DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS POSITIVAS DO NEGRO NO BRASIL

CHAVES, Rafael Fernando Serrão¹

RESUMO

O presente artigo busca dialogar e colocar em questão as consequências que o racismo provoca no imaginário social brasileiro, ao fixar na imagem do negro estereótipos negativos, pejorativos baseados em teorias racistas que abrangem o período colonial e perpassam no tempo. A partir da análise do processo de arte-educação e da Lei 10.639/03 buscou-se apresentar possibilidades de criação de práticas antirracistas que envolvam o processo de educar pela arte de maneira crítica, reconhecendo outras formas de existir e pensar para além de um padrão eurocêntrico, que envolve uma lógica de dominação, mas desdobrando os saberes epistêmicos e artísticos para uma perspectiva decolonial por meio de práticas criativas de re-existência, aliado à abordagem triangular e arte engajada no Brasil.

PALAVRA – CHAVE: Racismo, Imaginário Social, Arte-Educação, Práticas Antirracistas, Decolonialidade, Abordagem Triangular.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o mito da democracia racial se consolidou historicamente graças ao processo de negação sistemática e formal do racismo, apoiado pela literatura, ciência, pela defesa da ideia de miscigenação desde o período colonial. Tais afirmações provocaram a construção de um imaginário negativo sobre o negro, reforçado principalmente na obra de Gilberto Freyre, o qual difundiu à visão de exaltação sobre o branco português “colonizador”, que melhor confraternizou com negro “coisificado” inferior, defendendo o “branqueamento” (apologia à mestiçagem e negação do negro) da população brasileira como uma “valorização cultural”, chegando ao ponto de falar de uma “escravidão branda”, o que poderia erradamente mitificar as violências

¹ Professor – Graduado em Pedagogia Plena – UNIP 2018; Pós-graduando em Arte-Educação - FaSouza – 2022 Artista Visual e Fotógrafo.

ocorridas durante o período escravagista e suas consequências até os dias atuais, levando-nos a perceber que o Brasil, ao longo de sua história, tem sido um terreno fértil para propagação de preconceitos contra o negro, mesmo com a Constituição do Império de 1824, que determinou que a educação era um direito de todos, pelo menos aos “todos” que eram considerados “humanos”, pois a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. O não dito pela população negra muitas vezes pode passar a impressão de uma não existência do racismo no Brasil, o que seria um equívoco diante do sistema de opressão em que vivemos e que tenta velar, silenciar as diversas formas do racismo se manifestar na sociedade.

Neste sentido o presente artigo busca emergir um diálogo que possibilite um contradiscurso efetivo sobre a imagem negativa do negro que foi (e ainda é) construída no imaginário social da população brasileira, e o caminho encontrado para este diálogo é o processo de educação pela arte, conhecido como “arte-educação” que associado à práticas antirracistas e ao resgate da cultura Afro-Brasileira tem o intuito de possibilitar uma reflexão histórica, artística, social e cultural dos fenômenos provocados pelo racismo na construção da imagem do negro, desdobrando as formas de pensar a educação por meio da arte fora da perspectiva eurocêntrica, contada apenas pela ótica da dominação, mas que reconhece práticas criativas de re-existir na história, encontrando formas positivas de ser visto como pessoa negra, valorizar e (re)conhecer as “africanidades” do Brasil, combatendo o racismo e as violências simbólicas provocadas por ele.

Nesta perspectiva antirracista da construção de imagens positivas sobre o negro vamos colocar o imaginário social em questão, segundo os aportes teóricos que auxiliem no entendimento histórico de sua formação e das consequências provocadas pelo racismo ou como Grada Quilomba (2008) explica em “Memórias da Plantação” no qual “O negro passa a ser sobredeterminado por algo exterior, por fantasias violentas que aquele vê, mas que não reconhece sendo dele próprio” onde o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele possa realmente ter. O desafio é analisar como esse imaginário está presente nas relações sociais e se retroalimenta no cotidiano partindo de um processo de educar-

se contra práticas discriminatórias e racistas que se estabelecem por meio das questões e pela abordagem de ensino e educação.

2. O IMAGINÁRIO SOCIAL EM QUESTÃO

A “questão” é um elemento fundamental para o processo de educação, por ela descobrimos que o ato de perguntar é uma “questão de ser”, de humanizar-se, de nos percebermos como humanos e finitos, ou vislumbramos a questão por uma perspectiva heideggeriana de *questionar*², ou seja, pôr em questão como uma única tarefa do pensamento. Haja visto, que não podemos reduzir o pensar (questão) a mera disciplina ou técnica (Lógica), ao processo de raciocinar, pois para o pensar faz-se necessário o educar. Pensar que a arte se vale nas questões é compreender a arte enquanto sentido poético, não disciplinar, mas como humano, dialético.

O imaginário social é entendido como um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, se constrói por uma produção coletiva e como os sujeitos se visualizam como partes de uma coletividade nas percepções de si e do Outro. Para Bronislaw Baczko o imaginário social expressa-se por ideologias e utopias, e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos e tais elementos moldam condutas e estilos de vida e o imaginário não é apenas cópia do real, seu veio simbólico agencia sentidos em imagens expressivas e também opera como uma “peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder” (Baczko, 1985). Já em Castoriadis (1982), reconhece “o imaginário social, muito mais que imagem de, é potência criadora” sendo que o “imaginário cria o mundo, pois está na base de todo pensamento e possibilidade de sentido” (1987).

Imagem na cultura visual se dá pela experiência, pela vida cotidiana e nas buscas pelos sentidos (consumidor busca informação, significados e ou prazer). É

² Ao refletir sobre esse modo de questionar, Martin Heidegger (2012) aponta como as interpretações prévias sobre o ser vão se impregnando na questão e propõe outro modo de interrogar: questionar o ser em seu sentido, que é primordial à compreensão das coisas em nosso cotidiano.

possível observar que dentro do contexto que a imaginação atua na produção de imagens, produz imagens exóticas, símbolos que não são neutros, antes constituem uma ordem simbólica por meio da linguagem e por normas sociais que em sua dimensão estética (sentidos e significados) e ao se tornar linguagem (racional), transforma sentimentos em conceitos, classificações sem poder descrevê-los.

Dentro desse movimento de relações imagéticas, construção de símbolos, sentidos, significados e linguagem, podemos caminhar para o centro da discursão que circula em torno de *questionar* num primeiro momento de como o imaginário social no Brasil tem contribuído para construção de imagens racistas sobre o negro no decorrer da história a partir do processo de escravização e colonização e pensar como vigorar um contradiscurso que gere mudanças ideológicas e estéticas com autênticas práticas antirracista por meio da arte educação e do educar poético³.

2.2. DESDOBRANDO UM IMAGINÁRIO DE PODER POR UMA PERSPECTIVA DE DOMINAÇÃO

Do século XVI ao XVIII se consolida um imaginário do poder a partir de um processo de colonização da América, a qual foi até nomeada de “Índias ocidentais”, o que acabou por ser um novo universo de dominação sobre uma hegemonia euro centrada, junto com a ideia de modernidade/colonialidade que concebe a humanidade num binarismo de diferenças como superior e inferior, primitivos e civilizados. Adolfo Albán Achinte ao citar Quijano, explica sobre esta visão de “novo mundo” dos colonizadores europeus pautada no fenômeno histórico e cultural da colonialidade:

“Con el sistema clasificatorio propio de una modernidad en ciernes, la estratificación sobre la base del color de piel y posteriormente con la idea de “raza” sostenida por el racismo científico, los sujetos fueron siendo ubicados y configuradas sus condiciones de existencia: indios encomendados y esclavos considerados como “Piezas” de mercadería” ALBÁN, 2017, p 14

³ É nesse sentido que o educar poético-originário é a desafiante tarefa e disciplina da autoescuta, isto é, a escuta do próprio no seu sentido: pertencer ao ser que já nos foi dado como tarefa de realizar, nosso destino. (CASTRO. 2011, p 9)

Ao construir novas identidades sociais foi se estabelecendo um padrão de poder, material e subjetivo sobre os escravizados para que o sistema de produção colonial segua o processo de exploração e dominação, como recorda Mbembe que na *plantation*⁴ o “escravo era tratado como se não existisse, exceto como mera ferramenta e instrumento de produção” (MBEMBE, 2018, p. 30). As primeiras pinturas feitas sobre o “novo mundo” nas Américas retratavam o nativo como um “bom selvagem” (mito do *bon sauvage* de Jean-Jacques Rousseau⁵) o qual desfrutava de um ambiente natural generoso e acolhedor do ponto de vista do poder, submisso ao processo de colonização, gerando conceitos e imagens que romantizavam o processo de escravidão e dominação dos povos originários, onde gravuras, xilogravuras privilegiavam temas simbólicos como o “nativo” e os animais como exótico, outras insistiam em apresentar o “selvagem” em cenas de canibalismo (ritual antropofágico ilustrado por Theodor de Bry).

As pinturas com alegorias especificamente relacionadas ao Brasil, conforme dados históricos, iniciaram no Século XVII, entretanto as imagens do Outro e do corpo exótico se repetiam.

Sabe-se que entre os séculos XVIII e XIX foram construídas as mais diversas teses raciais sobre o rebaixamento intelectual, a inferioridade moral, psicológica e estética dos negros como justificativa para manutenção das práticas de violência e continuidade de um sistema de exploração na colônia. Essas teses raciais também foram necessárias para sustentar a hierarquia social, a dominação e a supremacia, o que contribuiu para a eliminação sistemática dos povos e sustentação do poder exercido sobre o “outro” colonizado, e posteriormente sustentou a construção de estratégias de branqueamento da população por meio do incentivo à entrada de imigrantes europeus no país e da adoção de políticas higienistas e eugênicas

⁴ Enquanto estrutura político-jurídica, a *plantation* é um espaço em que o indivíduo escravizado pertence ao senhor. Ele é mantido vivo, pois necessário como instrumento de trabalho, mas em estado de injúria, enquanto inimigo e subordinado (MBEMBE, 2018b, p. 23).

⁵ Rousseau, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Porto Alegre: L&PM, 2008.

sustentadas pelas mesmas teorias raciais defendidas e difundidas por intelectuais, médicos, juristas e naturalistas brasileiros.

É possível descobrir que o racismo cumpre funções mais amplas de dominação como ideologia de hegemonia ocidental, reproduzindo o processo de desumanização dos povos dominados e influencia na formação de um ideário racista sobre a imagem do negro no imaginário social.

3. COMPREENDENDO OS FENÔMENOS DO RACISMO ESTRUTURAL NA FORMAÇÃO DA IMAGEM E DO IMAGINÁRIO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

O IBGE pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mostra que é de 56,10% o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, o que não impede que o negro (na grande maioria residente na periferia) enfrente um processo de estigmatização de sua imagem. Os corpos negros são marginalizados e servem como uma tela de projeção onde todos os aspectos que a sociedade branca não quer associar a si própria, projeta no “outro” por meio de um olhar distorcido da realidade que opera pela negação formal do racismo.

A professora Zélia Amador de Deus (2020) citando FANON (psiquiatra e político) explica que o racismo é “um fenômeno superestrutural que reflete a irracionalidade da estrutura que o produz” e que “contemporaneamente o racismo é entendido como sendo um fenômeno eminentemente não conceitual” que está intrinsecamente ligado a fatores históricos e conflitos na história dos povos.

Entender o racismo como uma manifestação estrutural e um fenômeno social complexo é compreender que está ligado a quatro elementos que o fazem operar estruturalmente na sociedade: a ideologia, a política, o direito e a economia (conforme afirma Silvio Almeida). Silvio Almeida (2019) adverte que ‘em mundo que a raça define a vida e a morte’ negar o racismo ou ainda tentar defender uma ideia equivocada de “racismo reverso” é uma tentativa de “normatizar” práticas racista contra as “minorias” (articulada por estratégias de poder e dominação) e deslegitimar as demandas por igualdade social e busca por soluções para as grandes mazelas do mundo.

Uma das formas mais cruéis do racismo operar é como denuncia Silvio Almeida ao dizer: “outra função do racismo é permitir que se estabeleça uma relação positiva como a morte do outro” (racializado e estereotipado por uma visão negativa). As maiorias das mortes violentas no Brasil encontram-se nas periferias e atingem, principalmente, as pessoas negras e jovens que correspondem a 78,9% das mortes (estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no Atlas da Violência 2018) e representam 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios.

Quando um negro é assassinado pela polícia na periferia, “há uma pressa de associá-lo ao crime” (como comenta o Professor Deivison Faustino), é fixado no “olhar” um estereótipo racista que o determina como “suspeito” absoluto, ou como “vilões” nos filmes, como exemplo o filme “O Nascimento de uma Nação” (1915) que usa *blackface* (quando personagens negros são representados por atores brancos) para representar um personagem perigoso e até “monstruoso”, ou seja, é possível perceber que existe uma violência orientada contra corpos negros, um sistema de violência letal, racialmente coordenado por uma sociedade que decidiu, desde o período escravista, que a população negra não gozava do status de “humanidade”, ou aquilo que Abdias do Nascimento já denunciava como genocídio do negro brasileiro.

O sociólogo Luiz Eduardo Batista em “A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001” faz referência à morte do negro não como o fim de uma vida, mas uma “vida desfeita” como foi no caso do congolês Moïse Kabagambe, brutalmente assassinado por 4 homens no quiosque Tropicália, localizado no Rio de Janeiro, Barra da Tijuca (2022).

Podemos observar como o estereótipo negativo contra o negro é uma forma de justificar ou ainda, normalizar a morte como presenciamos na fala do Presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, ao usar o Twitter para banalizar a morte de Moïse escreve que “foi um vagabundo morto por vagabundos mais fortes” e que seu assassinato foi uma motivação do “contexto de selvageria no qual vivia e transitava” e não provocado pelo racismo, tendo em vista que o racismo se afirmar na sociedade pelo processo de negação, e os arquétipos negativos utilizados por Camargo como

“vagabundo”, “selvagem” reforçam no imaginário social um padrão estético que é definido pela cor da pele e pela classe social, como se o fato de alguém ter projetado a imagem de “vagabundo” em um corpo “marginalizado” e “racializado” fosse permissível o “direito de matar”, o como conceitua Achille Mbembe de “necropolítica”, pautada no estado de exceção na relação de inimizade.

Esses tipos de comentários reforçam uma violência direcionada para a população negra, periférica historicamente silenciada, mas que busca múltiplas forças para combater a violência racial. Pois, existe o racismo, mas ninguém se considera racista ou como nas palavras de Kabengele Munanga “ecoa, dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: “Não somos racistas! Racistas são os outros””.

4. ARTE-EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS POSITIVAS

Percebe-se que desde a implementação das diretrizes e bases da educação (1971) e com a nova lei 13.278/2016 (inclusão das artes visuais, dança, música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica) ainda seguimos a reboque quando pensamos o currículo de arte-educação de forma simplesmente empírica ou sistematicamente tecnicada em fundamentos teóricos que seguem enclausurando nossas emoções por uma supervalorização do desenvolvimento intelectual, o que acaba levando os sentimentos e emoções apenas para o momento das aulas de arte. Duarte Jr explica que “uma educação que parte da “expressão de sentimentos e emoções”” é “uma educação através da arte” (expressão criada por Herbert Read em 1943) e que a posteriori é simplificada para arte-educação. Neste sentido o educar pela arte é chegar ao entendimento de que arte não comunica significados, mas exprime sentimentos e não conceitos.

Visando a aplicabilidade da Lei 10.639/03 percebemos que o educador assume um grande papel, no que diz respeito ao processo de desconstruir imagens estereotipadas que ressaltam fatores negativos de África, que não contribuem para ver e pensar em África a partir de suas múltiplas realidades e romper com um padrão

de inferioridade construído na diferença, no racismo, que impede de encontrar por meio de outros olhos com uma África no Brasil, com as semelhanças, nossa africanidade, sendo o Brasil o segundo maior país em população negra no mundo.

Lélia Gonzalez (1983) ao denunciar as consequências psicossociais que o racismo provoca na sociedade brasileira estabelece um jogo dialético entre memória e consciência, onde consciência opera como um lugar do encobrimento, da alienação, discurso dominante que exclui e memória atua como lugar que restitui uma história, da emergência da verdade que inclui, encontrando outras formas de mover-se entre as brechas que a consciência tomou como imposição da verdade.

Esse lugar que restitui a história, Lélia dialoga com as seguintes palavras: “E se a gente detém o olhar em determinados aspectos da chamada cultura brasileira a gente saca que em suas manifestações mais ou menos conscientes ela oculta, revelando, as marcas da africanidade que a constituem”.

4.1. A ABORDAGEM TRIANGULAR E A ESTÉTICA DECOLONIAL

Acerca da “Abordagem Triangular” Ferraz & Fusari (1999) apontam que Ane Mae Barbosa contribuiu para “a recuperação histórica do ensino da arte” no trabalho dos professores para que “possam perceber as realidades pessoais e sociais, aqui e agora, e lidar criticamente com elas. Mae comenta que ao refazer suas pesquisas sua abordagem passa por mudanças teórico-práticas, assim como arte muda, a sociedade muda, rever sua proposta é “oxigenar o pensamento”.

Ela faz uma dura crítica à elaboração feita de sua abordagem por um projeto privado, que o configurou num projeto prescritivo e colonizador, o que não dialoga com sua proposta triangular que foi sistematizada (pois ela mesma afirma não ter criado a Proposta Triangular) a partir de condições estéticas e culturais da pós-modernidade, o que não pode se confundir com pensamento modernista, que é disciplinar (pois sua abordagem convida a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, recordando Paulo Freire). Mae propõe um chamado dialógico para uma plena “Abordagem Triangular” nos seguintes termos:

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e revitalize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo do sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc. BARBOSA, 2014, p 32.

O fazer arte exige contextualização, e repensar neste sentido os apagamentos históricos que o racismo provocou na Cultura Afro-Brasileira é compreender que o momento histórico é herança de um processo de grupos raciais dominantes que ao longo da História do Brasil se edificaram em valores eurocêntricos e de discriminação racial. Assim, pensar a arte-educação criticamente de um ponto de vista descolonizado torna-se um desafio que podemos entender quando Bell Hooks (2020) comenta sobre o “reforço da cultura do dominador” retransmitido no ambiente escolar, onde nos deparamos com a grande dificuldade de compartilhar conhecimento de um ponto de vista sem preconceito devido aos estudantes estarem “tão envolvidos na cultura do dominador” o que os apreendem por meio do contexto de que estão reféns, entretanto, conforme a autora explica, esse processo de “libertação” da cultura do dominador é “contínuo”.

Neste sentido, diante de um imaginário branco racial de herança colonial que interfere nas relações políticas, econômicas e culturais, podemos optar por uma estética decolonial que entendemos como um conjunto de práticas de resistências contra a modernidade/colonialidade do ser ocidental (Pedro Moreno 2014) no afã de descolonizar as categorias, os critérios de valorização e os sistemas de classificação das artes e optar pelo próprio, cujo caminho vai desmantelando aquilo que encobre, silencia, deforma, pela possibilidade criadora de outros mundos, que enfoque na descolonização dos fazeres sensíveis na construção de uma *aesthesis* não colonizada. Beatriz Nascimento (2002) elabora o conceito de quilombismo⁶ que expressa a ideia de reexistência como “afirmação humana, étnica e cultural”, onde a

⁶ É no final do século XIX que o quilombo recebe o significado de instrumento ideológico contra as formas de opressão. Sua mística vai alimentar o sonho de liberdade de milhares de escravos das plantações em São Paulo, o mais das vezes através da retórica abolicionista. Essa passagem de instituição em si para símbolo de resistência mais uma vez redefine o quilombo(...) Mais isso não é só, em outras manifestações artísticas o quilombo é lembrado como desejo de uma utopia. NASCIMENTO, 2021, p 163-164.

população negra assume o comando da própria história e integra uma prática de libertação.

Adolfo Albán Achinte (2014) entende a prática de re-existências como dispositivos que grupos humanos implementam contra as formas de dominação e exclusão, que ressignifica a vida por práticas criativas inventando e produzindo a existência cotidianamente. A este respeito Albán comenta:

“La praxis de la re-existencia consiste en enfrentar todas las formas de dominación, exploración y discriminación, mediante acciones que conlleven a construir conciencia de ser, de sentir, de hacer, de pensar desde un lugar concreto de enunciación de la vida, son acciones que conducen a descolonizar al ser, sus imaginarios, su lenguaje, su fantasía, su capacidad creativa para recuperarse ontológicamente, para insistir en construir el derecho a ocupar un lugar en la sociedad con dignidad, a impedir la renuncia a ser lo que se debe ser y no a ser lo que impongan como ser” ALBÁN, 2014, p 21.

Tendo em vista que a estética da re-existência ajuda a desvelar um processo histórico que vem fixando no sujeito e em suas subjetividades uma forma de representação depreciativa, horrorosa, onde a cor da pele (como julga Albán) exerce um papel predominante na concepção do belo e puro (visão platônica de arte).

A possibilidade de criação nesse horizonte permite inventar e representar a vida por uma “outra” forma de existir em direção a *aíesthesis*, associados a arte como um ato criador de reflexões permanentes para um lugar do fazer e pesar criativamente que passam pela rota da decolonialidade e não estão firmados somente como “ato de fazer objetos artísticos” ou um exercício narcisista, para uma autossatisfação no campo da arte que impede de ver as mazelas sociais, a violência, o reforço a estereótipos racistas e a existência histórica da produção cultural afrodescendente.

O caminho traçado nesse percurso desafiador de educar pela arte a partir do contexto e de outra estética nos conduz a percepção de estar transitando pelas “margens da sociedade”, por um exercício de desaprendizagem contra a dominação do pensar e fazer, no qual a alternativa é decidir pelo ato de criação, que não deixa de ser um ato de rebeldia que apresenta o novo.

Não desistir do processo de re-existência é começar a ver a história por uma ótica não-dominante, antirracista além do imaginário social estereotipado, nos leva ao

entendimento que os espaços antes subalternizados e inferiorizados são autênticos espaços de produção e resistência artístico-culturais, ou seja, podemos entender a periferia como “centro” de produção artística que luta por abolir estigmas que negam sua produção e ação coletiva.

5. ARTE E O ENGAJAMENTO ANTIRRACISTA PARA RESGATAR E (RE)CONSTRUIR A IMAGEM DO NEGRO ROMPENDO COM OS ESTEREÓTIPOS

Retomando a questão da educação pela arte imbricada às práticas antirracistas, entrevedo às grandes consequências que o racismo gera no processo de educar, fato este que ultrapassa o “educar” do sistema dominante que impõe sua ideologia alienadora, padronizando nossa linguagem, maneira de agir e pensar, domesticando assim nossas emoções, surge a necessidade pela arte-educação engajada na verdadeira educação, que ganha forma pela intervenção na realidade, pautada na eticidade, como um processo de liberdade, que alarga o ver para além da visão das classes dominantes, mas que ao reconhecer, ausculta sua própria história, pode re-pensar e contrapor a simples reprodução de ideias impostas, desenvolvendo autênticas intervenções pedagógicas de re-existências. Vamos re-pensar essas práticas de re-existência a partir de alguns trabalhos artísticos no Brasil que trilham caminhos antirracistas.

5.1 O TEATRO EXPERIEMENTAL DO NEGRO -TEN

Iniciamos esse caminho ressaltando a importância artístico-cultural que o Teatro Experimental do Negro – TEN (fundado em 1944, no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento) exerceu no resgate dos valores da cultura africana, que por meio de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura , tentava educar a classe dominante “branca”, desconstruindo a perversão da história, que estava pautada apenas em uma visão eurocêntrica e erradicar dos palcos brasileiros as práticas racistas e a utilização de *blackface* por atores brancos. O TEN iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando as pessoas originárias das classes mais

sofridas pela discriminação que incluía os favelados, operários desqualificados, empregadas domésticas, frequentadores de terreiros.

Com esta iniciativa histórica para o teatro brasileiro e luta antirracista, o TEN formou e apresentou os primeiros atores e atrizes dramáticos, doando ao negro a possibilidade de surgir como personagem-herói (como explica Abdias Nascimento). O TEN sempre atuou propondo uma experimentação criativa, indicando caminhos inéditos ao futuro do negro ao desenvolvimento da cultura brasileira.

5.2 MARCELA BONFIM – (RE)CONHECENDO A AMAZÔNIA NEGRA

Neste sentido de denúncia das violências históricas sofridas pela população negra no Brasil, Marcela Bonfim (Economista e Fotógrafa) apresenta no seu ensaio premiado (Re) conhecendo a Amazônia negra: povos, costumes e influências negras na floresta, afirma que o acesso a estórias/histórias das inúmeras populações negras na Amazônia trouxe à tona a necessidade de ressignificação da própria história do negro no Brasil, tendo em vista que nos deparamos com várias contribuições e influências afro-brasileira ainda não (re)conhecidas, o que desvela como o “Corpo Negro” fez/faz o Brasil. Marcela comenta que sofreu com o preconceito da sociedade por ser negra, que muitas vezes tentava se tornar parecida com as suas amigas da faculdade, ignorando a sua própria identidade para ser bem-aceita, o que durante o processo do trabalho fotográfico foi totalmente desconstruído, como afirma a fotógrafa que “A fotografia me possibilitou conhecer a minha ancestralidade”, resgatando sua própria história.

É notável que ao ressignificar seu contexto e ancestralidade, Marcela utiliza da fotografia como um instrumento de arte, em seu apelo sensível ao processo de criatividade, nos coloca além da mera análise ou apreciação artística da obra de arte, mas de um fazer consciente e informativo que no projeto Amazônia Negra vem do processo de empatia e troca, de enxergar e se reconhecer em cada um dos indivíduos fotografados, uma forma que encontrou para romper com o silêncio e esquecimento dos corpos negros, que preserva a aprendizagem da arte engajada e contextualizada na prática antirracista no campo da antropologia visual.

5.3 LUIZA BIÉ – COLAGEM DIGITAL E O AFROFUTURISMO

Outra artista que desenvolve um trabalho voltado a combater o racismo numa estética afrofuturista é a artista visual e colagista Luiza Bié (João Pessoa, PB). Suas colagens digitais vão contra a corrente de uma indústria do *mainstream* do imaginário global que expressa uma tendência ou moda principal e dominante – onde o referencial estético é branco – mas que opta pela busca de traços e significados da história africana, que cria uma perspectiva imagética positiva da presença do negro no imaginário coletivo.

A criatividade que circula no processo criativo de Bié nos faz pensar em “outros futuros possíveis” para a arte diáspora, na perspectiva afro futurista, que remontam obras especulativas proto-negras dos meados do século XIX e início do século XX de Martin Delany, Pauline Hopkins e W.E.B Du Bois (Anderson apud Otieno, 2018), o que projetava uma visão utópica da liberdade como um antídoto a supremacia branca.

As narrativas visuais de Bie a partir de tecnologias digitais de edição e também colagens de forma analógicas, têm o foco na produção criativa de colonial, os quais apresenta sujeitos racializados que fazem parte da diáspora africana e estão inseridos num universo onírico afrofuturista, o que vai de encontro ao privilégio branco da representação no campo das imagens.

A produção artística negra contemporânea de Bié estabelece entrecruzamentos históricos e epistêmicos que recompõem os saberes ancestrais e reavivam a arte, criando diálogos para além do cativeiro colonial da imaginação e estabelece conexões para outros futuros possíveis nas artes visuais, estética decolonial ou na cosmovisão africanista.

Projetos artísticos como os de Bié são autênticas “fissuras” no *modus operandi* da indústria do *mainstream*, pois tais fissuras criam possibilidades de romper com o imaginário global pautado em bases racistas, e segregadoras, mas se aliam ao conceito que Maria Aparecida Moura (2019) chama de “hackeamento do código colonial” que vai contra a lógica da dominação e cria possibilidades de circulação utópicas de discurso, agendas, sensibilidades e saberes em projetos semióticos

afrofuturistas em curso (MOURA, Maria Aparecida, 2019, p 67). O trabalho artístico em questão nos convida a imaginar rotas de fuga para um imaginário social que ainda é refém de um projeto racista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que falar sobre o racismo no Brasil torna-se um grande tabu diante da negação sistemática, entretanto, hoje podemos vislumbrar múltiplas forças em uma incansável luta por transformações de envolve diversas entidades, grupos, movimentos sociais e artísticos imbuídos na criação de práticas antirracistas nos mais diversos setores da sociedade, em espaços de educação formal e não formal.

Isso envolve uma mudança no processo de educar pela arte o que coloca em questão o processo de ensino que está pautado em adestrar sentimentos e a forma de pensar e não em conhecer os outros saberes epistêmicos que nos fazem entender arte como um processo além da técnica e dos museus colossais, mas faz chegar a uma compreensão da arte no processo de educação antirracista para estimular a capacidade de aprender sobre questões étnico raciais (nos termos e parâmetros da Lei 10.639/03), não apenas para nos adaptar a novos conceitos numa relação meramente disciplinar, mas sobretudo, para transformar a realidade que está alicerçada em preconceitos históricos , e assim, para nela intervir, recriando-a, afora da visão e do discurso dominante.

Em suma, decidir por uma estética decolonial é se deparar com uma história narrada pelo poder e pela dominação desde o período colonial até dos dias atuais, que insere o padrão de pensar e ser eurocêntrico, mas que é possível inventar e criar outros caminhos possíveis para uma re-existência da vida, dos processos artísticos que criam diálogos e reflexões contra o racismo, ou seja, é um processo por mudanças nos padrões ideológicos na área da educação e aprendizagem que exigem constante mobilização e resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHINTE, Adolfo Albán. **Prácticas creativas de re-existencia: más alla del arte...el mundo de lo sensible**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editora Del Signo, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2020.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. In: Enciclopédia Einaudi. Vol.1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984, pp.296-331.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2014.

BIÉ, Luiza. **Colagem Digital Afrofuturista**. João Pessoa. 2018. Disponível em <<<https://www.behance.net/clauidialuizabi/info>>>

BONFIM, Marcela. **(Re) conhecendo a Amazônia negra**. Porto Velho, 2016. Disponível em <<<https://www.amazonianegra.com.br/>>>. Acesso em 19 fev. 2022.

BRASIL, 2003. **Lei nº 10.639**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

CASTRO, Manuel Antônio de. **O Educar Poético**. Rio de Janeiro. Editora Tempo Brasileiro, 2014. p 15-42.

CASTRO, Manuel Antônio de. **Por uma educação poético-originária**. Mimeo, 2011.

CORRÊA, Laura Guimarães. **Vozes negra em comunicação: mídias, racismos e resistência**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2019.

COSTA, Joaze, TORRES, Nelson, GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2020

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2020. p 77-87.

DUARTE JR. João Francisco. **Por que Arte-Educação**. São Paulo. Editora Papirus, 1988.

FAUSTINO, Deivison. **Reflexões indigestas sobre a cor da morte: as dimensões de classe e raça da violência contemporânea**. As interfaces do genocídio: raça, gênero e classe. Org: Marisa Feffermann, Suzana Kalckmann, Deivison Faustino (Nkosi), Dennis de Oliveira, Maria Glória Calado, Luis Eduardo Batista e Raiani Cheregatto. São Paulo: Instituto de Saúde, 2018. p. 141- 158.

GÓMEZ, Pedro Pablo. **Arte y estética en la Encrucijada descolonial II**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editora Del Signo, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho "Temas e Problemas da População Negra no Brasil", IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 29 a 31 de outubro de 1980.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo. Editora Elefante, 2020

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2018**. São Paulo. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2018. Disponível em << https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>> . acessado em 20 jan.2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille, **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política de morte**. São Paulo. Editora n-1 edições, 2018.

MORAES, Denis de. **Notas sobre o imaginário social e a hegemonia cultural**. Contracampo. Rio de Janeiro. Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, 1997. p 93-102.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro no Brasil: Processo de um Racismo Mascarado**. São Paulo. Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 2021.

REDE BRASIL ATUAL, Redação. **Sérgio Camargo: Moïse foi “vagabundo morto por vagabundos mais fortes”**: Presidente da Fundação Palmares publica insultos e atribui brutal assassinato de congolês a “briga de quadrilhas”. Brasil de Fato, 2022. Disponível em << <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/12/sergio-camargo-moise-foi-agabundo-morto-por-vagabundos-mais-fortes>>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

TOKARSKI, Célia Regina. **Educando para a diversidade: o negro no imaginário social e o ensino de História**. Orientador: professor Mestre Ivo Pereira de Queiroz. Especialização em PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Paraná, 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/980-4.pdf>>>