

## Pensar a arte-educação atenta às políticas reparatórias: Estratégias, tensões e negociações no trabalho com o passado colonial

Thinking art education with an awareness of reparative politics:  
Strategies, tensions, and negotiations in engaging with the colonial past

Penser l'éducation artistique en prêtant attention aux politiques réparatrices:  
Stratégies, tensions et négociations dans le travail avec le passé colonial

---

Marcela Pedersen\*

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), Faculdade de Belas Artes da  
Universidade do Porto, Porto, Portugal.

---

### Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades de alinhar a educação em instituições artísticas e culturais com políticas de reparação histórica. A partir de um estudo de caso do Programa de Incursão à Galeria - PING!, da Galeria Municipal do Porto, o artigo analisa estratégias educativas mobilizadas pelo programa no trabalho com os arquivos e memórias da Primeira Exposição Colonial Portuguesa (1934). Com base numa metodologia situada e implicada, recorre-se à análise episódica de situações acompanhadas durante três anos de trabalho de campo com o programa educativo. A investigação identifica um conjunto de aprendizados, deslocamentos e estratégias que podem contribuir para um fazer ético em arte-educação, nomeadamente: deslocar o protagonismo branco, trabalhar pedagogicamente o desconforto da branquitude e tensionar o arquivo colonial. Assim, o artigo inscreve-se no esforço de contribuir para a construção de práticas reparadoras na educação não formal, em diálogo com os Estudos Pós/Decoloniais, os Estudos Críticos da Branquitude e a pedagogia da transgressão. Desse modo, a análise episódica assume um posicionamento implicado, reconhecendo os atravessamentos da branquitude na produção de saberes, e pensa a mediação e educação como lugar de transgressão e de reinvenção das relações com a história colonial.

**Palavras-chave:** reparação histórica, mediação e educação, passado colonial, educação transgressora

### Abstract

This article proposes a reflection on the possibilities of aligning education in artistic and cultural institutions with reparative politics. Drawing from a case study of the *Programa de Incursão à Galeria - PING!*, at the *Galeria Municipal do Porto*, the article analyses educational strategies mobilised by the program in its work with the archives and memories of the First Portuguese Colonial Exhibition (1934). Based on a situated and engaged methodology, the research uses episodic analysis of situations observed over three years of fieldwork with the educational program. The study identifies a set of learnings, displacements, and strategies that can contribute to an ethical practice in art

---

\* **Correspondência:** Avenida de Rodrigues de Freitas 265, 4049-021, Porto (Portugal).  
E-mail: [marcela.pedersen@hotmail.com](mailto:marcela.pedersen@hotmail.com)

education, namely: decenter white protagonism, pedagogically engage with discomfort, and tension the colonial archive. Thus, the article contributes to the broader effort of building reparative practices within non-formal education, in dialogue with Post/Decolonial Studies, Critical Whiteness Studies, and the Pedagogy of Transgression. In this way, the episodic analysis adopts an implicated stance, recognising the entanglements of whiteness in knowledge production, and conceives mediation and education as spaces for transgression and reinvention of relationships with colonial history.

**Keywords:** historical reparation, mediation and education, colonial past, transgressive education

## Résumé

Cet article propose une réflexion sur les possibilités d'aligner l'éducation au sein des institutions artistiques et culturelles avec des politiques de réparation historique. À partir d'une étude de cas du *Programa de Incursão à Galeria - PING!*, de la Galerie Municipale de Porto, l'article analyse les stratégies éducatives mobilisées par le programme dans son travail avec les archives et les mémoires de la Première Exposition Coloniale Portugaise (1934). S'appuyant sur une méthodologie située et impliquée, il recourt à une analyse épisodique de situations observées pendant trois années de travail de terrain avec le programme éducatif. La recherche identifie un ensemble d'apprentissages, de déplacements et de stratégies susceptibles de contribuer à une pratique éthique en art-éducation, notamment: décentrer le protagonisme blanc, travailler pédagogiquement l'inconfort, mettre en tension les archives coloniales. Ainsi, l'article s'inscrit dans l'effort de contribuer à la construction de pratiques réparatrices dans l'éducation non formelle, en dialogue avec les Études post/décoloniales, les Études critiques de la blanchité et la pédagogie de la transgression. De cette manière, l'analyse épisodique adopte une posture impliquée, reconnaissant les traversées de la blanchité dans la production des savoirs, et conçoit la médiation et l'éducation comme un lieu de transgression et de réinvention des relations à l'histoire coloniale.

**Mots-clés:** réparation historique, médiation et éducation, passé colonial, éducation transgressive

## Introdução

De que modo a educação, em instituições artísticas e culturais portuguesas, pode atender às atuais demandas por reparações históricas do passado colonial? Este artigo parte dessa questão para refletir sobre as possibilidades de alinhar a arte-educação com políticas reparatórias, compreendendo tal alinhamento como um exercício ético e político de revisão das continuidades coloniais que estruturam o presente. Embora o debate sobre reparações tenha ganhado força em diversos contextos (ver, por exemplo, Ibirapitanga & Brito, 2025; Sarr & Savoy, 2018), em Portugal o enfrentamento do legado colonial permanece limitado. Faltam processos efetivos de descolonização simbólica, material e cultural (Oficina das Reparações, 2023), e episódios centrais para a desconstrução do imaginário colonial seguem pouco discutidos. Um desses episódios é a Primeira Exposição Colonial Portuguesa (1934), realizada nos Jardins do Palácio de Cristal (Porto), local onde hoje se situa a Galeria Municipal do Porto. Esse evento foi um exemplo emblemático de uma pedagogia colonial, projetando fantasias racistas de dominação e exotização sobre corpos historicamente racializados, e alimentando o orgulho nacional branco português.

É nesse lugar de memória que se inscreve o Programa de Incursão à Galeria (PING!), projeto de mediação educativa da Galeria Municipal do Porto. O PING! revisita criticamente o passado colonial português, tensionando os modos de ver e narrar a história, e problematizando as reminiscências desse passado no presente. A escolha por investigar esse projeto é exatamente por pensar a educação num espaço atravessado por marcas coloniais e em torno de um evento cuja mentalidade segue, de forma latente, operando nas nossas relações sociais do presente.

A persistência dessas narrativas manifesta-se também nos registros históricos e nas imagens produzidas exclusivamente para a exposição, destinadas à propaganda do Império. Esses materiais compõem o que aqui é compreendido como arquivo colonial, um dispositivo de poder e violência que, sob a aparência de neutralidade, legitima a dominação e organiza hierarquias entre pessoas, espaços e culturas (Azoulay, 2019). Ao classificar e ordenar o mundo segundo uma lógica imperial, o arquivo colonial perpetua modos de ver e de conhecer que ainda sustentam desigualdades no presente.

Ancorada numa metodologia situada e implicada, adoto uma abordagem narrativa e interpretativa, baseada na análise episódica de situações acompanhadas durante o trabalho de campo com o PING!. Este é um recorte de uma investigação doutoral dedicada a pensar práticas reparadoras no contexto da arte-educação. O texto organiza-se em quatro partes: na primeira, discuto aproximações entre educação e os desafios da reparação histórica, articulando conceitos de colonialidade, branquitude e educação transgressora; em seguida, contextualizo as reminiscências do passado português e o caso da Primeira Exposição Colonial Portuguesa; posteriormente, apresento a metodologia e a análise episódica; e, por fim, reflito sobre as possibilidades de uma arte-educação implicada com políticas reparatórias, a partir de três estratégias ético-políticas observadas no programa: deslocar o protagonismo branco, trabalhar pedagogicamente o desconforto da branquitude e tensionar o arquivo colonial.

### **Reparar o irreparável: Aproximações entre a educação e os desafios da reparação histórica**

As lutas por reparações diante das violências do passado colonial têm ganhado força nos últimos anos, convocando instituições públicas, culturais e educativas a confrontarem suas implicações históricas e a se posicionarem de forma ética e responsável (ver, por exemplo, Oficina das Reparações, 2023; Sarr & Savoy, 2018). Essas reivindicações situam-se num campo político mais amplo de disputa por memória, justiça e redistribuição simbólica e material, evidenciando a persistência do legado colonial nas estruturas do presente.

É nesse sentido que o conceito de colonialidade se torna fundamental. Aníbal Quijano (2005) introduziu o termo para designar a permanência das hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas criadas pelo colonialismo, que continuam a organizar o mundo mesmo após o fim formal das administrações coloniais. Para Walter D. Mignolo (2019), a colonialidade, entendida como um termo que se refere à Matriz Colonial de Poder, é “uma estrutura de gerenciamento (composta de domínios, níveis e fluxos) que controlam e afetam todos os aspectos e trajetórias das nossas vidas” (p. 5). A partir dessa lógica, a Europa se consolida como centro do mundo, impondo saberes hegemônicos e reorganizando territórios e relações por meio da colonialidade do poder (Quijano, 2005), do ser (Maldonado-Torres, 2008; Mignolo, 2003), do saber (Lander, 2005; Mignolo, 2008) e do gênero (Lugones, 2008/2020). Essas dimensões convergem para a compreensão de que a colonialidade opera de forma transversal, moldando simultaneamente os sistemas de conhecimento, as subjetividades e as instituições.

Nesse sentido, torna-se incontornável problematizar a branquitude como parte constitutiva da Matriz Colonial de Poder. A branquitude, conforme elaboram autoras como Cida Bento (2022), Robin DiAngelo (2020) e Lia Schucman (2020), é um lugar estrutural de poder e privilégios, sustentado por relações históricas de dominação. Diz respeito a uma posição social, “um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade” (Bento, 2022, p. 62). Robin DiAngelo (2020) aprofunda essa perspectiva ao mostrar como a branquitude se percebe como universal e “sem raça”, posicionando-se como norma e ocultando os seus próprios privilégios. A autora observa que “um aspecto significativo da identidade branca é alguém se ver como um indivíduo, alheio ou isento de raça – ‘simplesmente humano’. Esse ponto de vista considera os brancos e seus interesses como centrais e representativos da humanidade como um todo” (p. 52). Essa reflexão evidencia o poder e o lugar de superioridade inerentes à branquitude, ao se colocar como posição universal e não racializada, estabelecendo-se como padrão.

Cida Bento (2022) e Lia Schucman (2020) localizam a gênese da branquitude no próprio processo de colonização. Bento (2022) afirma que “foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, [e indígenas] como principal contraste” (p. 18). Assim, a branquitude está intrinsecamente relacionada à colonialidade, organizando as hierarquias raciais e epistêmicas que sustentam o mundo moderno/colonial.

Por isso, falar sobre reparação é falar também sobre branquitude: elas se pertencem, como articula Alex de Jesus (Schucman et al., 2025), pois a necessidade de gestos reparativos emerge das estruturas que a branquitude forjou e continua a reproduzir. Reconhecer que, mesmo após os processos formais de descolonização, a colonialidade e a branquitude seguem estruturando as relações sociais e educativas é importante para compreender as demandas atuais por reparações históricas. Tais reparações não se limitam à restituição material, mas envolvem também a desconstrução dos sistemas simbólicos que mantêm a desigualdade racial. As reparações, nesse quadro, envolvem uma longa história de mobilizações e disputas. Como destaca Araújo (2017), as medidas reparatórias articulam dimensões simbólicas, como pedidos públicos de desculpas, construção de memoriais, revisões curriculares e iniciativas educativas, e materiais, envolvendo restituições financeiras, devolução de bens e redistribuição de terras. Embora distintas, essas dimensões são complementares e revelam a complexidade dos processos de compensação e justiça histórica. Nesse processo, a educação ocupa um lugar de tensões e negociações: é, ao mesmo tempo, um terreno de reprodução da colonialidade e uma via possível de enfrentamento. Pinheiro (2023) chama atenção para essa questão ao afirmar que, enquanto espaço de socialização de conhecimentos historicamente produzidos pelo coletivo, a educação ainda reproduz diferentes dimensões da colonialidade, naturalizando hierarquias raciais, apagamentos históricos e regimes epistêmicos eurocêntricos. No entanto, é também nesse mesmo campo que se pode escutar o que foi silenciado, produzir fricções com o que já está dado e imaginar outras formas de relação com a memória, o saber e com Outrem.

É importante destacar que, ao longo deste trabalho, utilizo os termos “Outrem” e “Outro” conforme discutido por Hall (2006) e Kilomba (2008/2020), para designar o processo de alterização, isto é, a

produção do “outro” como sujeito inferior e subordinado, central para a dinâmica colonial e suas continuidades. Hall (2006), ao referir a obra de Fanon (1952/2022), explica que a alteridade imposta pelo projeto colonial não apenas configura povos racializados como o “outro” da modernidade ocidental (no sentido “orientalista” de Edward Said), mas também se internaliza nos próprios sujeitos colonizados, tornando-se parte de sua identidade e experiência cotidiana. Kilomba (2008/2020) amplia essa leitura ao mostrar como o Outro é continuamente reinscrito em narrativas eurocentradas, sendo importante descolonizar os modos de representação e de fala que o mantêm à margem. Assim, recorrer a Outrem neste texto é uma forma de tensionar o lugar historicamente silenciado pelo colonialismo, de evidenciar que as relações pedagógicas e institucionais continuam atravessadas por processos de alterização e, ao mesmo tempo, de enfatizar, com o uso da maiúscula, o reconhecimento de Outrem como sujeito de conhecimento e de dignidade.

Pensar a educação em alinhamento com políticas reparatórias implica assumir um horizonte ético e de responsabilidade histórica. Sarr e Savoy (2018) discutem a reparação como um esforço para restaurar as coisas em harmonia, associando-a à justiça, ao reequilíbrio, ao reconhecimento e à restauração, afirmando que, “acima de tudo, é uma maneira de abrir caminho para o estabelecimento de novas relações culturais baseadas em uma nova relação ética” (p. 29). Essa dimensão é também central na reflexão de Freire (1996/2021), para quem a prática educativa é indissociável da ética. Não é possível mover-se no mundo – e, portanto, educar – sem assumir uma responsabilidade diante das relações que se constroem no processo pedagógico. Ao propor uma ética voltada à emancipação, Freire rejeita qualquer forma de discriminação, seja de raça, classe ou gênero. Assim, a reparação ultrapassa a simples recuperação do que foi perdido e implica imaginar e construir formas mais justas de relação. Isso significa uma educação que se reconhece como não neutra e trabalha para interromper os seus próprios regimes de exclusão, os mesmos que determinam o que/como é ensinado e quem tem acesso ao conhecimento, perpetuando, muitas vezes, estruturas de opressão no próprio ato educativo (Freire, 1996/2021; hooks, 1994/2017).

Sob a perspectiva teórica da Modernidade/Colonialidade, ao criticar a retórica da modernidade e a persistência da colonialidade, Walsh et al. (2018) destacam a importância de uma intervenção político-pedagógica como eixo de ação transformadora. Para as autoras, é preciso “ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica.” (p. 5). Nesse sentido, a educação se afirma como prática política situada, profundamente atravessada por disputas ético-políticas e pela urgência de imaginar outras formas de convivência, memória e justiça. É nessa direção que articulo, neste artigo, a noção de reparação proposta por Mbembe (2021), entendida como a busca por “novas formas de negociação e de resolução de conflitos nascidos de modos antagônicos de habitar o mundo” (p. 247), ou seja, um reordenamento profundo das relações. Esse sentido me leva a reconhecer que, ao falar da reparação das violências coloniais no campo da arte-educação, estamos lidando com danos que são, em muitos casos, irreparáveis. Por isso, a questão que faço não se trata de como a educação pode reparar a história colonial, porque, de fato, ela não pode. As marcas deixadas por mortes, perdas e silenciamentos não encontram uma resolução total (Sarr & Savoy, 2018). Perguntar por soluções



reparadoras, nesse sentido, pode até nos colocar em sintonia com dispositivos de racionalidade colonial que operam pela negação do tempo histórico, pelo desejo de respostas rápidas e pela crença em soluções redentoras que mascaram os conflitos.

A questão, então, desloca-se: trata-se de refletir sobre como alinhar a educação com políticas reparativas, compreendidas não como tentativas de apagar o passado, mas como práticas conscientes de seu caráter irreparável. De modo a se aproximar de práticas educativas que estejam atentas ao mundo que nos cerca, à historicidade e às lutas atuais, para criação de outros mundos, outros pactos civilizatórios (Bento, 2022). Essa é uma necessidade de inscrever gestos educativos comprometidos com a luta contra a discriminação, o racismo e o colonialismo. É nesse sentido que aproximo as ideias reparativas de uma educação transgressora, tal como elaborado e praticado por bell hooks (1994/2017) a partir da pedagogia crítica freiriana. Para hooks, transgredir é um gesto ético e político que desafia as estruturas hierárquicas e opressivas do espaço educativo, estimulando a construção de pedagogias engajadas com a libertação e transformação da consciência. Assim, pensar a educação como prática transgressora implica, portanto, repensar ativamente os modos como ensinamos, representamos e nos relacionamos com a memória coletiva.

### **Questionar as reminiscências do passado português**

Mesmo após a independência formal dos territórios colonizados, Portugal não passou por um processo efetivo de descolonização social, cultural ou política (Oficina das Reparações, 2023). Persistem o silenciamento da memória colonial, a ausência de medidas reparativas e a manutenção de narrativas eurocêntricas que minimizam ou naturalizam os impactos da colonialidade. Como reflete Lança (2025, para. 19), “em Portugal tornou-se senso-comum branquear a História ou naturalizar a violência, repetindo narrativas fundadoras de uma certa ideia de Portugal (o país dos Descobrimentos, do colonialismo brando, da lusofonia, etc.) que ultimamente são muito disputadas, debatidas e desconstruídas”.

O debate sobre reparações ainda encontra resistências, sustentadas por uma norma branca que evita confrontar o lado sombrio do passado colonial. Para além de figuras como Joacine Katar Moreira, que propôs o “Programa para a Descolonização da Cultura” (e acabou sendo negado), a luta reparatória tem sido discutida principalmente por pessoas e organizações racializadas e antirracistas. Um marco recente nesse movimento é a “Declaração do Porto: reparar o irreparável”, publicada em julho de 2023, fruto do IV Encontro de Cultura Visual: Reparações e a Oficina de Reparações, organizados por Ana Cristina Pereira e Inês Beleza Barreiros em colaboração com o teatro da mala voadora (Porto). O documento reúne vinte reivindicações históricas dirigidas ao Estado português, com destaque para a criação de uma Carta de Princípios Anti-Racistas e formação em literacia étnico-racial no contexto da formação básica. Reivindica-se, ainda, a descolonização dos manuais escolares, principalmente no que toca ao colonialismo português, incluindo um programa de ensino com perspectivas não-eurocêntricas que abordem a história de África, do Brasil e da presença negra e cigana/roma em Portugal.

Ao situar o contexto português nesse debate, chama a atenção o caso da Galeria Municipal do Porto, cuja localização, os Jardins do Palácio de Cristal (Porto), carrega marcas da história colonial. Foi ali que, em 1934, se realizou a Primeira Exposição Colonial Portuguesa, concebida como instrumento de propaganda política, colonial e comercial do Império Português. A exposição promoveu um imaginário de domínio e exotização sobre os corpos historicamente racializados, através de uma pedagogia colonial profundamente racista. Entre pavilhões com caráter lúdico e cenográfico, a principal atração foi o que hoje reconhecemos como um zoológico humano, onde foram recriadas “aldeias indígenas” das colônias portuguesas. Para isso, 324 pessoas, incluindo homens, mulheres e crianças, foram trazidas, sob falsos acordos, dos seus territórios de origem e exibidas nos jardins durante os quatro meses do evento.

A exposição, estruturada sob lentes hegemônicas brancas e eurocêtricas, construiu uma imagem exotizante e primitivista dessas pessoas, em sua maioria de origem africana. Forçadas a usar trajes considerados “tradicionais” e a expor seus corpos semi-despidos, essas pessoas foram instrumentalizadas para reforçar uma narrativa de inferiorização racial. Em uma lógica de oposição entre os corpos expostos, de pessoas historicamente racializadas, e as pessoas que visitavam, majoritariamente brancas, a exposição operava como um dispositivo de afirmação da identidade, alimentando a autoestima branca portuguesa. Como reflete Kilomba (2008/2020), estamos lidando com fantasias brancas sobre Outrem, fantasias que não representam a negritude, mas sim o imaginário branco. É criada toda uma ordem colonial, um mundo conceitual branco, com normas e imagens alienantes que criam um estado de “outridade” na relação com o sujeito branco. Assim, como já vimos, é no bojo da colonização que se constituiu a branquitude, criando uma identidade social que usou negros/as e indígenas como principal contraste, afirmando uma ideia de “homem universal” e modelo único (Bento, 2022). É exatamente essa lógica que ficou evidente com o zoológico humano e a pedagogia colonial, e que permanece latente hoje através do racismo.

Diante dessa herança violenta, dos arquivos produzidos em 1934 e de uma mentalidade racista que ainda ecoa no presente, torna-se particularmente interessante observar como, décadas depois, o mesmo espaço abriga práticas que procuram tensionar essas reminiscências históricas. É o caso do PING!, desenvolvido pelo departamento educativo da Galeria Municipal do Porto em 2020, com sua primeira programação pública em 2021. O PING! propõe em um dos seus eixos de trabalho uma mediação educativa que problematiza o evento de 1934, questionando a própria identidade portuguesa e a permanência de estruturas coloniais no imaginário contemporâneo. Este artigo, portanto, a partir do trabalho do PING!, interroga de que maneira as práticas educativas em instituições artísticas e culturais podem se alinhar com as políticas de reparação histórica para a construção de novas éticas relacionais.

## **Metodologia e abordagem analítica**

Esta escrita inscreve-se no contexto de uma investigação doutoral em educação artística, compreendida como um espaço performativo, de resistência e de entrelaçamento entre teoria e prática, conforme

propõem Martins e Almeida (2013). Assumida como ação-investigação, enquanto ato político situado, a pesquisa acontece “porque envolve acontecimentos (efemeridade, lugar, contexto) e, como tal, resiste à cristalização” (p. 24). Ou seja, a performatividade se dá na recusa e subversão de formas fixas de ordem, classificação e disciplina, abrindo-se ao procedimento relacional e às fricções que acontecem no encontro com o campo, tornando inseparável a teoria da prática.

Essas ideias aproximam-se da maneira como fui aprendendo a me colocar na pesquisa: não como quem aplica um método previamente definido, mas como quem se dispõe a ser afetada, a habitar situações (Colectivo Situaciones, 2002), a escutar suas zonas de tensão e contradição. Essa é uma prática imanente e implicada, em que o conhecimento emerge do estar com (com o contexto, com as pessoas, com as fricções) e não da observação externa ou do distanciamento analítico. Para tanto, a minha forma de entrar e estar com o campo encontra ressonância em uma metáfora que tem sido mobilizada no contexto do trabalho com instituições artísticas e culturais: a da “amiga crítica” (Lynch, 2011; Montero, 2016). Essa é uma posição ética e política que, a partir de acordos prévios e da construção de confiança mútua, propõe um acompanhamento implicado e relacional, marcado pelo compromisso com o diálogo, a escuta e a possibilidade de questionar e tensionar as práticas institucionais. A “amiga crítica” não ocupa um lugar exterior de julgamento, nem se dissolve nas lógicas institucionais; é acompanhar e propor diálogos em um estar-junto.

Foi a partir desse lugar que me propus a acompanhar as ações educativas do PING!, com interesse nas estratégias educativas propostas pelas artistas-mediadoras convidadas a dinamizar as atividades, e em acompanhar o que acontece quando temas como colonialismo, racismo e branquitude são ativados em contexto institucional. Meu foco estava nas práticas de medição e educação, nas interações das participantes e nas fricções que surgem em torno da memória colonial. Como o PING! se organiza por meio de ações pontuais dentro de uma linha temática de trabalho prolongada, geralmente são mediadoras e públicos distintos em cada atividade, por isso, meu vínculo continuado de reflexão se deu principalmente através das trocas com a coordenadora do programa. Realizamos reuniões regulares para refletir sobre os sentidos das atividades, as estratégias educativas adotadas, seus efeitos e limites. Para além de acompanhar o programa e de ter esses momentos de diálogo regulares, também propus e conduzi oficinas no âmbito da programação, o que reforça uma relação de implicação e diálogo.

Entre 2022 e 2024, acompanhei aproximadamente 17 atividades do PING!, com foco no eixo temático da Primeira Exposição Colonial Portuguesa, nomeadamente aquelas realizadas na programação “Memória de Elefante”. As ações incluíram oficinas com escolas, formações com professoras/es, palestras e percursos artísticos-performativos. Ao longo desse processo, a investigação foi se abrindo à coexistência de métodos investigativos: além do acompanhamento direto das ações, foram realizadas análises de materiais produzidos pelo programa (publicações, fanzines, podcasts), conversas informais com mediadoras e a condução de propostas próprias. Os registros de campo foram realizados por meio de diários escritos na primeira pessoa, com relatos de situações vividas, reações do público, diálogos, expressões, questionamentos, silêncios, incômodos e deslocamentos. Essa escrita não se limitou à descrição linear, mas constituiu-se como prática de pensamento. Foi adotada uma abordagem multimodal, integrando também



fotografias, esquemas visuais e mapas mentais como forma de elaborar e expandir a escuta do campo. Estar em campo, nesse contexto, significou deixar-me afetar, revisitar valores, desmontar o olhar utilitarista e questionar a minha própria posição como uma investigadora branca brasileira no contexto português da educação artística.

A análise realizada neste artigo apoia-se na abordagem episódica proposta por Kilomba (2008/2020), que permite uma escrita ensaística, narrativa e descritiva. Inspirada também pelas escritas de Robin DiAngelo e Gloria Wekker (que mobilizam relatos, cenas e situações vividas para revelar mecanismos de reprodução da branquitude), essa abordagem entende os episódios não como exemplos ilustrativos, mas como processos de reflexão que emergem de forma implicada com a prática. Nesse sentido, os registros de campo não foram codificados nem classificados por categorias prévias. Funcionaram como matéria viva num processo de escuta prolongada.

A escolha desses episódios emergiu de três camadas principais de envolvimento com o campo. A primeira diz respeito à articulação com debates teóricos já existentes nos cruzamentos entre educação, reparação e branquitude, reconhecendo a relação prática-teoria e como determinadas situações ecoam ou tensionam questões também discutidas por outras autoras. A segunda camada se refere à recorrência de padrões e dinâmicas observadas ao longo das ações acompanhadas que revelam configurações estruturais. Por fim, outra camada é o atravessamento subjetivo: episódios que me afetaram diretamente, provocando desconforto, mal-estar ou dúvidas persistentes. Situações que, por colocarem em evidência a minha própria posição enquanto uma pessoa branca, implicada no campo, exigiram elaboração cuidadosa na escrita. Essa implicação, no entanto, não se trata de um movimento autocentrado, mas do reconhecimento de que toda análise parte de um lugar de fala específico.

Assim, este artigo, como recorte de uma investigação doutoral mais ampla, concentra-se na análise de três estratégias recorrentes nos episódios selecionados, que se mostraram especialmente potentes para pensar as relações entre arte-educação, memória colonial e branquitude: i) deslocar o protagonismo branco; ii) trabalhar pedagogicamente o desconforto da branquitude; iii) tensionar o arquivo colonial. Como elaborado até aqui, essas estratégias não surgem como categorias a priori, mas foram se delineando no próprio processo de escuta e elaboração. É a partir delas que se organiza a reflexão apresentada a seguir, como um convite a pensar como as tensões, contradições, limites e potências atravessam o campo.

## **Estratégias ético-políticas para gestos reparativos no contexto da arte-educação**

Em um momento da formação com as professoras, a reflexão se ampliou para discutir a noção de raça como um conceito social, relacional e histórico. A partir do pensamento de Kilomba, exploramos a ideia de racismo e a construção de Outrem, aprofundando o debate sobre como a branquitude funciona como norma, afirmando sua posição de poder ao categorizar outras identidades raciais como “outras” e “diferentes”. Discutimos como essa lógica de diferenciação racial se manifestava de forma visível na Primeira Exposição Colonial Portuguesa. Na discussão, destacamos como pessoas consideradas mais próximas do ideal de humanidade e civilização, segundo uma métrica eurocêntrica e branca, recebiam condições relativamente melhores na exposição. Por

exemplo, as pessoas que vieram de Macau eram representadas de maneira distinta em relação aos de Guiné-Bissau. Estas últimas, além de serem obrigadas a permanecer seminuas durante a exposição, foram forçadas a realizar trabalho manual pesado na construção do espaço expositivo e não receberam os pagamentos prometidos.

Ao centrar a discussão na branquitude como produtora da diferença e da opressão por meio da criação e imposição da noção de raça, começaram a surgir tensões e desconfortos. Uma participante comentou:

– Havia outras coisas que aconteciam naturalmente em Portugal, como a escravização de pessoas das aldeias (...). Isso também é escravização. Só acho que a questão da raça é algo mais amplo; a humanidade tende a escravizar, não necessariamente por causa da cor diferente.

Outra participante, concordando, acrescentou:

– Era entre brancos, mas era a mesma coisa. Naquela época, não havia essa percepção de que estavam cometendo algo absurdo. (NT17<sup>1</sup>)

### (i) Deslocar o protagonismo branco

Esse episódio aconteceu durante uma oficina na programação do PING! em 2024, que reuniu professoras do ensino secundário em um percurso pelos jardins do Palácio de Cristal, culminando na produção de fanzines coletivas. A partir desse episódio, emergem perguntas que atravessam esta análise: o que acontece quando as situações educativas provocam um deslocamento do protagonismo branco? Quais são as tensões e negociações que precisam ser feitas?

Ao colocar a branquitude em questão, emergiram resistências e movimentos de defesa. A partir dos comentários das participantes, podemos perceber um deslocamento discursivo que relativiza a escravização estruturada pelo projeto de racialização colonial, convocando opressões vividas entre pessoas brancas. Trata-se de um esforço, ainda que sutil e muitas vezes inconsciente, de defesa, por meio do qual a branquitude é recentrada como referência principal, desviando-se, assim, do que se buscava evidenciar: o papel da branquitude na construção e manutenção da racialização de corpos.

Essas reações revelam as tensões que se intensificam quando situações educativas provocam a descentralização do protagonismo branco. Nesse contexto, tal deslocamento acontece tanto pela presença de pessoas mediadoras que enunciam a partir de lugares não hegemônicos – neste caso, duas pessoas brasileiras, sendo uma delas racializada; atuando como educadoras de professoras portuguesas brancas – quanto pelas questões abordadas, que recusam alimentar a ficção da neutralidade branca. Os conteúdos trabalhados colocam a branquitude do presente em questão, enquanto estrutura produtora de racialização e desigualdade. É precisamente nesse ponto que os desconfortos surgem, quando o lugar de enunciação tradicionalmente ocupado pela branquitude é desestabilizado e sua autoridade narrativa questionada. Essa ideia de lugar de enunciação pode ser compreendida à luz das reflexões de Pinto e Mignolo (2015), que argumentam que, embora os enunciados da modernidade se apresentem como universais e globais, na verdade, seus lugares de enunciação são localizados e historicamente condicionados, originando-se na Europa ocidental. O lugar de enunciação da modernidade não é neutro nem universal, mas é

---

<sup>1</sup> NT - Notas de Terreno registradas no diário de campo entre 2022 e 2024, no âmbito da pesquisa com o PING!. As notas estão numeradas conforme a organização interna dos registros.

fundamentalmente eurocêntrico e está ligado à colonialidade do poder ao se sustentar na hierarquização de saberes e na subordinação de outras formas de conhecimento e subjetividade. Nesse sentido, o lugar de enunciação hegemônico da branquitude, ao se apresentar como “universal”, busca manter sua autoridade discursiva e também exerce controle sobre as subjetividades de corpos racializados.

Quando a participante diz que “a humanidade tende a escravizar, não necessariamente por causa da cor diferente”, é importante reconhecer que práticas de escravização são antigas e remontam ao período da pré-modernidade, associadas a conflitos por dívidas ou disputas étnicas. No entanto, essas práticas não estavam sustentadas por um regime de racialização que atribua inferioridade ontológica a um grupo racial (Pinheiro, 2023). O que distingue o projeto moderno/colonial é justamente a invenção da raça como tecnologia de poder que organiza hierarquias humanas, naturaliza desigualdades e inscreve a escravidão na hereditariedade e na desumanização de corpos negros e indígenas. Nesse contexto, a desumanização é um processo histórico e político pelo qual pessoas foram reduzidas à condição de coisas, tratadas como mercadorias vendidas, trocadas, exploradas e juridicamente destituídas de sua humanidade. Como escreve Kilomba (2008/2020), a pessoa racializada submetida à escravidão passa por “um processo político ativo de desumanização” (p. 20) que opera tanto pelo controle físico quanto pela anulação simbólica e subjetiva. Pinto e Mignolo (2015) também enfatizam que a desumanização de povos não europeus foi fundamental como forma de justificar o controle sobre seres humanos classificados como “inferiores”. Assim, ainda que pessoas brancas tenham vivido situações de exploração ou até mesmo formas de escravidão, isso não constitui o mesmo regime histórico de violência e exclusão racial fundado pelo colonialismo.

É interessante perceber que o trabalho do PING! tem demonstrado uma preocupação consistente em criar condições para o deslocamento da narrativa dominante sobre a história colonial. Uma das suas estratégias transversais é o convite a artistas, pensadoras e educadoras racializadas e de diferentes lugares de fala a conduzirem as atividades educativas. Esse gesto, ainda que situado nos limites institucionais (como a lógica de contratação pontual e a ausência de mudanças estruturais mais profundas), tensiona a norma epistêmica que historicamente legitima algumas vozes enquanto silencia outras. Esse deslocamento atento às questões de representatividade e lugar de fala vem se revelando como uma questão marcada por fricções. Quando pessoas subalternizadas pela lógica colonial ocupam o lugar de enunciação em situações educativas que trabalham o passado colonial português, o incômodo emerge. A branquitude, descentrada da posição de intérprete legítima da história, frequentemente reage, mesmo que de forma inconsciente, com defensividade e negação.

Nesse episódio, a mediação passou a ser percebida como aquela que “atacava” a branquitude e a identidade portuguesa. As participantes não reagiram apenas em defesa de sua identidade branca, mas também da identidade nacional portuguesa. Quando afirmam, por exemplo, que “naquela época, não havia essa percepção de que estavam cometendo algo absurdo”, revelam uma necessidade de reafirmar uma narrativa que isenta Portugal da responsabilidade pelas violências do projeto colonialista. Essa afirmação opera, como identifica Kilomba (2008/2020), como o estágio da culpa branca, “a emoção que se segue à transgressão de uma interdição moral” (p. 42). Nesse estágio, a preocupação não está necessariamente com

o reconhecimento, mas com as consequências subjetivas da culpa: o medo da acusação, da punição, do julgamento moral. Segundo Kilomba, as respostas mais comuns a essa culpa são a intelectualização e a racionalização, onde a pessoa procura justificar logicamente o racismo; ou utiliza a descrença, recorrendo a frases como “não queríamos dizer isso”, “percebeu-se mal”, como expressou uma das participantes.

Outra questão é que, no contexto da oficina, tornou-se evidente a sobreposição simbólica entre o colonialismo português e o regime ditatorial do Estado Novo. Essa intersecção histórica contribui, por vezes, para um embaralhamento das memórias coletivas, no qual as violências coloniais tendem a ser absorvidas ou diluídas na memória da repressão vivida durante a ditadura. Assim, o reconhecimento do sofrimento imposto às populações portuguesas pelo regime autoritário pode, inadvertidamente, servir como lente para reinterpretar o colonialismo como uma experiência de dificuldades compartilhadas, apagando suas especificidades enquanto sistema de dominação e exploração racial. Nas falas das participantes, essa sobreposição apareceu de maneira sutil, como “havia outras coisas que aconteciam naturalmente em Portugal”. Ainda que não intencionalmente, essa postura revela uma dificuldade em diferenciar os regimes de opressão que marcaram a história portuguesa. Como sublinha Henriques (2018), é importante compreender a relação de cumplicidade entre as duas estruturas, baseadas na exploração, na repressão e no controle, bem como reconhecer como a ditadura foi um fator de consolidação ideológica do colonialismo. No entanto, é igualmente necessário distinguir essas dimensões. A opressão vivida por muitos portugueses sob o Estado Novo não pode ser utilizada para justificar ou isentar o país das violências infligidas às populações colonizadas.

Alguns dias depois, em conversa com a coordenadora do programa, eu soube que uma das participantes havia enviado um e-mail à instituição manifestando um desconforto com a oficina. A participante inicia o e-mail dizendo que reconhecia que o tema em torno da exposição colonial causa desconforto, mas que sentiu um outro tipo de desconforto referente ao discurso utilizado, que estava “demasiado estudado”, sugerindo que havia um propósito “quase panfletário” na condução da atividade. A crítica também se dirigia ao que considerou um “tempo excessivo dedicado à ideia de supremacia da branquitude sobre a negritude”, afirmando que seria mais relevante ter falado mais sobre o presente. (NT17)

Esse e-mail não deve ser lido como um episódio isolado, mas como expressão de tensões estruturais que emergem quando propostas educativas desestabilizam as formas normativas de narrar a história. Como argumenta Kilomba (2008/2020, p. 39), “há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá de ouvir. Seria forçada/o a um confronto incómodo com verdades Outras. Verdades negadas, reprimidas, guardadas como segredos”. Ao convocar uma escuta do passado colonial, mediado por vozes não hegemônicas, a oficina desloca o lugar de enunciação tradicionalmente ocupado pela branquitude, gerando reações que podem ser interpretadas como mecanismos de defesa frente à perda de centralidade epistêmica.

A crítica à ênfase no passado, nesse caso, revela uma dificuldade em reconhecer como esse passado se atualiza nas estruturas do presente. A tentativa de dissociar o passado do presente funciona, assim, como estratégia de preservação do conforto branco, evitando a implicação subjetiva e política com a colonialidade. Importa notar também que o e-mail foi enviado diretamente à instituição e não no espaço de diálogo aberto

durante a atividade. Esse gesto pode ser lido como parte das dinâmicas que continuam a deslegitimar vozes não hegemônicas, muitas vezes rotulando seus posicionamentos como “radicais” ou “excessivos”. Tais reações revelam os limites de uma escuta comprometida com a pluralidade e colocam em evidência o desafio enfrentado por programas educativos que se propõem a promover uma mediação reparadora.

## **(ii) Trabalhar pedagogicamente o desconforto da branquitude**

O episódio analisado no tópico anterior evidencia algo importante para este estudo: o desconforto da branquitude como elemento inevitável e estruturante em processos educativos que trabalham com assuntos socialmente sensíveis. As reações das participantes, tanto durante a oficina quanto no e-mail enviado posteriormente, revelam modos como o desconforto emerge e como, pedagogicamente, ele não pode ser ignorado. Este deve ser um trabalho de negociação e de diálogo, como propõe hooks (1994/2017) ao refletir sobre uma educação transgressora. Para a autora, transformar instituições e produzir uma abertura real ao plural e ao diverso requer enfrentar o medo, a preocupação. Esses são afetos que atravessam os corpos brancos no momento em que o privilégio é desestabilizado. Nesse sentido, o desconforto acaba sendo um sinal de que algo importante está sendo desafiado.

Durante a atividade, o desconforto se tornou perceptível nas reações defensivas das participantes, quando buscavam desviar o foco das críticas feitas à branquitude portuguesa ou justificá-las com narrativas de exceção. De forma mais explícita, no e-mail posterior, o desconforto aparece nomeado, mas imediatamente deslocado, atribuído à mediação da atividade, dizendo que o discurso estava “demasiado estudado” e “quase panfletário”. Aqui, podemos perceber o que DiAngelo (2020) analisa ao falar da “fragilidade branca”. Para ela, o desconforto que muitas pessoas brancas sentem diante de discussões sobre racismo e branquitude é revelador da forma como a branquitude se sustenta na negação da própria racialidade. O sujeito branco raramente é chamado a refletir sobre o que significa ser branco e sobre como essa identidade se constrói em contraste com Outrem; ao contrário, é construído como norma universal. Por isso, quando esse lugar é questionado, há uma reação defensiva. Quando a participante descreve o desconforto como uma reação a um discurso “panfletário”, ela desloca o foco da raiz do problema, que é a memória colonial racista, para um suposto exagero na forma de condução da atividade educativa, invertendo a posição de vítima. Da mesma forma durante a oficina, quando as participantes, logo após um momento em que a mediação nomeia a branquitude a partir das reflexões de Kilomba e convoca o grupo a pensar e questionar sobre isso, recorrem a falas e posições defensivas: “Havia outras coisas que aconteciam naturalmente em Portugal”; “Era entre brancos, mas era a mesma coisa”. Essa retórica de defesa serve então para posicionar a branquitude como vítima da abordagem antirracista. Como alerta DiAngelo (2020), ao descrever seu desconforto como perigoso ou injusto, o sujeito branco transfere a responsabilidade para quem o confronta, reposicionando-se como alguém injustamente atacado, em vez de reconhecer sua própria implicação na estrutura racial que está sendo exposta. Essa autodefesa acaba por restabelecer fantasias racistas e perpetuar o *status quo*.



A crítica de que o discurso da mediação foi “demasiado estudado” e “quase panfletário” revela uma expectativa normativa sobre o que pode ser dito e como pode ser dito dentro das instituições culturais e educativas. A retórica de neutralidade subjacente a essa crítica sustenta a ideia de que o saber válido é aquele que aparece como neutro, o que, na prática, corresponde à construção do saber branco eurocêntrico. Podemos pensar com hooks (1994/2017) que, frequentemente, práticas pedagógicas antirracistas, interseccionais e situadas são muitas vezes tratadas como “doutrinárias” por quem está acostumado com a hegemonia da narrativa branca, que se disfarça de universal. A crítica da participante pode ser lida como uma demanda por práticas educativas que não causem desconforto.

Por isso, nessas situações, especialmente no trabalho com a branquitude, o desafio pedagógico não está em evitar o desconforto, mas em reconhecer o que ele produz e o que ele revela. No sentido como refletem Leonardo e Porter (2010), não com o desejo de expor os brancos como simplesmente racistas, de provocar o desconforto por si só, mas de criar condições de aprendizagem e responsabilidade em torno dos sentimentos de defensividade da branquitude que podem surgir. Assim, seguindo DiAngelo (2020), a pergunta pedagógica central é interrogar o que fazemos com esse desconforto branco. Podemos usá-lo como um mecanismo de fuga, culpando quem nos confronta, como foi o caso do e-mail da participante, ou podemos nos implicar nele, perguntando: o que isso revela sobre minhas posições? Por que isso me incomoda? Que mudanças esse desconforto pode mobilizar? (DiAngelo, 2020).

Ainda que o desconforto não tenha sido trabalhado naquele momento, identificar sua manifestação se torna, nesta análise, um dado pedagógico importante. Se o desconforto da branquitude se manifesta como reação subjetiva e relacional, ele também pode ser lido à luz de um projeto mais amplo de reorganização epistêmica e política que envolve a capacidade de lidar com verdades históricas. É nesse sentido que Mbembe (2021) propõe que a reparação só é possível quando há uma capacidade para a verdade, verdade entendida como a Europa deixar de se colocar como centro absoluto, universal, incontestável, como se apenas a sua própria realidade fosse legítima e digna de consideração. Essa reflexão é muito potente porque entende a reparação como um horizonte maior, uma reorganização dos modos de ver e das mentalidades; a criação de outras formas de convivência que sejam mais éticas e justas.

No episódio, os desconfortos das participantes podem ser compreendidos como uma parte de um processo mais amplo. Como reflete Kilomba (2008/2020), a conscientização racial branca passa por diferentes estágios pelos quais a branquitude transita até alcançar uma disposição para a reparação, sendo eles a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e, por fim, a reparação. Esses estágios não são lineares nem garantem transformações automáticas, mas indicam que há um percurso subjetivo necessário quando a branquitude se vê chamada a escutar, ceder espaço e reconhecer sua implicação na história. Por isso, compreender o desconforto como indício de um processo mais longo e demorado é importante para quem atua em processos educativos com perspectivas antirracistas com pessoas brancas. O desconforto pode abrir uma brecha, e é nessa brecha que a mediação pode atuar para criar condições de escuta, de negociação e de deslocamento. No caso analisado, a narrativa hegemônica foi tensionada, ainda que a reação tenha sido de recusa, lembrando que o trabalho pedagógico com a branquitude não é imediato, mas pode semear

inquietações que reverberam com o tempo. Por isso, como educadoras/es, é importante reconhecer o ritmo dilatado dessas mudanças e cultivar espaços em que o desconforto não seja interdito, mas acolhido como parte do processo.

### **(iii) Tensionar o arquivo colonial**

Ao longo do trabalho do PING!, chama a atenção a preocupação ética-pedagógica com o trabalho com o arquivo colonial. Entendendo o arquivo como um mecanismo de produção de significado, de ordem social e de posições de sujeito (Azoulay, 2019; Foucault, 1972), o caso do arquivo de 1934, com fotografias produzidas exclusivamente pela Casa Alvão para documentar a exposição, evidencia um esforço de propaganda e manutenção do poder colonial por meio da produção e preservação de uma narrativa hegemônica e oficial.

Dessa forma, podemos questionar como lidar pedagogicamente com imagens e documentos que foram produzidos para consolidar a desumanização de sujeitos racializados. Quais imagens podem (ou não) ser mostradas? Em que condições? Com que mediações e enquadramentos éticos? A proposta do PING! não ignora o poder desse arquivo no presente, mas busca criar perguntas e estratégias atentas às implicações éticas de trabalhar no contexto educativo com um material sensível e profundamente marcado por violências de representação racial. A seguir, um episódio de campo compõe a formulação dessas questões em torno do arquivo colonial:

[A pessoa mediadora] explicou para as participantes que o plano para aquela conversa/formação era promover reflexões sobre lugar de fala e escuta, pensando sobre um vocabulário antirracista e a forma como analisamos imagens associadas a pessoas racializadas. Sobre a mesa, ela mostrou algumas imagens que envolviam pessoas que foram expostas na exposição, e trouxe duas perguntas para abrir a reflexão: “O que é preciso levar em consideração ao olhar para mim? E o que é preciso para olhar o outro com o desejo de não exterminar?” (NT8)

Essas perguntas colocadas pela mediação mobilizam uma ética do olhar: uma voltada à autorreflexão, ao que está em jogo quando as pessoas nos olham; e outra à responsabilidade implicada no olhar dirigido ao outro. Essas formulações tinham o objetivo de orientar a leitura das imagens e tensionar os modos hegemônicos de percepção e julgamento.

Um dos primeiros comentários que abriu a conversa veio de um participante, um professor de história. Logo após a mediação propor as duas perguntas reflexivas e explicar toda a dinâmica de violência envolvida na exposição colonial, ele compartilhou, em tom de riso, uma lembrança familiar. Disse que seu avô havia visitado a exposição e que, segundo ele, uma “dessas mulheres” – referindo-se às mulheres racializadas cujas imagens estavam sobre a mesa – teria se “jogado aos seus pés”, implorando que a levasse com ele. O participante ainda quis enfatizar que o avô era casado e que nada teve com a mulher, mas que ela teria insistido, como se quisesse aproveitar a chance de permanecer em Portugal. Ao ouvir esse comentário, fiquei refletindo por alguns segundos, tentando perceber como, de todos os caminhos que aquela conversa poderia tomar a partir das perguntas propostas, foi esse o comentário que inaugurou o espaço de troca. (NT8)

A narrativa do participante, contada em tom de riso, reproduz um imaginário colonial que associa a mulher negra à sexualização e o homem branco ao papel de “salvador”. Ao evocar essa memória, o participante desloca o foco da proposta inicial, que convidava à autorreflexão e à implicação subjetiva,

reafirmando, ainda que inconscientemente, a centralidade da branquitude. Em vez de se abrir para a análise do que aquelas imagens representam e como se inscrevem nas violências do presente, o comentário reforça um enredo em que o sujeito branco se isenta de responsabilidade. É fechada a percepção de que, na oficina, não era o corpo racializado que estava em questão, mas a branquitude como historicamente responsável por essa violência racial, produzida e representada no arquivo. Fecha-se, também, a possibilidade de escuta atenta diante de uma proposta de mediação cuidadosamente construída para provocar deslocamentos e reflexões críticas. A memória evocada pelo participante surge descolada de qualquer esforço de contextualização ou de atenção ao que seria apropriado ou relevante para o momento. Ignora, por completo, as perguntas orientadoras e revela como os mecanismos da branquitude operam para manter seu *status quo*. Novamente estamos frente a uma defesa do ego branco (Kilomba, 2008/2020). Ainda que houvesse um consenso de que os zoológicos humanos foram práticas cruéis e violentas, o passo seguinte, o enfrentamento das permanências dessa mentalidade colonial mostrou-se como uma etapa à qual ainda se resiste; estruturas simbólicas permanecem ativamente em disputa. Portanto, trabalhar em sentidos reparativos implica desafiar as estruturas que sustentam a identidade branca.

No dia seguinte, a segunda parte da oficina foi com uma turma de estudantes onde as imagens só foram apresentadas no segundo encontro, após uma primeira etapa dedicada à criação coletiva de um conjunto de palavras que funcionariam como filtros para a leitura crítica das imagens. A condução da atividade ocorreu por meio de provocações e perguntas que estimularam o grupo a refletir sobre a diversidade presente em sala de aula e sobre os elementos que devem ser considerados na construção da imagem do outro. As discussões partiram de exercícios de observação e escrita na sala de aula. Assim, ao entrarem em contato com as fotografias da exposição, as/os estudantes não as receberam como meras ilustrações ou imagens descontextualizadas. Elas foram integradas num processo de análise crítica, orientada pelos filtros desenvolvidos coletivamente, que prepararam o grupo para um olhar atento, respeitoso e cuidadoso.

Essa abordagem procurou lidar de forma ética com o ato de mostrar a imagem, evitando “mostrar por mostrar”, prática criticada pelo coletivo afrofeminista Collectif Cases Rebelles (2018), que denuncia como frequentemente esse tipo de exibição se disfarça sob o pretexto pedagógico, acabando por perpetuar a reencenação da violência e da humilhação colonial. Na esteira dessa discussão, trago outra estratégia de trabalho com o arquivo colonial observada em uma oficina da programação de 2024.

[A mediação optou] por trabalhar com imagens do arquivo que não mostrassem diretamente as pessoas, com uma única exceção, escolhida a partir da pergunta: como encontrar, nesse arquivo violento, fissuras que preservem a dignidade das pessoas expostas? Que ecoem suas vozes? A única imagem utilizada foi um registro ainda produzido sob o olhar colonial da Casa Alvão, mas que mostra a chegada, em Lisboa, de um grupo de mulheres guineenses, recém-desembarcadas do navio. São cinco mulheres e um homem, ainda vestidas com as roupas que escolheram para a viagem. Vestidos com tecidos que se combinam e um lenço em suas cabeças. O homem com um terno preto. São as roupas que mais tarde lhes seriam retiradas, quando foram forçadas/os a exibir seus corpos durante toda a exposição.

A escolha dessa imagem específica foi um gesto político e ético. Envolve um registro que contrasta com o conjunto de imagens mais recorrentes nos arquivos e no imaginário coletivo branco português: fotografias encenadas, em que os corpos das pessoas colonizadas aparecem despidos e exotizados. Ao eleger essa fotografia, o que se buscou foi honrar a dignidade das mulheres retratadas e abrir espaço para reflexões mais complexas

sobre representação, violência e memória. A imagem tornou-se, assim, um convite à escuta e à reparação simbólica. (NT17)

Essa reflexão dialoga com as provocações de Cristina Roldão (2023), que, ao refletir sobre o contexto da Primeira Exposição Colonial Portuguesa na publicação *Memória de Elefante*, realizada pelo PING!, levanta questões importantes para o debate ético em torno da reexposição de imagens coloniais:

Qual é o potencial de transformação dessa reexposição numa cultura visual saturada de imagens de corpos negros violentados? Quais os riscos de realimentação do voyeurismo colonial e sexista que se pretende, justamente, criticar? Que ética científica é aquela que passa por cima dos direitos de imagem dessas pessoas e que não anonimiza os seus rostos nem os seus corpos? Não haverá alternativa à ‘reexposição’ do ‘zoo’? (p. 37)

Essas provocações evidenciam a urgência de uma abordagem pedagógica comprometida com uma ética do cuidado e da responsabilidade. Trabalhar com arquivos coloniais, especialmente com fotografias que envolvem pessoas, exige uma sensibilidade diante da violência simbólica que essas imagens carregam e podem continuar a produzir. Nesse contexto, é fundamental adotar um posicionamento pedagógico atento às implicações éticas desse enfrentamento.

Acompanhando o trabalho do PING!, algumas questões emergem e se tornam indispensáveis ao se trabalhar pedagogicamente com esses arquivos: esse arquivo fotográfico é indispensável para o objetivo do trabalho ou pode ser substituído por outras abordagens? Quais responsabilidades assumimos ao trabalhar com um material tão carregado de violência histórica? Como evitar a perpetuação das dinâmicas coloniais presentes nessas representações? Quais limites e possibilidades emergem a partir de nossas diferentes posicionalidades? Essas perguntas não encerram o debate, mas abrem espaço para uma prática pedagógica atenta e cuidadosa.

### **Algumas considerações para manter o diálogo**

Este artigo buscou refletir sobre as complexidades e os desafios ético-políticos envolvidos na mediação educativa de um passado colonial ainda não suficientemente enfrentado. A possibilidade de aproximação do campo educativo de instituições artísticas e culturais com políticas de reparação histórica parte de uma noção reparativa enquanto pensar novas formas de relacionamentos que sejam mais justos, éticos e plurais. Ou seja, trata-se de trabalhar uma mentalidade colonial e, conseqüentemente, tensionar a branquitude. Pensar uma educação nesse sentido é romper com estruturas opressoras tradicionais, questionar as relações hierárquicas e propor uma prática libertadora e transformadora.

Ao acompanhar o trabalho educativo do PING!, foi possível identificar estratégias educativas – o deslocamento do protagonismo branco, o trabalho pedagógico com o desconforto da branquitude e o tensionamento do arquivo colonial – que tensionam o legado colonial e colocam em questão a branquitude portuguesa. O percurso analítico revelou que esses processos não são lineares nem isentos de tensões e contradições. Pelo contrário, são atravessados por resistências, deslocamentos, falhas e negociações. A

presença do desconforto, por exemplo, aparece aqui como um marcador importante da fricção entre diferentes regimes de verdade e memória, evidenciando a potência pedagógica de situações que provocam a escuta e a desestabilização do privilégio branco.

Nesse contexto, a mediação e educação são um campo de disputa simbólica e política. Trabalhar com um arquivo colonial exige responsabilidade ética, cuidado e vigilância constante sobre os efeitos de representação e silenciamento que podem ser (re)produzidos. Isto mostra como a educação precisa se questionar quais histórias são contadas e quem tem o direito de falar no presente. Ao tornar visíveis os conflitos, resistências e possibilidades que emergem no contexto do PING!, este artigo buscou ampliar a discussão sobre o papel da educação na construção de espaços atentos à justiça histórica. Que possamos seguir interrogando, coletivamente, como construir práticas educativas comprometidas em desafiar a mentalidade branco-colonial e com uma ética da escuta, da presença e da reparação.

**Financiamento:** Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto de doutoramento com a referência 2022.10957.BD e com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/2022.10957.BD>.

## Referências bibliográficas

- Araújo, Ana Lúcia (2017). *Reparations for slavery and the slave trade: A transnational and comparative history*. Bloomsbury.
- Azoulay, Ariella A. (2019). *Potential history: Unlearning imperialism*. Verso.
- Bento, Cida (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Colectivo Situaciones. (2002). Prólogo: Sobre el método. In MTD de Solano, Colectivo Situaciones, *Hipótesis 891: Más allá de los piquetes* (pp. 9–22). Tinta Limón.
- Collectif Cases Rebelles. (2018, 27 setembro). *Les corps épuisés du spectacle colonial*. Cases Rebelles. <https://www.cases-rebelles.org/les-corps-epuises-du-spectacle-colonial/>
- DiAngelo, Robin J. (2020). *Não basta não ser racista: Sejamos antirracistas* (Marcos Marcionilo, Trad.). Faro Editorial.
- Fanon, Frantz (2022). *Pele negra, máscaras brancas* (A. Pomar, Trad.). Letra Livre. (Trabalho original publicado em 1952)
- Foucault, Michel (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse of language*. Pantheon Books.
- Freire, Paulo (2021). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1996)
- Hall, Stuart (2006). Identidade cultural e diáspora. *Comunicação & Cultura*, 1, 21–35. <https://doi.org/10.34632/comunicacaoecultura.2006.10360>
- Henriques, Joana G. (2018). *Racismo no país dos brancos costumes*. Tinta da china.
- hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2.<sup>a</sup> ed.; M. B. Cipolla, Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1994)
- Ibirapitanga, & Brito, Luciana da C. (Orgs.). (2025). *Reparação: Memória e reconhecimento*. Fósforo.

- Kilomba, Grada (2020). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* (2.<sup>a</sup> ed., N. Quintas, Trad.). Orfeu Negro. (Trabalho original publicado em 2008)
- Lança, Marta (2025, 18 janeiro). *Memorial de homenagem às pessoas escravizadas: Uma mnemónica aberta à cidade sobre a escravatura*. Re-Mapping Memories Lisboa. <https://www.re-mapping.eu/pt/lugares-de-memoria/memorial-de-homenagem-as-pessoas-escravizadas>
- Lander, Edgardo (Ed.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latinoamericanas.
- Leonardo, Zeus, & Porter, Ronald K. (2010). Pedagogy of fear: Toward a Fanonian theory of ‘safety’ in race dialogue. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 139–157.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2010.482898>
- Lugones, María (2020). Colonialidade e gênero. In Heloisa Buarque de Hollanda (Ed.), *Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais* (P. Moreira, Trad.; pp. 59–93). Bazar do Tempo. (Trabalho original publicado em 2008)
- Lynch, Bernadette (2011, 31 outubro). *Whose cake is it anyway? A collaborative investigation into engagement and participation in 12 museums and galleries in the UK*. Paul Hamlyn Foundation.  
<https://www.phf.org.uk/news-and-publications/whose-cake-is-it-anyway>
- Maldonado-Torres, Nelson (2008). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade (I. M. Ferreira, Trad.). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71–114.  
<https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Martins, Catarina S., & Almeida, Catarina (2013). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 15–29.  
<https://doi.org/10.34626/esc.vi40.300>
- Mbembe, Achille (2021). *Brutalismo* (1.º ed.; M. Lança, Trad.). Antígona.
- Mignolo, Walter D. (2003). *Historias locales/disenos globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, Walter D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade em política (Â. L. Norte, Trad.). *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287–324.
- Mignolo, Walter D. (2019). *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand; Afterall.  
<https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKzCD2.pdf>
- Montero, Javier R. (2016). Experiências de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: Das políticas de acesso às políticas em rede. *Periódico Permanente*, 6.  
<https://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/experiencias-de-mediacao-critica-e-trabalho-em-rede-nos-museus-das-politicas-de-acesso-as-politicas-em-rede>
- Oficina das Reparações. (2023, 7 de julho). *Declaração do Porto: Reparar o irreparável*. Buala.  
<https://www.buala.org/pt/mukanda/declaracao-do-porto-reparar-o-irreparavel>
- Pinheiro, Bárbara C. S. (2023). *Como ser um educador antirracista*. Planeta do Brasil.



- Pinto, Júlio R. S., & Mignolo, Walter D. (2015). A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 15(3), 381–402. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>
- Quijano, Aníbal (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Roldão, Cristina (2023). Resistir à exposição: O olhar da imprensa negra sobre os “zoos humanos” coloniais. In Matilde Seabra & Tiago D. dos Santos (Eds.), *Memória de elefante* (pp. 37–42). Galeria Municipal do Porto / Ágora - Cultura e Desporto do Porto.
- Sarr, Felwine, & Savoy, Bénédicte (2018). *The restitution of African cultural heritage: Toward a new relational ethics* (D. S. Burk, Trad.). Ministère de la culture/CNRS. [https://www.about-africa.de/images/sonstiges/2018/sarr\\_savoy\\_en.pdf](https://www.about-africa.de/images/sonstiges/2018/sarr_savoy_en.pdf)
- Schucman, Lia V. (2020). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo* (2.<sup>a</sup> ed.). Veneta.
- Schucman, Lia V., Jesus, Alex, & Baldráia, Fernando (2025). O que deve a branquitude? Memória como dispositivo de poder. In Ibirapitanga & Luciana da C. Brito (Orgs.), *Reparação: Memória e reconhecimento* (pp. 73–107). Fósforo.
- Walsh, Catherine, Oliveira, Luiz F., & Candau, Vera M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>