

Os ventos do norte não movem moinhos: memórias pretas em formação,
sujeitos invisíveis e o ensino de moda brasileiro.

Los vientos del norte no mueven molinos: memorias negras en ciernes,
sujetos invisibles y enseñanza de la moda brasileña.

Jutyara Mendes da Rosa¹
Adriana Cardoso Pereira²

Resumo: Esse artigo coloca em pauta a discussão do ensino de moda monocultural encontrado nas universidades públicas brasileiras. A partir disso, centraliza a pesquisa na perspectiva de estudantes pretes e suas formações dentro desse ensino tradicional. Apoiando-se na teoria decolonial e do ensino antirracista, realizaram-se entrevistas com três estudantes negras dos anos finais do curso de moda das seguintes universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual de Goiás (UEG). A partir da coleta dos relatos, buscou-se identificar indícios de possíveis impactos do ensino monocultural de moda, analisando aspectos educacionais, relacionais e subjetivos. Através das entrevistas foi possível identificar experiências similares entre as formações e experiências vivenciadas pelas entrevistadas que exprimem lacunas no ensino de moda de forma a monopolizar o ensino formal somente dentro da perspectiva de ensino do Norte Global e não absorver a subjetividade de estudantes pretes, ou outros grupos minorizados socialmente, que se fazem presentes nesses espaços.

Palavras-chave: Ensino de moda. Ensino decolonial. Antirracismo. Ações afirmativas. Sujeito.

Resumen: Este artículo trae a primer plano la discusión sobre la enseñanza monocultural de la moda en las universidades públicas brasileñas. A partir de esto, centraliza la investigación en la perspectiva de los estudiantes de formación y su formación dentro de esta enseñanza tradicional. Con base en la teoría decolonial y la enseñanza antirracista, se realizaron entrevistas con tres estudiantes negros en los últimos años del curso de moda en las siguientes universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Ceará (UFC) y Universidade Estadual de Goiás (UEG). A partir de la recopilación de relatos, buscamos identificar evidencias de posibles impactos de la enseñanza monocultural de la moda, analizando aspectos educativos, relacionales y subjetivos. A través de las entrevistas, fue posible identificar experiencias similares entre las formaciones y

¹ Artigo apresentado ao curso de Moda como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina no ano de 2023.

² Professora orientadora.

experiencias vividas por los entrevistados que expresan lagunas en la enseñanza de moda para monopolizar la enseñanza solo dentro de la perspectiva docente del Norte Global y no absorber la subjetividad de los estudiantes negros, o otros grupos socialmente minorizados, que están presentes en estos espacios.

Palabras clave: Enseñanza de la moda. Enseñanza decolonial. Anti racismo. Acciones afirmativas. Sujeto.

1 INTRODUÇÃO

Um ano antes do início das atividades acadêmicas do curso de Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no ano de 1996, o percentual de ingresso de jovens negres de 18 a 24 anos no ensino superior público era de dois a cada cem jovens. Três anos depois da implementação de políticas públicas educacionais como a Lei de Cotas Raciais, instaurada no ano de 2015, tem-se 43,7% de estudantes pretes³ no ensino superior, segundo Silva (2020). No ano de 2019, ano em quem a autora desse artigo entrou na universidade para cursar moda, ingressaram mais quatro colegas negres, cinco estudantes negres para quarenta estudantes branques. Em consonância com a essa realidade, somente no ano de 2023 com o processo seletivo para docentes do curso de Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina ingressa no departamento a primeira docente negra, na condição de colaboradora.

Assim como ocorrido na UDESC, percebe-se que o ingresso de estudantes negres nas universidades brasileiras aumentou nos últimos anos, resultado da implementação de políticas públicas como a Lei de Cotas, já mencionada anteriormente, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), ações afirmativas que permitiram o ingresso significativo não só de estudantes negres, mas igualmente de estudantes que pertencem a uma parcela social minorizada nas diversas universidades do país. Silva (2020) destaca que além da democratização que esses novos estudantes trouxeram para o meio universitário, também foi possível verificar a expansão das discussões sobre permanência estudantil e ações afirmativas no contexto de pós-graduação.

³ A autora optou por utilizar a linguagem neutra em seu artigo sempre que houver possibilidade de flexão de gênero dos substantivos por compreender que o material acadêmico produzido pertence à comunidade como um todo. Nesse sentido, a linguagem neutra foi compreendida como a mais adequada para esse contexto por contemplar as diversidades referenciadas no artigo que possam vir a se apropriar futuramente do texto.

Contudo, mesmo com o avanço para tornar o espaço universitário o mais democrático possível, ainda existe uma disparidade racial gritante dentro dessas instituições. É notável que não haja grandes preocupações para receber esses novos estudantes ingressantes via políticas públicas, já que estes se deparam com as mesmas estruturas de ensino e de funcionamento aplicadas há anos para um público em sua maioria branco, cis, com boas condições financeiras e que já possui gerações de familiares também formadas no ensino superior. Esse perfil de estudante já está, portanto, familiarizado com esse ambiente, projetado para receber e formar pessoas que gozam de todos os benefícios que a branquitude oferece. Para esse perfil de estudante, então, pode não ser estranho encontrar apenas cinco colegas negres em sala, pois estes continuam sendo a maioria no espaço.

Quando se fala em branquitude, fala-se de um referencial de várias características que juntas configuram uma identidade de poder, sendo essa sustentada pela criação do mito da racialidade. Pinheiro (2023) explica que essa racialização é um marcador social de diferenciação, pois de um lado tem-se um grupo que possui poder e todo controle da narrativa histórica, e do outro um grupo subjugado. Esse “Outro”, portanto, racializado, é consequentemente subalternizado e excluído da narrativa histórica. Cardoso (2010) diz que a consequência do mito da racialidade é um lugar ocupado pelas pessoas brancas que garante a elas os privilégios, sendo eles simbólicos ou materiais, como por exemplo cursar uma graduação. Esse lugar no qual a própria branquitude se coloca garante a subalternização do “Outro”. Esses papéis territoriais dentro do mapa do mito da racialidade resultam na discriminação racial e em todas as negações de condições básicas ou não a que as pessoas negres são submetidas a viver pós diáspora.

É um tanto desconcertante imaginar um estudante prete, sujeito esse pertencente a uma cultura tão complexa quanto a cultura europeia que predomina no ensino de moda, enquadrado em um espaço onde nada reflete e estimula sua subjetividade e, portanto, possivelmente submerso em desconhecimento da sua própria subjetividade.

Entende-se que o ensino precisa conversar com o meio no qual o estudante se encontra, não se tornando algo distante e inacessível a esse cidadão em formação, mas um meio de trocas e oportunidades justas. Hooks (2020) enfatiza que para construir uma comunidade aberta de aprendizado é importante valorizar cada sujeito que integra aquela sala de aula, assim distribuindo a responsabilidade da dinâmica pedagógica para todos que dão sentido à existência daquele espaço.

Recorrendo aos versos marcante de João Ricardo e Paulinho Mendonça, na música *Sangue Latino* (1973) e eternizada na voz de Ney Matogrosso, é preciso romper os tratados, trair os ritos, quebrar as lanças, lançar no espaço um grito, um desabafo, porque o que importa enquanto sujeitos pretos é não estar abatidos, subjugados, mas sim afirmar a si mesmos como sujeitos do processo de ensino bem como sujeitos políticos, sociais e individuais (MECHERIL, 1997, p. 33 apud KILOMBA, 2019, p. 81), rompendo essa estigmatização do “Outro” colocada por olhares brancos.

Diante disso, o objetivo desse artigo é discutir o espaço do ensino de moda a partir da percepção de sujeitos pretos que frequentam esse ambiente. Portanto, o coração da pesquisa será ouvir estudantes negres e sua trajetória durante a faculdade de moda, escutando essas vozes com o intuito de entender os impactos do ensino colonial na sua formação universitária e o que está possivelmente sendo perdido com essa escolha em manter estruturas de ensino tendo a branquitude como único referencial.

Essa discussão não começa aqui. Não é uma ânsia individual, mas um fenômeno inconsciente em que estudantes negres se encontram imersos durante sua graduação, às vezes tendo que combater o ensino colonial com sua presença, disponibilidade, disposição, raiva, escuta ou silêncio. Levantar essa discussão é trazer para a superfície as narrativas desses estudantes pretos que em muitos dos espaços de ensino de moda ficam invisibilizados atrás de uma matriz curricular que considera somente o conhecimento branco do Norte global⁴ como sinônimo de conhecimento universal.

No ano de 2020, a autora teve a oportunidade de participar de uma reportagem para *Elle Brasil* intitulada “Como se ensina moda no Brasil?”, escrita pela destemida e dedicada jornalista Bárbara Poerner, no tópico “Qual é a cor do ensino de moda?”, veiculada na edição digital de 2020. Nesse artigo, foi possível apontar que, “[...] como mulher negra, me sinto prejudicada, porque é muito difícil ver meu perfil representado dentro dessa grade, senão apenas como referência de moda” (POERNER, 2020). Foram-se quase cinco anos de curso e essa fala ainda não foi superada.

⁴ O termo Norte Global é usado na teoria decolonial para se referir aos países que estão localizados no hemisfério norte do globo terrestre e que exercem a hegemonia universal. Como bem diz Mignolo (2009, apud RODRIGUES; HEMAIS, 2020, p. 797), “todavia, conhecimento eurocêntrico não é universal; está localizado no Norte global e é imposto ao resto do mundo como a única forma de pensamento válido, a fim de minuar quaisquer tentativas de surgimento de conhecimento local que fujam às ideologizações [sic] eurocênicas”.

Partindo dessas breves percepções sobre o ensino de moda, esse artigo pretende aprofundar a discussão usando como instrumento metodológico entrevistas com três estudantes pretos que estão cursando os anos finais de cursos superiores em moda em universidades públicas de diferentes regiões do país. São estudantes que frequentam as seguintes universidades públicas: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As entrevistas abordaram temas relativos à formação dessas estudantes sob o pressuposto de um ensino de moda monocultural eurocentrado. Após a entrevista, as narrativas compartilhadas pelas/os estudantes sobre o impacto do ensino de moda em sua graduação foram analisadas em relação aos aspectos educacionais e relacionais nelas presentes, levando-se em consideração os indícios experienciais extraídos das narrativas desses sujeitos.

A teorização da discussão foi embasada dentro da escola decolonial, usando autores que pesquisam esse campo da descolonização do saber, como por exemplo Kilomba (2019), Clemêncio (2019), Santos (2020) entre outras e outros pesquisadores. Como diz o título do artigo, “os ventos do norte não movem moinhos”. Então, por que não entender quem os move? Esse artigo quem sabe esteja destinado a mostrar um ensino de moda até agora pouco percebido, sobre a perspectiva do “Outro” invisibilizado dentro de uma sala de aula com quarenta estudantes que desfrutam da sua branquitude.

2 ENSINO DE MODA E FORMAÇÃO MONOCULTURAL

O ensino de moda é uma área das ciências aplicadas relativamente nova dentro das universidades brasileiras. A moda como ensino evoluiu conforme a compreensão da importância dessa área para a sociedade no início do século XIX. Nesse período, segundo Mattos (2023), era comum encontrar escolas primárias que ensinavam corte e costura como ofício para as mulheres, ou seja, dentro de um viés sexista. Já no início do século XX aparecem as primeiras escolas profissionalizantes, fruto do projeto de governo do Presidente Interino Nilo Peçanha, conhecido como o patrono do ensino técnico no país. Com a industrialização do recente Brasil República, surge a preocupação de criar escolas profissionalizantes para atender às novas demandas industriais e para o controle da ordem. De acordo com Silva (2019), a decisão do governo em instaurar o ensino profissionalizante revelava seu caráter ideológico “ao considerar que era preciso educar pelo trabalho aqueles meninos que

estavam à margem da sociedade, os filhos dos desfavorecidos da fortuna.” (SILVA, 2019, p.22).

Nascem assim as Escolas Aprendizes Artífices (EAA), que dentro de um curto período abriu várias escolas técnicas por todo o país. Dentre elas, destaca-se a Escola Profissional Feminina aberta em 1910, uma EAA da cidade de São Paulo localizada na região do Brás, que na época já era um polo da indústria de confecção têxtil.

Recebia alunas com idade mínima de 12 anos, filhas de operários e/ou imigrantes e que tivessem concluído o grupo escolar. O currículo, inicialmente, era composto por disciplinas teóricas como Português, Aritmética, Geografia e Desenho Geométrico, porém suas atividades práticas eram realizadas nas oficinas, como a de Confecção, sempre a mais procurada por oferecer um conteúdo geral, seguida pela de Rendas e Bordados e, Flores e Chapéus. Em 1912, já estavam instalados os cursos de Rendas e Bordados, Flores e Chapéus, Roupas Brancas e de Confecções. (MATTOS, 2023, p.15).

Conforme sucediam-se novos governos e regimes, o ensino técnico foi sendo também modificado, estando em geral atrelado à demanda de qualificação de mão de obra para a indústria. Nesse sentido, a Escola Industrial de Florianópolis foi outro exemplo, que iniciou os trabalhos durante a ditadura do Getúlio Vargas e possuía cursos com duração de 4 anos, conforme Almeida (2010) apresenta em sua pesquisa, a grade do curso mesclava matérias curriculares comuns como português, matemática, ciências físicas e naturais, geografia do Brasil, história do Brasil, desenho técnico e tecnologia, com matérias das disciplinas técnicas.

Entre os cursos ofertados estava o Curso de Alfaiataria, que contava com uma estrutura curricular técnica totalmente voltada para a confecção de trajes masculinos e uniformes. Muitas dessas escolas deram origem aos atualmente chamados Institutos Federais, cujo fortalecimento foi fruto do plano de governo do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007 - 2010). Esse processo de modificação e expansão do ensino técnico resultou em novas versões das escolas técnicas projetadas pelo presidente Nilo Peçanha no início do século XX. As propostas passaram a incluir curso técnico integrado ao ensino médio e cursos subsequentes ao ensino médio, ofertados tanto em regiões centrais como em regiões do interior do país. Um exemplo na área de moda é o curso técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense ofertado pelo campus do município de Ibirama.

A partir desse resumo sobre a transformação do ensinar moda, nota-se uma herança marcante do ensino técnico, onde se prezava pelas técnicas manuais para a

construção de roupas e ornamentação, ora para cuidados domésticos, ora para uma melhor qualificação de mão de obra para a indústria nacional. Isso porque foi apenas no ano de 1988 que surgiu o primeiro curso superior em moda do país, inaugurado pela Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo. Três anos mais tarde, mais dois cursos superiores em moda foram abertos também no estado de São Paulo, na Universidade Anhembí Morumbi e na Universidade Paulista, ambas na década de 1990. A primeira faculdade de moda em uma instituição pública de ensino superior, surgiu no ano de 1994, vinculado à Universidade Federal do Ceará (PIRES, 2002).

Uma das heranças que as escolas técnicas deixaram para as graduações de moda foi o estilo de ensino baseado na “herança cultural trazida pelos colonizadores ibéricos” (MATTOS, 2023, p. 6), a sina de olhar para fora e reproduzir em terras brasileiras o que se via lá, sem se atentar à realidade local que é visivelmente outra. Se nas primeiras manifestações de ensino de moda existia um zelo pela cultura burguesa colonizadora, agora resta um saudosismo pela colonialidade deixada pelos europeus, ignorando novamente que a realidade brasileira tem suas próprias características.

Essa falta de revisão histórica, somada ao medo da branquitude de perder seus privilégios epistemológicos universais, indica que o ensino monocultural oferecido pela modernidade está defasado em relação a essa temática. Conforme será debatido no tópico “Colonialidade, sujeitos pretos e ensino decolonial”, a população negra nunca se negou à educação escolar. Ao contrário, esteve sempre produzindo e se organizando em prol de educar-se, desde o período colonial por meio de irmandades e entre ajudas, quando se tinha a oportunidade. Muito embora a Constituição Federal de 1988 coloque a educação como um direito garantido, a população negra estava presente no meio formal e informal de ensino, como é possível verificar por meio de dados e pesquisas como a realizada por Fonseca (2016):

[...] Em Minas Gerais, nos anos de 1830, os negros estavam presentes nas escolas elementares, compondo a ampla maioria do alunado. Essa pesquisa foi construída através da análise de dados censitários do ano de 1831, que indicavam que nas escolas mineiras havia cerca de 70% de alunos negros (pretos, pardos, crioulos e cabras), número muito superior aos 30% daqueles que foram classificados como brancos. (FONSECA, 2016, p. 47).

No entanto, mesmo com a presença histórica do sujeito negro em sala de aula, persiste a contradição de um ensino monocultural eurocêntrico nesse contexto. De acordo com Clemêncio (2019, p.151), o ingresso significativo da população preta nas

universidades através das políticas públicas “contribui para produção e ressignificação do conhecimento, considerando fatores socioculturais, econômicos e políticos”. Esse ingresso reivindica um ensino que contemple a diversidade que já se faz sentir em muitas instituições de ensino superior atualmente.

A formação monocultural encontrada nas salas de aula, portanto, já não faz mais sentido. Ensinar para um estudante negro que suas referências ancestrais não podem ser compreendidas como pertencentes à conceituação de moda estabelecida nesses locais é um ato de etnocídio⁵ contemporâneo.

2.2 Colonialidade, Sujeitos Pretos e Ensino Decolonial

Se posto em comparativo, seria possível reconhecer que o ingresso de pessoas negras dentro das instituições de ensino em seus diferentes graus tem sido uma conquista realizada a passos de tartaruga se equiparada ao acesso que a branquitude historicamente dispõe. No artigo “População Negra e Ensino Superior no Início do Século XX: considerações sobre o posicionamento do jornal Progresso (1928-1930)”, as autoras, Rocha e Costa (2022) trazem uma longa lista de referências bibliográficas de como foi a relação da população negra com a educação escolar durante o período escravocrata e da Primeira República. De acordo com a pesquisa das autoras, diferente do que fazem acreditar, a população negra sempre persistiu na educação (ROCHA; COSTA, 2022).

Em sentido semelhante Chimamanda Ngozi Adichie, em apresentação de 2009 para o TEDGlobal, traz a reflexão sobre o “Perigo da História Única”, que posteriormente viraria livro. A escritora introduz esse termo, “história única”, que cunhou através do relato de várias situações que ela e outras pessoas julgaram um contexto específico através das pré percepções que tinham concebidos por falta de conhecimento do lugar, cultura e realidade do “Outro”, assim adotando estereótipos como a única verdade daquele contexto.

Ao compreender a história do Brasil e as construções sociais que se derivaram desse processo, percebe-se que afastar o ambiente de ensino do sujeito preto reforça o racismo estrutural, limitando o papel social da pessoa preta ao local de subordinação que historicamente tem sido a ele relegado. Esse suposto afastamento

⁵ Etnocídio é prática do genocídio no aspecto cultural, para Cox (2006, p. 67) é o desejo e a prática de supressão da cultural do outro, alterando e reduzindo essa cultura, julga inferior, em “múltiplo” para “um”.

do sujeito prete do espaço educacional, dessa maneira, pode ser encarado como um mecanismo de desinformação cruel usado não apenas para privilegiar a branquitude como também fazer a manutenção do imaginário da supremacia branca e, em paralelo, reforçar o racismo interiorizado no subconsciente de pessoas negras, como coloca Maldonado-Torres (2018) quando trás que os corpos e mentes do povo prete também são partes exploradas e ocupadas pela colonialidade, portanto suscetíveis a teorização do racismo.

Entenda-se afastamento não só no sentido de distância, território, mas também de “histórias únicas” (ADICHIE, 2009), narrativas, contextos criados para gerar determinada percepção para um público. Nesse contexto, portanto, esse afastamento se daria tanto em relação ao ambiente (espaço) como em termos de conteúdo pedagógico (representatividade), traduzindo um imaginário de que educação formal não é um espaço para pessoas negras, mas tudo o que vai ao contrário disso é.

Antes do achado precioso do artigo de Rocha e Costa (2022), planejou-se iniciar a discussão desse artigo expondo essa recente “conquista” educacional da população negra. Contudo, mais uma vez o racismo estrutural atravessou a escrevivência⁶ dessa pesquisadora negra, quase tornando esse artigo uma ferramenta de reafirmação de um argumento dentro da expectativa da branquitude para com as pessoas negras. A nova historiografia educacional, que resgata a presença negra na história da educação brasileira, mostra uma narrativa distinta de muitos estudos consagrados sobre educação, que inviabilizaram e invisibilizam a história educacional da população negra. Sobre isso Fonseca (2016) destaca que,

No final do século XX, a história da educação passou por uma nova reconfiguração nos procedimentos de construção de suas narrativas. Este movimento foi impulsionado por uma relação cada vez mais estreita com movimentos que passaram a interferir no processo de construção das narrativas históricas como um todo, destacadamente a história cultural. (FONSECA, 2016, p. 37).

Essa nova historiografia aponta outras percepções em relação às narrativas até então atreladas a esse lugar de incompatibilidade da pessoa negra com a educação escolar, trazendo à superfície histórias positivadas até então não contadas que rompem com a histórica única do distanciamento da população negra com o

⁶ Termo criado pela escritora Conceição Evaristo em sua pós-graduação na PUC Rio de Janeiro em 1994. Para MAIA (2018, p. 38) o termo significa: "nas escritas das mulheres negras inauguram-se as escrevivências, em que as vivências e trajetórias assumem um caráter político-pessoal e de engajamento em defesa das pautas e temáticas sobre a população negra, considerando as intersecções de raça, gênero, classe, sexualidade."

ensino. A partir dessa nova narrativa o conceito de ensino decolonial se mostra inevitável para continuação deste artigo.

A construção do ensino no Brasil, como em outros países considerados como terceiro mundo, que por coincidência foram colonizados por países do Norte Global, é atravessada de forma arrebatadora pela colonialidade. A descoberta do Novo Mundo deixou de herança para esses territórios, especialmente o que provocou na subjetividade de pessoas racializadas, o entendimento de raça como uma construção social fruto do colonialismo, fator de distinção baseado em relações de poder. Colonialidade, como específica Maldonado-Torres (2018, p. 36), é a “mão invisível” que move a modernidade, “compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. Assegura-se, nesse contexto, que cada indivíduo saiba seu papel socialmente designado, deixando pessoas negras, latinas, indígenas, caribenhas, asiáticas, africanas e qualquer sujeito que não é visto como igual pelo colonialismo, à margem da educação escolar.

Essa dinâmica colonial atravessa profundamente as pessoas racializadas que chegam em um espaço de ensino formal e se deparam com signos da branquitude. Como diz bell hooks (2020, p.13) em seu livro *Ensinando a Transgredir*, “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão [...]”, comenta a autora ao lembrar seu ingresso na graduação. A colonialidade do saber transforma as possibilidades de ensino na verticalização das concepções da sociedade moderna, boicotando o que outros povos possuem como saberes, principalmente quando se entende que o ensino escolar é construído pelo conhecimento de mundo e pelas subjetividades que cada sujeito leva para o espaço educativo. Sobre isso, Santos (2020, p.169), diz que essa verticalização consiste na “desconstrução, por meio de uma desvalorização sistemática, dos diversos sentidos fornecido [sic] por cada povo a sua realidade [...]”. Portanto, a desconstrução que Santos traz não é desconhecida. Negar a epistemologia de pessoas não brancas é um processo de desumanização que começou com o etnocídio no período escravocrata.

No ensino de moda não é muito diferente. A colonialidade está presente quando conceituam que a moda é algo próprio do Ocidente, como Santos (2020, p. 171) questiona em seu artigo ao destacar que a teoria do ensino está condicionada colonialmente à “moda na sociedade ocidental burguesa capitalista exclusivamente, pois tanto a noção de indivíduo quanto a de classe remetem a esse contexto”. Essa perspectiva desconsidera o que não se encontra dentro do tempo e espaço da

modernidade e cria histórias únicas sobre o que é moda e o que é costume/indumentária, congelando as sociedades não ocidentais e transferindo para o Norte Global qualquer característica de “status ideológico do movimento, da capacidade de se modificar, renovar” (SANTOS, 2020, p. 169), de forma a consagrar a perspectiva eurocêntrica como a única passível de gerar moda.

3. AKOMA, FAWOHODIE, KAWATAKYE

Com base na discussão teórica e conceituação de termos, chega-se ao coração da pesquisa, onde se evidenciam as percepções de três estudantes negres de moda, que através de suas vozes, experiências e escrevivências apontam para um ensino de moda diferente, um ensino de moda a partir de uma pessoa preta.

Essa parte é colocada como foco central do artigo justamente por tudo que se tem escrito até aqui. A estruturação do ensino de moda, a historiografia da presença da população brasileira negra no ensino escolar e as feridas que a colonialidade deixou abertas nas pessoas racializadas. Todos esses fatores, anteriormente discutidos, deixam o brilho de um ensino de moda diverso meio ofuscado, como diria o verso do grupo Racionais MC's na letra “Negô Drama” (2002), mas continua sendo uma estrela que o brilho vale a pena cobiçar. Por isso é importante que se destaque a presença dessas vozes na discussão aqui realizada.

Não muito diferente da parte anterior, nos ancoramos também em Kilomba (2019), com sua preciosa pesquisa de campo relatada no livro “Memórias da Plantação”, assim como em hooks (2020) com sua subversão e amor em “Ensinando a Transgredir”, seguido por Bernadino-Costa; Maldonato-Costa; Grosfoguel (2018) com sua sabedoria decolonial compartilhada em “Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico”.

Para preservar e personificar melhor as entrevistas sem revelar suas identidades, optou-se por nomear as pessoas com símbolos Adinkra⁷, forma escolhida de honrar as experiências compartilhadas que dão sentido a esse artigo. Os símbolos escolhidos foram: “Akoma, símbolo do amor, da paciência, da bondade, da fidelidade e da constância”. “Fawohodie, símbolo da independência, liberdade e

⁷ “Adinkra, conjunto ideográfico estampado em tecido, esculpido em pesos de ouro, talhado em peças de madeira anunciadoras de sabedoria. [...] Adinkra significa adeus, e as pessoas das etnias acã usam o tecido estampado com os adinkra em ocasiões fúnebres ou festivais de homenagem. [...] Transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais desses povos de Gana.” (NASCIMENTO, GÁ, 2009, p. 22).

emancipação” e “Kwatakye, símbolo da bravura sem temor”. (NASCIMENTO; GÁ, 2009, p.74, 128 e 82, respectivamente), cada símbolo corresponde respectivamente à ordem das entrevistas realizadas com cada participante.

A entrevista com a estudante da UDESC foi realizada de forma presencial, já as entrevistas com as estudantes da UFC e UEG foram feitas através de chamada de vídeo, devido à impossibilidade de deslocamento. O roteiro da entrevista aplicado contemplou três eixos temáticos: A) universidade, vida universitária e disciplinas; B) ensino monocultural; C) questões raciais e de relacionamentos. Todos os temas foram abordados de modo a considerar a subjetividade das entrevistadas como ponto de partida, de forma que as narrativas compartilhadas viriam a ser os indícios experimentais para este estudo. Ao todo foram 8 (oito) perguntas, conduzidas de forma semiestruturada. Uma boa conversa entre estudantes pretas do curso de moda que rendeu ao total 01:87:22 de entrevista rodada.

3.1. Eu sou porque nós somos⁸

Por muitas vezes a dúvida de escrever sobre questões que envolvem a problemática de raça apareceu, vindo do mesmo lugar que fica lembrando constantemente que, mesmo sendo uma pessoa preta, dá para se falar de outra coisa que não racismo. Poderia muito bem falar sobre algum período histórico da moda, alguma marca consagrada ou um estilista importante para sua década. Talvez fosse até mais fácil. Mas como não falar sobre raça se até nesses temas usados de exemplo a discussão sobre questões raciais aparecerá em algum momento do estudo e, a depender do senso crítico dos pesquisadores, pode ser ignorada ou não.

Em 1848 Marx e Engels colocam que "a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes" (MARX; ENGELS, 2001, p. 23), considerando a subalternização do proletariado da sociedade moderna pelo avanço da revolução industrial e transição do capitalismo mercantilista para o capitalismo industrial. Reescrever a frase para "a história de toda sociedade até nossos dias é a história da

⁸ A escolha de nomear o subtítulo com esse ditado, é um emergir dos saberes ancestrais que a palavra Ubuntu significa. Para Tutu (2014, p. 240), “ubuntu é a essência do ser humano. Ele fala de como a minha humanidade é alcançada e associada à de vocês de modo insolúvel. [...] Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família. Somos feitos para a complementaridade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos, com o restante da criação.”

luta de classes, raça e gênero", responde o porquê de muitas vezes as pessoas pretas não conseguirem fugir da discussão que envolve a problemática de raça. A descoberta do Novo Mundo mudou não apenas a forma de perceber a história da humanidade entre ricos e pobres, mas se estendeu para a racialização dos "Outros" que não são nem ricos e nem brancos, mas colonizados. Melhor falar de nós mesmos do que deixar para a branquitude designar o que vai ser relevante como pauta do momento.

A forma encontrada para representar essas narrativas coletadas sem transformar as entrevistadas em objetos de pesquisa, muito comum em pesquisas colonizadas, foi centralizar o estudo no sujeito, entendendo que essa pessoa preta entrevistada possui o direito de ser compreendida como uma pessoa política, social e individual, tendo sua subjetividade respeitada e considerada. Essa abordagem busca se distanciar de simplesmente falar sobre e pelo "Outro" como na mentalidade da colonialidade, algo comum para a branquitude dominante, como foi discutido na introdução do artigo.

A proposta é trazer à tona esse ensino de moda, que é quase imperceptível para a maioria dos estudantes, mas que estudantes pretos de moda conhecem bem, assim contribuindo para uma nova visão de ensino. Nas considerações finais da entrevistada Kwatakye, ela comentou o seguinte: "nunca vi um espaço para a gente conversar sobre como nós estudantes nos sentimos em relação ao modo de ensino da faculdade", ponto que até então não tinha ficado explícito sequer para a autora.

Para além do estudo acadêmico, portanto, esse artigo se fez como um espaço no qual as narrativas dessas estudantes dançam entre pautas infinitas sobre o ensino de moda, muitas vezes outras personagens aparecem e ficam na conversa, desabafos surgem e desaparecem, as particularidades de ser uma mulher negra entre entrevistadora e entrevistada se encontram e um simples "eu entendo" basta. Idealizações se misturam com autoafirmações, pode-se falar sobre o que se gosta e o que se odeia, curiosidades e confissões também se fizeram presentes, pois não só a academia moveu essas entrevistas, mas o coração e a cor também. Por isso, o título em Ubuntu indica que saber isso é o suficiente para prosseguir para o estudo.

A) Universidade, vida universitária e disciplinas:

As três perguntas desse eixo eram sobre as relações em sala de aula, entre estudantes e entre estudantes e professores, sobre o processo de ensino e

aprendizagem e como foi a construção de ensino autônomo de cada estudante durante sua formação.

Sobre estas relações, a resposta da Fawohodie trouxe uma percepção de separação do curso de moda em relação ao restante da universidade, como se o curso de moda estivesse fora dessa esfera da universidade pública. Segundo ela, o "[...]curso de moda que é um curso bem elitista, eu não acho que na UFC a graduação é elitizada, porque tipo pela coisa de ser Federal eu acho que tem muita gente [...] que não é de classe alta". (FAWOHODIE, 2023). Para ela, então, não seria a universidade em que estuda um ambiente elitista, mas o curso de moda em si. Na fala seguinte ela traz uma informação que mexe diretamente na permanência de estudantes negres na graduação:

aí eu acho que o que acontece na moda em relação aos estudantes, você vai ter gente que tem origem mais simples, sabe, e que já com raça, né isso porque a minoria do país então, por hora nós já somos a classe mais baixa também do país, muitos de nós participamos da classe baixa do país e a gente vê isso no curso. Enquanto os alunos mais ricos são brancos, sabe? Então, tem toda essa diferenciação. (FAWOHODIE, 2023).

Fawohodie dialoga diretamente com o marcador social da diferenciação racial, que no caso do curso de moda, também se estende para a condição de classe devido à necessidade de subsidiar a grande parte dos materiais para serem usados nas disciplinas. Nesse ponto cabe levantar a discussão sobre o preparo ou não das universidades em receber os estudantes que ingressam via políticas públicas, que majoritariamente são estudantes de classe baixa e de estados diferentes de onde a universidade está localizada.

Entende-se que o ensino gratuito precise avançar para além da oferta, mas garantir a plena permanência estudantil, podendo esse estudante se equiparar ao colega que desfruta plenamente de condições privilegiadas de custeio da sua formação.

A outra estudante, Kwatakye, ainda dentro do eixo relacional, coloca que suas relações são atravessadas pelas pré-percepções que alguns colegas têm sobre ela:

Tem uma discussão assim de sala sobre algum assunto, aí eu falo, aí você tem aquela coisa de: aí, Kwatakye tá agressiva. Porque eu falo né, um rolê simples e você é levada como agressiva como você não quer escutar, você não quer ensinar. Então as pessoas que eu não converso muito elas me olham com esse olhar de agressiva, de arrogante, que sabe... dá para sentir. Eles não falam, eu não sofro racismo diretamente, diretamente deles falarem alguma coisa muito óbvio que é o racismo, mas são os pequenos detalhes. (KWATAKYE, 2023).

Aqui, distinguir essa relação de colegas de classe entre um mero desentendimento e o prejulgamento da colega em relação a Kwatakye exige entender o peso que a diferenciação racial traz para o contexto. Seria como se Kwatakye estivesse sujeita a esse lugar de ouvir, de ensinar, de compreensão, por ser uma mulher negra. Caso fuja desse lugar de abnegação, mostrando-se uma pessoa de opinião, automaticamente seja percebida como agressiva e arrogante.

Em relação à construção da autonomia em relação ao ensino, Fawohodie e Akoma citaram que tiveram seu processo prejudicado devido à pandemia de Covid-19:

[...] Principalmente quando aconteceu na época da pandemia me deu uma desanimada assim feroz, tipo a ponto de eu querer desistir, mas eu sempre pensava assim: não, eu acho que ele tem mais alguma coisa para me dar e eu vou insistir porque depois vai ser só a parte boa. (AKOMA, 2023).

Pode-se pontuar que para além do mal da pandemia, o período de reclusão trouxe à tona várias questões que atravessaram brutalmente as pessoas pretas, como a grande onda de protestos puxada pelo movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) após a morte do George Floyd, um homem negro norte americano, por um policial branco. Aqui no Brasil ocorreu o frio assassinato do Beto Freitas por um segurança de uma das lojas do supermercado Carrefour. Beto também era um homem negro. Houve ainda o caso de Kathlen Romeu e seu bebê ainda no ventre, assassinados na porta de casa por uma bala perdida durante uma operação policial. Kathlen era uma mulher negra.

Nenhuma entrevista citou diretamente esses fatos, relacionando a dificuldade do seu processo como estudante durante o ensino à distância, mas o processo de ensino desta pesquisadora que vos escreve, foi atravessado de uma maneira muito profunda em decorrência deles. Podia sentir o desespero de outras pessoas negras em relação a esses casos e de outros, porque todo dia acontece algo assim. Nem mesmo durante uma pandemia deixa-se de virar alvo. E não me parecia que meus colegas sentiam essa mesma agonia. Certamente não. Mas parecia injusto ter que lidar com isso e mais as demandas da faculdade em um contexto tão desafiador.

B) Ensino Monocultural

Seguindo para o próximo eixo, sobre o ensino monocultural, as respostas são bem claras, ou melhor, escuras, sobre esse ponto. Parece um consenso entre as

pessoas entrevistadas que o ensino de moda ainda está preso na ideia colonial do que pode ser considerado digno de ser ensinado como moda em uma sala de aula.

Perguntada sobre a presença do estudo de outras culturas na grade curricular do curso, Akoma compartilhou que o que aprendeu sobre cultura foi algo “básico” e genérico, pois entende que teria o mesmo conteúdo em outro lugar. Sobre esse questionamento, por sua vez, Fawohodie traz em sua resposta uma percepção que dialoga com uma das perguntas do primeiro eixo:

Mas a gente não foca é... no ensino negro da moda sabe é tudo muito na perspectiva europeia e tal. E os professores [...] têm esse padrão de perfil, né deles serem branco [...], mas é isso, eu acho que o ensino é muito limitado, porque eu também acho que as pessoas que nos ensinam são muito limitadas, sabe? (FAWOHODIE, 2023).

A fala acima remete a uma passagem do livro da bell hooks (2020), no qual a escritora narra a reação do grupo de professores conservadores brancos da universidade onde lecionava frente à ideia de uma mudança para incluir a diversidade cultural em aula. De acordo com hooks (2020), muitos repeliram a proposta por se virem limitados por seu conhecimento e formação monocultural e por medo de perderem a autoridade como docentes, ou seja, houve um receio de ousar sair do conforto do ensino tradicional branco.

Kwatakye relatou em sua entrevista sobre uma pessoa que pareceu ter muita importância para sua formação em moda. Ela atribui a essa figura toda a diversidade cultural que teve no ensino de graduação. Para fins de preservação da identidade, a pessoa referenciada por Kwatakye será chamada neste trabalho de Aya⁹. Segundo relatou Kwatakye, “aí o restante é muito mais da Europa, aquela coisa toda. A... a Aya (falo muito da Aya, porque ela que passa mais coisas assim), ela sempre tenta trabalhar mais a nossa cultura brasileira.”

Ao ser questionada se o fato da Aya trazer questões de diversidade cultural para sala de aula poderia se relacionar com sua idade, Fawohodie prontamente respondeu que “não e sim”, e logo trouxe para discussão uma observação complementar:

Por exemplo, na nossa sala, tem gente muito nova. Só que a Aya, que é mais velha, sabe muito mais que eles e nem é porque ela é mais velha, porque [...] ela estudou mais. É porque ela se importa com as causas, e tem tipo gente nova que tá pouco se f*. (KWATAKYE, 2023).

⁹ Símbolo Adinkra que significa resistência, desafio às dificuldades, força física, perseverança, independência e competência. (NASCIMENTO, GÁ, 2009, p. 194).

Algo nesse desabafo lembra a questão do conforto citada por hooks (2020). O conforto que as pessoas brancas têm em relação a questões que não interferem no seu cotidiano. Certamente existem exceções e Aya parece ser uma delas, mas é comum encontrar esse tipo de comportamento de ignorância entre a branquitude, mesmo sendo jovens em termos de idade como os colegas de classe da Kwatakye.

Fawohodie, em sua entrevista, disse algo que vem ao encontro do que Kwatakye compartilhou sobre sua percepção em relação à atitude de alguns de seus colegas:

Eu sinto que nós, as minorias, a gente não é ensinado a minorizar as pessoas. Eu não vou: 'eu só converso com pessoas negras'. Eu não vou fazer isso porque eu não acho que é natural, porque eu fui ensinada tipo assim, conversar com todo mundo sabe? [...] E eu sinto que esses outros grupos, de maioria, né? Elas não foram ensinadas à igualdade. É muito irônico isso porque a gente fala muito sobre igualdade, diversidade, só que eu sinto que a única pessoa que aprende e que sofre com as consequências [sic]. Tipo assim, aprende isso somos nós negros, minorias raciais e as pessoas LGBT. (FAWOHODIE, 2023).

E completa entrando na questão do conforto:

Eu acho que as outras pessoas elas ficam realmente no conforto que foi dado a elas a vida toda, então não que eu acho que é uma pessoa que vai escolher a dedo tipo por exemplo... 'essa pessoa branca, essa pessoa branca'. É muita coisa orgânica, sabe? Mas eu sei que tem entre a linha de preconceito. (FAWOHODIE, 2023).

As três falas narram características desse conforto branco, a falta de alteridade, relações monoculturais e o engessamento em “histórias únicas”. Esses modos acabam deixando a pessoa branca no conforto do seu privilégio, pois se não há o “Outro” e seus problemas sociais, não tem o porquê de sair da zona de conforto assegurado pelo meio branco em que vivem. Já para os “Outros”, pessoas racializadas, LGBTQIAP+¹⁰, pobres e outros grupos sociais marginalizados, é essencial a construção de uma comunidade diversa, é essencial saber o porquê das coisas, como o mundo funciona. É possível dizer que se trata de uma questão de sobrevivência, já que pessoas pretas são alvo constante de políticas de extermínio promovidas por diferentes setores e instituições.

¹⁰ LGBTQIAP+ é a sigla atual utilizada para substituir a antiga sigla GLS, que não contemplava todas as diversidades existente, tornando-se uma sigla excludente. A sigla atual inclui novos termos, tornando a sigla mais representativa. Os termos da sigla são: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexualidade e + (demais orientações sexuais e identidades de gênero).

Seguindo para a próxima pergunta do eixo, perguntou-se se elas tinham a percepção de que seus colegas de classe abordavam a diversidade cultural em seus trabalhos. Kwatakye compartilhou, sobre isso, que o seu ciclo de amizades, que continha uma diversidade racial e sexual, trazia trabalhos que contemplavam estereótipos fora do padrão da branquitude. Já os colegas que não fazem parte desse ciclo diverso apresentavam, segundo ela, trabalhos "genéricos" que não conseguiam contemplar diversidade cultural.

Talvez a observação constante seja uma habilidade que as pessoas pretas que se fazem presentes na academia dominam com maestria. A autora lembra muito bem de quantas vezes seu trabalho com alguma representação racial ou com outra diversidade foi o único trabalho que fugia da perspectiva monocultural eurocêntrica ou norte-americana. Não é estranho que entre vinte seminários sobre profissionais de *stylist*, só uma estudante apresente uma profissional preta? Considerando o conforto branco, talvez não.

C) Questões raciais e relacionamentos

O último bloco de perguntas encerrou as entrevistas com duas questões no eixo temático sobre as relações raciais. A primeira perguntava de forma direta se em algum momento da graduação o racismo teria atravessado a experiência universitária das entrevistadas; já a outra era sobre se algum momento houve a necessidade de estar em uma rede de apoio entre pessoas pretas.

As duas perguntas entraram no roteiro de última hora: uma foi adicionada na véspera da entrevista de validação do roteiro, onde foi possível testar as questões, e a outra surgiu de uma resposta dessa mesma entrevista¹¹ de validação. Essas perguntas diretas tocam em dois assuntos ainda receosos para as pessoas pretas que estão na universidade: um é o racismo estrutural, que contempla também o racismo institucional, e o segundo diz respeito a se aquilombar no meio universitário, cultivando uma rede de apoio entre estudantes pretes.

O racismo pode ser tão traiçoeiro que parte de movimentos sutis ou mesmo imperceptíveis ao olhar ignorante em relação ao letramento racial. Se faz sentir por meio de olhares, gestos, signos, perguntas invasivas, "histórias únicas", piadas,

¹¹ Deixo os méritos e agradecimentos à minha amiga Greg por provocar o surgimento desses dois pontos chaves. Muito obrigada, *sis*.

brincadeiras e nas colonialidades cotidianas. Kilomba (2019) coloca que esse tipo de racismo, que acontece no cotidiano, é atemporal e que, quando posto em prática, a violência sequestra o sujeito prete para uma “cena colonial”. Involuntariamente, então, o sujeito prete é despido de sua humanidade e colocado como o “Outra/o” subordinado e exótico.

Fawohodie diz que a forma como racismo lhe atravessou foi justamente nas sutilezas do racismo estrutural. Para ela, “quando o racismo atravessa realmente é entre os colegas (colega de classe), sabe, é mais essa relação do dia a dia [...], das pequenas relações”. Sobre isso Kwatakye coloca que também sente que a violência do racismo vem das pequenas atitudes. Ela relata que nunca recebeu “de uma forma bruta da pessoa falar assim, ‘aí sua neguinha, cabelo ruim’, sabe? Vem em pequenas atitudes.”

A maldade desse racismo acaba por afetar a experiência desse estudante prete na universidade. Contextualizando para o ambiente do curso de moda, que segundo relato das entrevistadas possui poucas expressões de diversidade cultural, Clemêncio (2019), destaca que respeitar e considerar as singularidades desses estudantes transforma o ambiente de ensino de um lugar inseguro para um lugar seguro onde as subjetividades dos estudantes são positivadas.

A última pergunta desse eixo era sobre se aquilombar, termo referente à construção de rede de apoio junto com outros estudantes pretes durante a graduação. Fawohodie compartilhou, em relação a esse questionamento, que por vir de uma escola de “pessoas brancas”, sentiu “alívio” quando entrou no Instituto de Cultura e Arte da UFC, pois foi onde teve sua primeira experiência em compartilhar um ambiente de ensino com outras pessoas pretas além de si mesma. Ela compartilhou na entrevista um diálogo que teve com um amigo, que será chamado aqui de Pempamsie¹², que evidencia a importância desse movimento de acolhida entre estudantes pretes:

Ele estava me falando, tipo...Fawohodie, eu gosto muito de ti, porque a gente fala sobre assuntos raciais sem aquele peso de tipo, ter que entrar numa roda de conversa, sabe, para poder falar sobre racismo. A gente pode falar no dia a dia. (FAWOHODIE,2020).

Por sua vez, Akoma contou que nos anos iniciais da graduação, quando se “sentia deslocada”, recorria para sua irmã, que cursava Bacharelado em História na

¹² Símbolo Adinkra da prontidão, persistência, resistência, bravura e coragem. (NASCIMENTO, GÁ, 2009, p. 176).

mesma universidade. Lá ela era acolhida pela irmã e por seus colegas do curso de História:

Eu ia conversar com ela, porque eu acho que na história (ela fazia história), eu acho que na história existe muito mais essa rede de apoio, entendeu? Então eu acabava tipo, indo ali e conversava com eles e tal. E isso me fazia bem eu acho que no início, porque eu não conseguia pelo menos... ou pode ser que seja, sei lá, é coisa minha mesmo de não conseguir enxergar na moda em si essa rede de apoio. Entendeu? Ou pelo menos eu não tinha, não era muito próximo (AKOMA,2023).

Esse relato que Akoma trouxe para a discussão dialoga com o que Fawohodie compartilhou nas primeiras respostas, quando citou que sente que o curso de moda parece estar em uma esfera diferente do restante da universidade. Essa observação é importante para a reflexão de que mesmo que as universidades públicas consigam apenas lentamente transformar suas estruturas devido à demanda de um público mais diverso oriundo das políticas públicas. No caso dos cursos de moda citados, contudo, parece ainda haver um aprisionamento da área em relação a um ensino monocultural, quase beirando um saudosismo das raízes coloniais.

Akoma, Fawohodie e Kwatakye compartilharam suas perspectivas sobre o ensino de moda que receberam em suas respectivas universidades, partindo de suas subjetividades enquanto estudantes negras. Essas perspectivas fogem da particularidade Ocidental, como Santos (2020) bem coloca em seu artigo. Em diálogo com a autora, seria possível afirmar que um pesquisador colonizado não seria capaz de enxergar a contribuição que essas perspectivas negras oferecem para o ensino de moda. Dessa forma, o conteúdo das entrevistas se converte em um incentivo para que outras pesquisas sejam realizadas entre estudantes pretos e suas subjetividades. Ubuntu como pesquisa.

5. CONCLUSÃO

A moda pertence à mudança, à constante renovação de tendências e afins. Dita prioridades na vida das pessoas, fomenta o desejo e o êxtase de apresentar algo novo, mas não consegue sair do colonialismo em seu ensino formal. Quando olhado pelo viés da colonialidade, entendemos que além desse lugar ditatorial, no quesito vestuário e modos, a moda perpetua a colonialidade na formação de seus futuros profissionais, o que reflete no sistema de moda. Carvalho (2018), defende que o espaço universitário não pode enxergar um binarismo entre sociedade e o meio

acadêmico. Para ele, a sociedade está dentro da universidade e, portanto, propor um ensino decolonial trata de garantir que o antirracismo chegue nesses novos profissionais para que assim se possa quebrar com a perpetuação do racismo e de outras colonialidades na sociedade. No caso deste artigo, uma revisão no ensino e afins.

Escutar essas três estudantes negras de moda foi um processo sensível, pois houve diversos pontos em que a autora se identificou com o que foi relatado pelas entrevistadas. Houve assuntos em que, devido ao “compositor de destinos, tambor de todos os ritmos”, como profere a letra da música de Caetano Veloso (1979) na canção sobre o tempo, não houve possibilidade de aprofundar algumas questões.

Akoma, Fawohodie e Kwatakye trouxeram discussões importantíssimas para estudante pretas e toda universidade colonizada. Ter a chance de conhecer como o ensino de moda monocultural atravessou a formação das entrevistadas a partir de suas subjetividades enquanto estudantes negras, possibilitou observar que a colonialidade se faz presente no ensino de moda, seja na região Sul, Nordeste ou Centro-Oeste do país, seguindo o mesmo padrão de racismo sutil e uma branquitude confortável em seu privilégio de raça. Mais uma vez, evidenciou-se que quem está exposto a essa violência epistemológica são estudantes não brancas.

A sutileza com que o racismo foi relatado nas experiências compartilhadas evidenciou ainda que as universidades públicas não estão prontas para receber um público diferente daquele que se fez presente desde o século XIX nas universidades brasileiras. A universidade não garante a plena democratização do ensino, somente aderindo às políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior. Se mostra difícil, portanto, ser efetiva na proposta de empreender uma possível universalização do ensino superior se não consegue absorver a subjetividade de estudantes racializadas que ingressam na universidade.

Para Clemêncio (2019, p.151), “há que se repensar as estruturas epistemológicas de conhecimento, as metodologias e os currículos para que estes novos integrantes sejam contemplados e representados nessa nova realidade”. De modo a complementar essa afirmação, endosso o posicionamento de Carvalho (2018), que defende que para além da manutenção das políticas de ações afirmativas, há necessidade por cotas epistêmicas, garantindo o combate eficiente da colonialidade. Assim, talvez, se torne mais recorrente a apresentação de seminários sobre *stylist* pretas nas salas de aulas dos cursos superiores de moda.

Esse artigo se encerra com o desejo propagado pelas palavras cantadas de Gilberto Gil em canção de 1984: “Tempo rei, ó tempo rei; transformai as velhas formas do viver”. Assim, livre do tempo da modernidade, livre das pautas da colonialidade e das narrativas da branquitude, a discussão de um ensino de moda decolonial é Nkyimyim, conforme nos ensina Nascimento e Gá (2009, p.174), “símbolo Adinkra da resistência, da dialética e do dinamismo da continuidade das coisas através das mudanças”.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Oxford: Ted, 2009. Son., color. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br. Acesso em: 07 ago. 2023.

ALMEIDA, Alcides Vieira de. A Implantação do Ensino Industrial no Brasil: as matérias curriculares comuns às quatro séries industriais. In: ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Ifsc, 2010. p. 48-50. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_100anos_2016.pdf/6c6b9d8b-d3ac-cb6e-bd3b-9fdb628a7419>. Acesso em 27 abr. 2023.

BROWN. Mano.; ROCK. Edi. **Negro Drama**. Intérprete: Racionais MC's. In: NADA COMO UM DIA APÓS O OUTRO DIA. São Paulo, p.2002. 1 CD. Faixa 5.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jun. 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em 20 maio 2023.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-107.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Considerações sobre currículo, diversidades e ações afirmativas no espaço acadêmico. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, [S.L.] Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 149-159, 28 nov. 2019. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/25944630332019149>. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/15207>>. Acesso em 16 mar. 2023.

COX, Maria Inês Pagliarini. A noção de etnocídio: para pensar a questão do silenciamento das línguas indígenas no Brasil. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 68-81, 01 mar. 2006. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1080>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FONSECA, Marcus Vinícius *et al* (org.). A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL**. Niterói: Eduff, 2016. p. 23-50. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

GIL, Gilberto. **Tempo Rei**. Intérprete: Gilberto Gil. In: RAÇA HUMANA. Rio de Janeiro: Warner Bros. Records, p. 1984. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 4.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2020. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019. 249 p. Tradução de: Jess Oliveira.

MAIA, Cauane Gabriel Azevedo. "A REVOLUÇÃO VEM DO PASTINHO": escrituras antropológicas sobre vozes negras em Florianópolis- scs. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198942>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&Pm, 2001.

MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. AS ESCOLAS PROFISSIONAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 1, n. 7, p. 01-24, maio 2023. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/23271/15268>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

PIRES, Dorotéia B. **A história dos cursos de design de Moda no Brasil**. In: Revista Nexos: Estudos em comunicação e educação. Especial Moda. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, ano 6, n. 9, 2002. Disponível em: <http://www.inovacaoedesign.com.br/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_Moda_1_.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Eu, professor branco, posso ser antirracista? In: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023. p. 40

POERNER, Bárbara. **COMO SE ENSINA MODA NO BRASIL?** 2020. Disponível em: <<https://elle.com.br/moda/como-se-ensina-moda-no-brasil>>. Acesso em 16 mar. 2023.

RICARDO, João.; MENDONÇA. Paulinho. **Sangue Latino**. Intérprete: Secos e Molhados. In: SECOS E MOLHADOS. São Paulo: Warner Music Group, p1973. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

ROCHA, Mariana Machado; COSTA, Ana Luiza Jesus da. População Negra e Ensino Superior no início do século XX: considerações sobre o posicionamento do jornal progresso (1928-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 22, n. 214, p. 1-25, 01 jul. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/61603>>. Acesso em 18 maio 2023.

RODRIGUES, Laís; HEMAIS, Marcus Wilcox. Influências eurocêntricas no Sistema Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária: pesquisa histórica sob uma perspectiva decolonial. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 18, n., p. 794-806, nov. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/tXF7Mf9TnS6p4qZBxBndVmp/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, Heloisa Helena de Oliveira. Uma análise teórica- política decolonial sobre o conceito de moda e seus usos. **Modapalavra**, Florianópolis, v. 28, n. 13, p. 164-190, 31 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/15948>>. Acesso em 02 abr. 2023.

SILVA, Nina Maria da Guia de Sousa. EU, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A HISTÓRIA. In: SILVA, Nina Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da escola industrial de Natal (1942-1968). João Pessoa: Ifpb, 2019. Cap. 1, p. 22. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1425?show=full>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SILVA, Tatiana Dias. **AÇÃO AFIRMATIVA E POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Livraria Ipea, 2020. 46 p. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf>. Acesso em 13 dez. 2022.

TUTU, Desmond. **Deus não é cristão**: e outras provocações. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2014. 240 p. Tradução: Lilian Jenkino.

VELOSO. Caetano. **Oração Ao Tempo**. Intérprete: Caetano Veloso. In: CINEMA TRANSCENDENTAL. Rio de Janeiro: Philips Records, p. 1979. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

