

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

LÍVIA WEYL COSTA

**“COMO UMA CURA DESSES VAZIOS”
O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL:
UM OLHAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ARTES NA
CIDADE DE BELÉM/PA**

CURITIBA

2022

LÍVIA WEYL COSTA

**“COMO UMA CURA DESSES VAZIOS”
O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL:
UM OLHAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ARTES NA
CIDADE DE BELÉM/PA**

**“As a cure for these voids”
The teaching of arts from the perspective of racial ethnic-literacy: a look from
the performance of art teachers in the city of Belém/PA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.
Orientadora: Dra. Andrea Maila Voss.
Co-orientadora: Márcia Mariana Bittencourt Brito.

CURITIBA

2022



Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



LIVIA WEYL COSTA

**COMO UMA CURA DESSES VAZIOS O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
ÉTNICO-RACIAL: UM OLHAR A PARTIR DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE ARTES NA CIDADE
DE BELÉM/PA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 03 de Outubro de 2022

Dra. Andrea Maila Voss, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Claudia Nociolini Rebecchi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Felipe Alex Santiago Cruz, Doutorado - Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 03/10/2022.

AGRADECIMENTOS

À minha família, mãe e pai que deram e dão tudo o que podem, para ensinar eu e minha irmã diariamente o que é e do que é capaz, o amor. Minha irmã, companheira de vida, que me ensinou a ler, me aguentou criança pestinha e é uma das mulheres mais incríveis que eu conheço. Minha vó Dorinha e minhas tias Kátia e Roberta, que me criaram, deram banho, ralharam quando precisava e sempre me deram muito carinho... com elas aprendi que criar criança é trabalho coletivo. Tios, tias, vós e vós e todos os parentes que compõem essa rede de apoio imensa que me permitiu chegar até aqui.

À minha orientadora Andrea Kominek, que acreditou no meu potencial e me confiou para ser sua orientanda. Dividiu comigo seu otimismo, suas risadas gostosas de escutar, seu carinho imenso com todos ao seu redor e seus saberes de professora ativista e esperançosa.

Aos professores Cláudia Rebechi e Felipe Alex Cruz que aceitaram o convite para participar das bancas de qualificação e defesa. Também, aos cinco professores que aceitaram ser entrevistados para essa pesquisa e dividiram comigo suas vivências e seu tempo.

À Helen, Laís, Pedro, Luma, Luisa, Dan e todos os amigos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

COSTA, Livia Weyl. “**Como uma cura desses vazios**” **O ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial: um olhar a partir da atuação de professores(as) de artes na cidade de Belém/PA**. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2022.

Compreende-se que o racismo parte da crença em uma suposta superioridade de determinado grupo humano, definido por suas características físicas e culturais, sobre outros grupos (GOMES, 2003; SILVA, 2020). No Brasil, devido à crença na democracia racial, essa prática acontece de maneira velada (GOMES, 2003; GONÇALVES, 2000) o que faz necessário pensar em ações para expor e discutir o racismo na sociedade. A cidade de Belém não é uma exceção, e apesar de a obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, partes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ser estabelecido por lei, professores de diversas áreas ainda enfrentam dificuldades para conseguir aplicar a temática em sala de aula (COELHO E QUADROS, 2018). Levando em consideração as experiências de letramento racial, expressas em processos que demandam repensar a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico que age tanto em pessoas não brancas quanto em pessoas brancas (GUINIER, 2004; FERREIRA, 2015). E compreendendo que o ensino de artes ao mobilizar processos afetivos (BARBOSA, 1985) e gerar vivências emotivas e cognitivas (FERRAZ E FUSARI, 1993), manifesta-se também, como agente importante nos processos para que os alunos reflitam sobre as estruturas da sociedade e como são afetados por elas (PEIXOTO, 2001). Buscou-se entender como, a partir de entrevista com cinco professores de artes da rede básica de ensino, e da lente do letramento racial, a ERER é trabalhada na cidade de Belém. A pesquisa é qualitativa, com enfoque materialista histórico-dialético, utiliza como método de coleta de dados a história de vida e como metodologia de análise de dados alguns aspectos da análise de conteúdo de Bardin. Como resultado, compreendeu-se que mesmo sem usar a nomenclatura, os professores propõem atividades que geram experiências de letramento, estas acontecem em diálogo com a cultura local e buscam valorizar a autoestima dos alunos não brancos. Ao mesmo tempo, o caminho para alcançar uma aplicação efetiva e coletiva da ERER ainda enfrenta uma série de desafios, o que reforça a importância de ouvir as experiências, anseios e opiniões dos docentes sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para as relações étnico-raciais; Ensino de artes; Professores;

ABSTRACT

COSTA, Livia Weyl. **“As a cure for these voids” The teaching of arts from the perspective of racial ethnic literacy: a look from the performance of art teachers in the city of Belém/PA.** 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2022

It is understood that racism starts from the belief in a supposed superiority of a certain human group, defined by their physical and cultural characteristics, over other groups (GOMES, 2003; SILVA, 2020). In Brazil, due to the belief in racial democracy, this practice happens in a veiled way (GOMES, 2003; GONÇALVES, 2000) which makes it necessary to think about actions to expose and discuss racism in society. The city of Belém is no exception, and despite the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous cultures, parts of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), being established by law, teachers from different areas still face difficulties to being able to apply the theme in the classroom (COELHO E QUADROS, 2018). Taking into account the experiences of racial literacy, expressed in processes that demand rethinking race as an instrument of social, geographic and economic control that acts both on non-white people and on white people (GUINIER, 2004; FERREIRA, 2015). And understanding that the teaching of arts, when mobilizing affective processes (BARBOSA, 1985) and generating emotional and cognitive experiences (FERRAZ AND FUSERI, 1993), also manifests itself as an important agent in the processes for students to reflect on the structures of society and how they are affected by them (PEIXOTO, 2001). We sought to understand how, from an interview with five art teachers from the basic education network, and from the lens of ethnic-racial literacy, the ERER is worked on in the city of Belém. The research is qualitative, with a historical-dialectical materialist focus, using life history as a data collection method and some aspects of Bardin's content analysis as a data analysis methodology. As a result, it was understood that even without using the nomenclature, teachers propose activities that generate literacy experiences, these happen in dialogue with the local culture and seek to value the self-esteem of non-white students. At the same time, the way to achieve an effective and collective application of the ERER still faces a series of challenges, which reinforces the importance of listening to the experiences, desires and opinions of teachers on the subject.

KEYWORDS: Education for ethnic-racial relations; Arts teaching; teachers;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin utilizadas na pesquisa.....	57
Figura 2: Esquema da categoria: Ambiente Escolar.....	66
Figura 3: Esquema da categoria: As possibilidades da arte.....	73
Figura 4: Esquema da categoria: As possibilidades da arte.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados do questionário socioeconômico.....	63
Tabela 2: Resultados do questionário socioeconômico	64
Tabela 3: Práticas Docentes.....	85

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos
CODERER	Secretaria Municipal de Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais
ERER	Educação para as relações étnico-raciais
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
PPGTE	Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Percurso Pessoal.....	11
1.2	Objetivos.....	16
1.3	Justificativa.....	16
1.4	Organização dos capítulos.....	19
2	UM OLHAR SOBRE O DEBATE DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL....	20
2.1	Raça e racismo no Brasil.....	20
2.2	Racismo estrutural e racismo epistêmico.....	26
2.3	O movimento negro, o movimento indígena e os estudos críticos da branquitude.....	31
2.3.1	O movimento Negro.....	31
2.3.2	Estudos críticos da branquitude.....	32
2.3.3	O movimento Indígena.....	35
2.3.4	A Educação para as relações étnico-raciais (ERER).....	37
3	AS IDENTIDADES RACIAIS EM BELÉM E O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL.....	41
3.1	Constituição histórica de Belém e alguns aspectos da educação no Pará.....	41
3.2	O letramento étnico-racial, o ensino de artes e os(as) professores(as).....	43
3.2.1	O letramento étnico-racial.....	43
3.2.2	O ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial.....	46
3.2.3	A escola e os/as professores/as.....	49
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	54
4.1	Abordagens metodológicas.....	54
4.2	Procedimentos.....	58
4.3	Entrevista e Perfil dos entrevistados.....	61
5	PROTAGONISMO DOS(AS) PROFESSORES(AS): AS ENTREVISTAS.....	66
5.1	O ambiente escolar.....	66
5.2	As possibilidades da arte.....	72
5.3	A situação professores(as)-aluno(as).....	77
5.4	Práticas Docentes.....	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	96
	ANEXOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso Pessoal

Meu interesse nesta pesquisa começa na minha avó, mulher preta que ajudou na minha criação e me acompanhou a vida toda. Ela me contava histórias sobre a vida no interior do Amazonas, encontros com indígenas, lendas de assombração, passeios de canoa.

Também, meu despertar vem das minhas tias negras que contavam como minha outra avó expulsava qualquer pessoa de casa que emitisse algum comentário racista destinado a elas.

Minha vontade surgiu por ser de Belém/PA e crescer rodeada por ruas com nomes indígenas, pelas histórias da Cobra Grande, Mapinguari e Curupira que minha mãe lia abraçada comigo no sofá. Vem de Bragança, cidade do interior do Pará, lugar onde meu pai nasceu e aonde vamos todos os anos louvar São Benedito, o Santo Preto, e dançar a Marujada.

Igualmente, essa pesquisa já crescia em mim quando, morando em Curitiba, fui a um terreiro de Umbanda e me senti acolhida. Conversei com uma Preta Velha que me disse para ter calma, escutei que tenho um Caboclo muito forte que me acompanha, pedi a Exu para abrir meus caminhos e me emocionei pedindo à Oxum e Nanã que me ajudassem a ter sabedoria e a aprender a sentir amor por mim e pelos outros.

Eu sou uma mulher branca, ou pelo menos assim sou vista na maioria dos lugares que frequento, e justamente por isso, demorou muitos anos para que eu precisasse pensar sobre a minha cor. Ressalto que ainda assim, esse “precisar” não foi imposto por atitudes exteriores, como aconteceu com os comentários racistas destinados às minhas tias ainda crianças. Pensar sobre o que significa ser branca na sociedade em que vivo surgiu de uma caminhada que eu escolhi tomar e que está diretamente relacionada com o desenvolvimento desta pesquisa.

O processo constante de entender meu lugar enquanto mulher branca, além do meu respeito e saudade pela minha avó, da inclinação para a arte, da dificuldade com os estudos formais e dos encontros que tive após entrar na pós-graduação em Ciência Tecnologia e Sociedade (PPGTE) são os pilares desta dissertação e seguirei os explorando a seguir.

Tentarei também, apresentar os acontecimentos de maneira cronológica, mas reforço que os processos do pensar e de construir se fazem num ir, e vir, e parar, e voltar... emaranhados de linhas que tento desatar, deixá-los mais “apresentáveis”, para que seja mais fácil explicar aos outros.

Em 2020, ano que ingressei no mestrado do PPGTE na linha de Tecnologia e Trabalho, meu objetivo era estudar a valorização da arte indígena numa aldeia Kaingang no interior do Paraná. Entretanto, duas semanas após o início das aulas a pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil, obrigando todos a intensas medidas restritivas de distanciamento social.

Os encontros presenciais não puderam mais acontecer por um longo período de tempo e como este era um fator essencial para que a minha primeira proposta de pesquisa fosse posta em prática, precisei me reunir com a minha orientadora, Andrea Kominek, para traçar novos objetivos.

Andrea Kominek é uma mulher branca, professora da graduação e da pós-graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mãe de duas filhas e pesquisadora antirracista com extensa produção sobre branquitude. Desde nossos primeiros encontros Andrea deixou claro que queria que eu entendesse mais sobre a maneira como eu me encaixava no que eu buscava pesquisar.

Foi a partir de sua primeira sugestão, o livro “Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil” (KOMINEK e VANALI), especificamente o capítulo “Racismo e Branquitude - psicologia e branqueamento no Brasil” escrito por Shcukman e Schlikman que tive meu contato inicial com o conceito de branquitude.

No capítulo, as autoras apresentam um breve histórico sobre a chegada do termo ao Brasil, trazido pela pesquisadora Cida Bento a partir dos estudos críticos da branquitude realizados nos Estados Unidos. Ademais, elas exploram seu significado considerando autores como Cardoso (2008), Frankenberg (2004), e Schucman (2017). De acordo com as autoras, Branquitude significa identidade racial branca e um dos pontos principais levantados pelos estudos críticos da branquitude se refere à problematização do papel das pessoas brancas na perpetuação do racismo na sociedade, refletindo sobre a posição de poder e favorecimento que elas ocupam.

A segunda leitura indicada pela professora Andrea foi o livro Lugar de Fala, de Djamila Ribeiro. Sou uma usuária assídua de redes sociais e por meio da leitura desse livro pude ver como um conceito científico passa por deturpações. Minha antiga

compreensão sobre o termo Lugar de fala, advinda especialmente da rede social Twitter, era de que eu não poderia argumentar sobre lugares que não ocupo. Por exemplo, enquanto branca eu não poderia discutir sobre racismo, pois não sofro racismo.

Após a leitura dos dois livros citados, pude ver alguns pontos problemáticos nessa minha maneira de pensar. Primeiro, aprendi que lugar de fala, na realidade, significa que precisamos enxergar o lugar de que falamos e entender que é a partir dele que construímos nossos discursos, ou seja, o lugar que ocupamos na sociedade e a maneira que construímos nossas reflexões se relacionam diretamente.

Segundo, compreendi que meu entendimento sobre não “poder” discutir racismo por ser branca refletia um dos problemas que os estudos críticos da branquitude buscam trazer à tona. Ao focar somente nas pessoas não brancas e em história estigmatizadas vividas por elas, como a escravidão, a maioria dos estudos sobre racismo consolida a ideia de que agir contra o racismo é função exclusiva destes indivíduos.

O racismo existe por conta de uma suposta superioridade que pessoas brancas destinaram a si mesmas no passado que se mantém até hoje devido ao interesse da branquitude em permanecer no poder. Esse fato, entretanto, é omitido, perpetuando a ideia errônea de que brancos não participam da dinâmica do racismo na sociedade, ignorando que o problema foi causado pela branquitude e que é obrigação desse grupo racial pensar em maneiras de combatê-lo.

É dever da pessoa branca pensar e discutir sobre o racismo, entretanto, a sua posição de reflexão não será a de vítima, mas sim de indivíduo detentor de privilégios.

Quando compreendi o que a professora Andrea queria me ensinar, ficou evidente que o novo projeto de pesquisa que estávamos construindo juntas precisava tratar sobre raça e também sobre o lugar da pessoa branca nessa discussão.

Mais três encontros foram determinantes para a definição do novo rumo da pesquisa. Destaco aqui as professoras: Lucimar Dias, Márcia Bittencourt e Sinara Dias. Com a professora Lucimar fiz a matéria “Educação e Relações Étnico-Raciais” na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesta disciplina, pude entender a importância da luta do movimento negro para a consolidação de leis que objetivam reparar a posição marginal que pessoas negras foram e são submetidas na sociedade, as chamadas leis afirmativas.

Dentre elas, entendi mais sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 referentes à obrigatoriedade do ensino da cultura afrobrasileira e indígena no ensino básico. Além disso, tive contato com textos de duas das maiores pesquisadoras brasileiras sobre educação para as relações étnico-raciais (ERER), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes.

Posteriormente, destaco o (re)encontro com a professora Márcia Bittencourt, estudiosa de Marx, Gramsci e Paulo Freire. Com ela pude fortalecer meu embasamento teórico para seguir um caminho metodológico dentro do materialismo histórico-dialético. Eu tinha grande interesse em me aprofundar nos estudos de Gramsci, entretanto, não foi possível. Também me aproximei do trabalho científico de Paulo Freire. “Você precisa começar pelo livro “A Pedagogia da Libertação”, ela me disse em um encontro, e assim o fiz.

Paulo Freire se tornou um dos principais referenciais teóricos deste trabalho. O encontro com seus escritos me reacendeu a vontade de pesquisar quando por vezes fui tomada pelo cansaço da vida com dois empregos. Quando lembro da afirmação de que a grande luta dos seres humanos ao longo dos séculos é a luta pela humanização (FREIRE, 2020), me sinto esperançosa. Penso em como o desejo do ser humano de superar as situações de desumanização às quais foi/é submetido possibilitou a criação de importantes projetos, movimentos de luta, reformas e revoluções.

Essa reflexão por vezes devolveu sentido à minha busca pelo pensamento crítico, quando eu me sentia pequena, incapaz, e a vontade de desistir de fazer perguntas quase prevalecia.

A troca com a professora Márcia também me possibilitou um emprego como designer na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC). Nesse momento, meu desejo de estudar a ERER voltada para o ensino de artes na educação básica já estava consolidado e através do contato constante com professoras e professores adquiri confiança de que seria possível levar o projeto adiante, ainda que as medidas restritivas por conta da Covi-19 ainda estivessem vigentes.

Nesse contexto, conheci a professora Sinara Dias, coordenadora da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CODERER), setor criado em 2021 na Semec. Sinara foi a primeira pessoa negra com quem conversei após definir que iria entrevistar professores(as) de artes do ensino básico e ouvir sobre suas experiências ao trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula. Ela me orientou quanto a importância de submeter o projeto ao comitê de ética e estudar

sobre branquitude antes de ir a campo. Além disso, ela disse ver relevância na minha proposta de trabalho, o que me deixou mais confiante sobre o caminho traçado.

Somado a isso, Sinara me apresentou o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), realizado na UFPA e do qual ela é vice-coordenadora. Por meio dessa apresentação pude conhecer o trabalho científico da professora Wilma Coelho, que assim como Petronilha e Nilma Lino Gomes, está entre as pesquisadoras brasileiras mais relevantes quando falamos de EREER.

Por fim, faltava definir algumas questões: qual seria o enfoque que eu daria para essas entrevistas? O que sobre a educação para as relações étnico-raciais eu gostaria de saber? Qual seria a minha pergunta para os professores? Então, Andrea sugeriu que eu pesquisasse o que significava letramento racial.

Entrei em contato inicialmente com o termo “letramento étnico-racial”, encontrado na dissertação da pesquisadora Carolina Netto (2018) que se configura como um adendo da definição de etnia à ideia de letramento racial crítico proposta pela professora doutora Aparecida Ferreira (2015). Aparecida propõe atividades nas quais o efeito do racismo na vida de indivíduos brancos e não brancos é discutido. A reflexão crítica sobre vivências pessoais permite uma apropriação verdadeiramente significativa sobre as consequências do racismo na sociedade e são entendidas pela autora como exemplos de letramento étnico-racial.

No momento da qualificação da pesquisa, em meio às discussões com os professores integrantes da banca Cláudia Rebechi e Felipe Alex Cruz, Andrea e eu compreendemos que não seria possível abordar o conceito de Etnia com a profundidade necessária. Devido a isso, optamos por focar a discussão desta dissertação apenas no conceito de raça, entendendo que ele fornece embasamento suficiente para uma compreensão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Dessa forma, o contato com os estudos da professora Aparecida Ferreira permitiu que as últimas pontas soltas relacionadas aos objetivos da pesquisa fossem unidas. Assim, os apresento a seguir.

1.2 Objetivos

O objetivo principal foi investigar como, na perspectiva do letramento étnico-racial, o ensino de artes voltado para a educação das relações étnico-raciais se manifesta na cidade de Belém.

Como objetivos específicos propõe-se:

- Mapear, a partir do discurso dos(as) professores(as), quais os tipos de ação adotadas para trabalhar a temática racial em sala de aula, levando em conta as especificidades do ensino de artes em Belém;
- Investigar, a partir das categorias delineadas e a partir das falas dos(as) participantes da pesquisa, quais são os desafios por eles(as) enfrentados(as), assim como suas conquistas ao trabalhar a temática étnico-racial nas escolas;

1.3 Justificativa

A justificativa da presente dissertação surge do entendimento de que o racismo, considerado aqui como crença em uma suposta superioridade de determinado grupo humano, devido às suas características físicas e culturais, (GOMES, 2003; SILVA, 2020) é um fenômeno social concreto na realidade brasileira e gera uma série de situações de opressão, preconceito e discriminação para pessoas não brancas.

Compreende-se também, que a escola, por ser um espaço sociocultural e institucional responsável pelo desenvolvimento humano e inserção social dos alunos(as) (CAVALLEIRO, 2006), pode se configurar como importante mecanismo de atuação antirracista. Tal enfrentamento pode ocorrer através da interação crítica entre professores(as) de artes e seus alunos, interação essa expressa em experiências de letramento étnico-racial. Cavalleiro (2006) defende que a omissão nas escolas a respeito das relações raciais favorece a perpetuação do ideal da branquitude como superior, silenciando e violentando indivíduos de culturas não brancas.

Ao refletir especificamente sobre o fazer artístico, entendi, a partir de Ferraz e Fusari (1993), que ele é intrínseco ao ser humano e representa sua manifestação criativa, bem como os esforços para compreender o mundo e seu lugar nele. Portanto, acredito no potencial do ensino da arte para promover o desenvolvimento dos processos criativos, reflexivos e críticos dos alunos, estimulando também o despertar de saberes sensíveis sobre a sociedade em que vivemos. (BIESDORF E

WANDSCHEER, 2011) O ensino de arte gera experiências humanizadoras entre os envolvidos e reforça sua capacidade transformadora.

Freire (2020) afirma que o letramento não acontece apenas de forma escrita, mas abrange uma leitura do mundo e da própria realidade, podendo se tornar uma ferramenta de transformação. Entretanto, para que essa leitura aconteça no sentido de libertação e não de domesticação é necessário que haja uma mediação preocupada com o pensamento crítico e a reflexão. Tal papel pode ser desempenhado pelo professor no momento em que este se torna um mediador do olhar do aluno sobre o mundo.

Entretanto, no sistema capitalista, o trabalho docente sofre constante precarização (VIEIRA, 2019), dessa forma, estudos que dialogam com os anseios, vitórias e dificuldades dos professores(as) são de extrema importância para compreender as possibilidades e dificuldades do ensino formal no Brasil. É de suma importância pensar no bem-estar e na autoestima dos(as) professores(as) pois, como apontado por bell hooks (2020), é necessário primeiramente compreender o sentimento de auto estima em si, para poder estimular esse sentimento nos outros. Só assim a sala de aula pode se tornar um lugar onde o amor seja transformador, tornando a busca pelo pensamento crítico verdadeiramente significativo.

A respeito do desenvolvimento desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), destaco a relevância do contato com duas matérias da linha Tecnologia e Trabalho: “Tecnologia e Sociedade 1” e “Educação, Tecnologia e Sociedade (ETS)”.

Durante o desenvolvimento da matéria Tecnologia e Sociedade 1, somos apresentados à proposta principal do PPGTE: as investigações que abrangem as interações entre Tecnologia e Sociedade (PPGTE, 2022). Os estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade compõem uma área interdisciplinar de pesquisa na qual as visões neutras e deterministas da ciência e da tecnologia são contestadas. Esse campo de estudos objetiva entender a dimensão social da ciência e da tecnologia, seja nos âmbitos político e econômico - que influenciam as mudanças científico-tecnológicas- seja nos resultados éticos, ambientais e culturais gerados por essas mudanças (LINSINGEN ET AL, 2003).

Ressalto o texto “Ciência, política e cientificismo” de Oscar Varsavsky (1969) trabalhado em sala de aula. Nele, o autor entende que a produção de conhecimento

fora do eixo norte (América do Norte e Europa) acaba sempre sendo dependente e insuficiente, pois não é pensada em função do local em que está sendo desenvolvida, e sim seguindo o que é estabelecido nesses centros considerados “Mecas da ciência”.

O autor enxerga a necessidade de se produzir uma ciência autônoma, ou seja, lutar contra o colonialismo do pensamento do hemisfério norte sobre o que se produz em outras localidades. Segundo ele, a ciência é “moldada pelo próprio sistema social. Suas normas e valores podem ser contestados...não por direito divino ou lei da natureza, mas sim por adaptação à sociedade atual” (VARSAVSKY, 1969).

Varsavsky aponta ainda para o perigo da perda de toda identidade nacional a partir da homogeneização mundial, retirando dos países fora do hemisfério norte a chance de escolher seus objetivos e o sistema social mais adequado para si.

Considero que os estudos sobre relações raciais no Brasil e sobre as culturas afro-brasileira e indígenas contribuem para a criação de espaços não homogeneizantes, focados no território local e capazes de gerar reflexões independentes e não apenas reflexos de estudos estrangeiros.

Na matéria Educação, Tecnologia e Sociedade da linha de pesquisa em Tecnologia e Trabalho, refleti sobre a centralidade do trabalho na constituição da sociedade humana (PPGTE, 2022). O ser humano é entendido como um animal que precisa adaptar a natureza a si mesmo para garantir a própria existência. Dessa forma, a existência humana não é uma “dádiva natural”, ela é construída pelos próprios indivíduos através de ações de transformação da natureza em função das próprias necessidades. Essa ação produtora é compreendida como trabalho (SAVIANI, 2007).

Outra questão debatida em tal disciplina, é a relação entre trabalho e tecnologia, compreendendo que ambos se relacionam de forma íntima gerando associações e contradições a partir de uma intensa atividade humana (PPGTE, 2022). Linsingen et al. (2003, p.122) consideram tecnologia como “uma coleção de sistemas projetados para realizar alguma função”. Entende-se, portanto, o campo educacional como uma tecnologia que está constantemente sofrendo modificações pelo trabalho humano.

Por fim, a matéria ETS trata também sobre a constituição do processo educativo formal dentro da sociedade capitalista. Tal disciplina propõe reflexões a respeito de quais forças estão em disputa na definição do currículo no ensino institucionalizado e que tipo de recompensa esse ensino pode trazer para os

indivíduos (ENGUITA, 1989). A forma como a temática étnico-racial é ou não abordada nas escolas, se relaciona diretamente com os interesses vigentes na sociedade. Assim, é relevante observar quais são as forças envolvidas na atual situação da aplicação desses conhecimentos na disciplina de artes no ensino básico formal.

1.4 Organização dos capítulos

O segundo capítulo possui caráter de resgate histórico. No qual tracei um breve panorama da história das relações raciais no Brasil a partir de Guimarães (2003, 1999), Hall (1999), Gomes (2003) e Munanga (2019), destacando o caráter estrutural e epistêmico do racismo (GROSFOGUEL, 2002; BRUNO, 2018). Além disso, bursquei ressaltar a importância dos movimentos negros (GOMES, 2017) e indígenas (MUNDURUKU, 2012), e dos estudos críticos da branquitude (BENTO, 2017; PIZA, 2012; CARDOSO, 201; SILVA, 2017) na criação e fortalecimento de agendas antirracistas na esfera pública do país.

O terceiro capítulo, apresenta os principais fundamentos teóricos deste trabalho: (1) uma breve leitura sobre a construção histórica de Belém, do ponto de vista racial; (2) o conceito de letramento étnico-racial (FERREIRA, 2015; SOARES, 2003; FREIRE, 2020); (3) Percepções sobre o ensino de artes (PEIXOTO, 2001; PEIXOTO E SCHLICHTA, 2003; FERRAZ e FUSARI, 1993) e (4) Reflexões sobre o trabalho do(as) professores(as) (FREIRE, 2020; VIEIRA, 2019).

O capítulo 4 apresenta a metodologia de pesquisa adotada, expondo seu caráter qualitativo e seu enfoque materialista histórico-dialético. Além disso, apresento o método de coleta de dados história de vida e contextualizo a opção por realizar algumas etapas da análise de conteúdo de Bardin.

O capítulo 5 apresenta a análise das entrevistas, geradas a partir da pergunta norteadora: *“como é para você, realizar atividades relacionadas a questões étnico-raciais em sala de aula? Por quê?”*

2 UM OLHAR SOBRE O DEBATE DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

2.1 Raça e racismo no Brasil

Início a presente discussão refletindo sobre o conceito de racismo e quais são as especificidades de sua manifestação no Brasil. Para tanto, parto das definições apresentadas pelos intelectuais brasileiros Nilma Lino Gomes e Silvio Almeida. Gomes (2005), descreve o fenômeno do racismo da seguinte maneira:

Uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES p.52, 2005).

Silvio Almeida (2020), acrescenta que o racismo é:

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (ALMEIDA, p.32, 2020).

Compreendo, portanto, que o racismo parte da crença em uma suposta superioridade de um grupo humano, ligado entre si por uma série de características físicas e culturais, sobre outros grupos. Quando expressa ativamente nas relações entre indivíduos, essa crença traduz-se em preconceito e discriminação racial.

O preconceito corresponde a uma série de opiniões pré concebidas e construídas socialmente sem o real conhecimento dos fatos. Já a discriminação racial, equivale às práticas que efetivam as ideias do preconceito racial e do racismo, podendo ser direta - atos concretos de discriminação entre indivíduos - ou indireta - discriminação perpetuada por práticas administrativas, empresariais ou políticas públicas (GOMES, 2005).

O ato discriminatório perpetua o racismo através da naturalização de práticas que assumem a existência de grupos humanos mais evoluídos ou da naturalização da desigualdade na qualidade de vida das pessoas. Refletir sobre o racismo, conseqüentemente, implica entender a origem do conceito de raça de forma hierarquizada e como ele se manifestou no decorrer da história.

As primeiras discussões sobre raça remetem aos estudos científicos que buscavam explicar as diferenças entre humanos. As ciências sociais, sob a influência do lançamento de “Sobre a origem das espécies”, de Charles Darwin (1859), se

apropriam da teoria da seleção natural e a aplicam à vida e às sociedades humanas. No livro, Darwin apresenta a ideia de que o desenvolvimento e a sobrevivência de espécies são garantidos através de um lento processo de mutação junto à seleção natural (BOLSANELLO, 1996).

A crença na “sobrevivência dos mais aptos” voltada a grupos humanos teve o filósofo inglês Herbert Spencer como um dos principais representantes, e foi difundida sob o nome de Darwinismo Social. Considerava-se que os seres humanos eram naturalmente desiguais, divididos entre superiores e inferiores, e seria natural que o primeiro grupo prosperasse, conquistando poder social, econômico e político, enquanto o segundo não apenas não tivesse acesso a estes bens, como também devesse morrer mais cedo e deixar menos descendentes (BOLSANELLO, 1996). Bolsanello (1996) destaca o caráter ideológico do Darwinismo Social e considera-o uma apologia ao *laissez-faire* econômico e social defendido pela sociedade capitalista.

A ideia de raça é consolidada a partir do conceito de eugenia, cunhado pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911). Galton propunha uma prática de controle de natalidade da população através do incentivo à reprodução entre os “mais aptos” e desincentivo entre os “menos aptos”. O objetivo era o aperfeiçoamento e “purificação” da raça do primeiro grupo, que formaria uma “elite genética”, em detrimento do segundo grupo que deveria aos poucos ser extinto (BOLSANELLO, 1996).

O Darwinismo Social e a Eugenia são exemplos da não-neutralidade da ciência, um dos pressupostos desta dissertação, amplamente utilizados no que posteriormente ficou conhecido como racismo “científico”, ou seja, o racismo embasado na ciência. Esses discursos justificavam a exploração de povos brancos sobre povos não brancos durante o imperialismo, fundamentando “cientificamente” a existência de uma suposta hierarquia entre raças, na qual negros e indígenas eram considerados moral, intelectual e psicologicamente menos aptos, como acrescenta Bolsanello (1996):

Observa-se com amarga ironia que o desenvolvimento do darwinismo social, do racismo científico e da eugenia, foi paralelo ao do ideal liberal e democrático, os quais apelaram para o novel prestígio da ciência quando foi preciso justificar as desigualdades e acalmar as consciências pesadas ante a recusa do reconhecimento ou a flagrante violação dos direitos de uma parte da humanidade (BOLSANELLO, 1996, p. 155)

A manifestação do racismo científico no Brasil pode ser encontrada nos escritos de pensadores brasileiros como Silvio Romero, João Batista Lacerda e Nina Rodrigues. Em tais estudos, as teorias sobre a relação entre negros, brancos,

indígenas e a condição dos mestiços no país, expressam a conclusão de que a mestiçagem seria uma “fase” para chegar à brancura. E que com o tempo e o fim da escravidão, negros e indígenas, considerados seres inferiores, iriam lentamente sumir para que o Brasil pudesse finalmente se tornar um país “evoluído”, composto somente por pessoas brancas (MUNANGA, 2019).

O paradigma do racismo “científico” permaneceu vigente até o início do século XX e representou a causa do extermínio de vários povos na América Latina e na África. Entretanto, somente quando a teoria pseudocientífica manifestou-se em eventos catastróficos no próprio território europeu, é que a comunidade científica, em especial sociólogos e antropólogos, viu a necessidade de findar a concepção biológica das várias raças humanas (GUIMARÃES, 2003).

A partir de estudos como o da genética mendeliana, os cientistas compreenderam que não há características genéticas suficientes para justificar a divisão de seres humanos em raças, portanto, o termo raça seria apenas um conceito social, usado para categorizar pessoas em função de diferentes atributos físicos e culturais (GUIMARÃES, 2003). Como apresenta Guimarães (2003):

Pois bem, é justo aí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas. (GUIMARÃES, p.67, 1999).

Raça adquiriu então, um caráter ideológico, através do qual características físicas, como por exemplo a cor de pele de cada indivíduo, são lidas e interpretadas de forma hierarquizada na sociedade, determinando sua posição social. Tal afirmação é explorada por Munanga (2019):

O que significaria ser “branco”, ser “negro”, ser “amarelo” e ser “mestiço” ou “homem de cor”? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico (MUNANGA, p 20-21, 2019).

Ou seja, mesmo após a compreensão de que, biologicamente, a categoria raça para pensar grupos humanos não tinha respaldo científico, sua utilização enquanto ideologia já estava instaurada. E, mesmo com todo esforço após a Segunda Guerra

Mundial para desmistificar o racismo “científico”, desvelando seu caráter de pseudociência determinista e preconceituosa, a crença em raças superiores e inferiores e a sua utilização para justificar e naturalizar explorações já estava profundamente enraizada na sociedade.

Um pouco adiante no tempo, em 1930, o Brasil vivia um momento político e econômico que exigia fortalecimento enquanto nação. Porém, para que um ideal de nação possa existir, é necessário um sentimento de unidade cultural e territorial por parte dos habitantes da localidade. Um grande entrave para o Brasil da época devido à multiplicidade de povos que constituem a nossa população (GUIMARÃES, 1999).

No processo de encontrar o que unificaria o povo brasileiro, surge o conceito de democracia racial, com Gilberto Freyre como um dos principais teóricos a sistematizá-lo. Freyre partiu da ideia de que a população brasileira seria resultado da combinação entre 3 grupos raciais (brancos, indígenas e negros). O autor afirmava que no Brasil, a convivência entre as ‘raças originárias’ teria sido mais harmoniosa se comparada a outras localidades igualmente multirraciais (GOMES, 2005).

Freyre indica que por ter surgido dessa mistura interracial, a população brasileira seria toda miscigenada. Dessa forma, no Brasil não existiriam raças ou racismo. Esse pensamento foi amplamente divulgado nacional e internacionalmente, como é possível ver pela afirmação de Guimarães (2003):

Nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; “raça” então, nem se fala, esta não existe, **quem fala em raça é racista**. (GUIMARÃES, p 101, 2003 grifo da autora)

O mito da democracia racial consolidou a falsa ideia de que no Brasil todos eram vistos como iguais e recebiam as mesmas oportunidades, seja de empregos, afetos ou direito à existência. Entretanto, não é o que indicam os dados estatísticos sobre a qualidade de vida de grupos de pessoas negras e indígenas quando comparadas a grupos de pessoas brancas (GOMES, 2005). Gomes destaca (2005) que:

Freyre (1933) via a profunda miscigenação da nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas (GOMES, p 58, 2005).

Essa violência do domínio da população branca sobre pessoas não brancas se mantém até os dias atuais. Guimarães (1999) comenta que a ideia da suposta

democracia racial propunha uma perspectiva antirracista mas não antirracista. Ao propor que não havia discriminação racial no Brasil, Freyre dificultou, quando não impediu, a propagação e validação de discursos que denunciavam a existência do racismo. Guimarães (1999) afirma que o conceito de democracia racial agiu como poderosa construção ideológica, cujo principal efeito foi manter as diferenças entre raças enquanto conflito latente, longe do espaço político de luta (GUIMARÃES, 1999).

Outra característica do racismo brasileiro advinda da construção de uma suposta identidade nacional brasileira, foi a apropriação de alguns elementos da cultura indígena e africana e a desvalorização e destruição de outros pela recém criada cultura nacional.

Tal apropriação ocorreu sem que essas populações fossem reconhecidas ou inseridas de forma igual e verdadeira na sociedade, no mercado de trabalho, na política ou no sistema educacional nacional. A absorção dessas culturas serviu apenas como mais uma forma de silenciamento das diferenças, disfarçada por uma aparente cultura universal e democrática (GUIMARÃES, 2003). São exemplos deste processo, o samba e o ideal romântico do indígena como “o bom selvagem”, amplamente utilizados como símbolos nacionais, porém, silenciados em suas origens (GUIMARÃES, 1999).

Guimarães (1999) comenta também que uma das especificidades do racismo brasileiro é sua característica de negar qualquer diferença, insinuando um ideal homogêneo de raça, religião, cultura e língua. O que permanece oculto, entretanto, é que essa homogeneidade sempre acaba voltada para ideais da cultura branca europeia. O autor acrescenta:

Por isso, Peter Wade (1993:3) tem razão quando diz que os pretos e os índios são incorporados mais “como candidatos potenciais à miscigenação” que como cidadãos plenos. De fato, eles foram excluídos, desde sempre, da cidadania pelo processo mesmo de sua emancipação, que os transformou numa subclasse (GUIMARÃES, p 58, 1999).

Tratarei com mais profundidade do conceito de branquitude posteriormente, mas o importante a ser ressaltado neste momento, é que o mito da democracia racial não apenas ocultou a violência vivida por pessoas não brancas, mas também ajudou a consolidar os processos de branqueamento sofridos por essas populações, outra grande característica do racismo brasileiro (GUIMARÃES, 1999).

Neste contexto, a ideia de branqueamento surge com o mesmo pressuposto do racismo “científico”, admitindo a superioridade da raça branca e supondo que “o

sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo, assim, a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 1999, p.53). É importante ressaltar que a pessoa considerada branca no Brasil não tem ascendência exclusiva de povos europeus, como ocorre, por exemplo, em determinadas regiões dos Estado Unidos. Assim, no Brasil, branqueamento também corresponde ao processo no qual mestiços e mulatos claros podem usufruir de alguns privilégios da branquitude se carregarem “símbolos dominantes de europeidade”, como a formação cristã, o domínio das letras e a ‘passabilidade’ branca. (GUIMARÃES, 1999, p.51)

À vista disso, no Brasil, o branqueamento gerou uma dificuldade ainda maior para a organização dos movimentos de luta de pessoas não brancas contra o racismo. Ao incorporar características da cultura branca, negando e suprimindo as suas próprias, ao sujeito não-branco era possibilitada uma aparente sensação de pertencimento ao mundo branco, a tão desejada ascensão social. Munanga (2010) considera que o racismo brasileiro é um “crime perfeito”, pois no país julga-se que os responsáveis pela situação mantenedora do racismo são as próprias pessoas não brancas que se submetem a situações de apagamento para se aproximar dos privilégios da branquitude, ignorando o velado discurso supremacista branco presente na essência dessas situações.

Dessa forma, a procura pelo pertencimento, através da busca pelo auto-branqueamento, desmobiliza e desarticula as possíveis ações de enfrentamento ao racismo. Como acrescenta Munanga (2019), o embranquecimento age de forma a “dividir para melhor dominar” (MUNANGA, p 65, 2019).

Guimarães (1999) considera que, para pensar sobre o racismo brasileiro, é preciso levar em consideração três grandes processos históricos:

Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; o inter cruzamento discursivo e ideológico da ideia de raça com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero; por último, as transformações de ordem socioeconômica e seus efeitos regionais (GUIMARÃES p.51, 1999).

O autor acrescenta também, que a particularidade do racismo brasileiro teria sido a assimilação de teorias racistas europeias com a exclusão de duas características principais: “o caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial” (GUIMARÃES p.53, 1999). Este cenário permitiu fenômenos como o branqueamento e o mito da democracia racial, elementos

constituintes do que seria considerado, segundo a análise de Nilma Lino Gomes, a maior característica do racismo brasileiro: afirmar-se por sua negação (GOMES, 2005).

A seguir, tratarei sobre o quão enraizado está o racismo na sociedade brasileira e de que forma os movimentos sociais negros e indígenas questionaram as condições de vida e expuseram a situação de opressão vivida por suas populações.

2.2 Racismo estrutural e racismo epistêmico

Após refletir sobre como a ideia de raça foi construída, considero importante discutir dois aspectos do racismo: sua manifestação epistêmica e seu caráter estrutural. Para isso, retorno aos primórdios da constituição do território brasileiro, focando na chegada dos povos europeus ao continente e no processo de colonização, exploração e escravização ao qual povos indígenas e africanos foram submetidos.

Almeida (2020) ressalta que a concepção de homem (compreendido aqui como ser humano) apesar de parecer intuitiva, se configura na realidade como “um dos produtos mais bem acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica” (ALMEIDA, 2020 p.25). Embasada filosoficamente no iluminismo, a noção de ser humano que se tem hoje surge no momento que este passa a ser entendido como sujeito passível de observação e estudo, gerando comparações e posterior categorização. Esse processo possibilitou, entre outras situações, o desenvolvimento da ideia de que alguns povos supostamente seriam ‘civilizados’ enquanto outros seriam ‘selvagens’.

Civilizados, seriam os povos que conheciam as benesses europeias provenientes dos conceitos de liberdade, de igualdade, de Estado de direito e de mercado trazidos pelas revoluções liberais e ideais iluministas. O movimento de levar a “civilização” para onde ela “não existia” culminou em um “processo de destruição e morte, feito em nome da razão” (ALMEIDA, 2020 p.27). Processo esse conhecido como colonialismo.

Almeida (2020) reforça a importância que teve nesse período o conceito de raça enquanto justificativa de hierarquização entre povos. Pois somente assim foi encontrado um discurso que legitimava a coexistência de duas situações aparentemente opostas: a ideia de “levar a razão” tornando-a universal e o cenário de extrema violência e exploração do colonialismo e da escravidão. Desta forma,

supostamente estaria justificado que povos europeus, tidos como ‘civilizados’ impingissem tamanha violência e destruição aos povos colonizados. Estas experiências se tornaram pilares da sociedade contemporânea.

Sobre o quão violenta foi tal prática, Grosfoguel (2002) comenta que:

A expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente, a nível global, à supremacia de uma classe, de um grupo étnico-racial, de um gênero, de uma sexualidade, de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia, de um tipo particular de institucionalização da produção de conhecimento, de algumas línguas, de uma pedagogia, e de uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global (GROSFOGUEL, 2002, p.342).

Fica evidente, portanto, que a dominação representada pela colonização não se manifestou apenas a nível de exploração da força de trabalho de indígenas e africanos(as), mas atingiu, também, níveis culturais, políticos e subjetivos destas populações. Nesse sistema, foi imposta a maneira de ser de um povo sobre outro, no caso brasileiro, a imposição foi realizada fundamentalmente por povos europeus.

Bruno (2018) acrescenta que a colonização se reinventou no decorrer dos séculos e se mantém até hoje, sustentada em novas maneiras de dominar e excluir. Os ciclos de violência e segregação, dinâmicas características dos países latino-americanos, permanecem.

Dentre as formas de manifestação da experiência colonizadora no Brasil, destacamos a questão da validação da produção de conhecimento. Uma suposta inferiorização epistêmica foi usada como justificativa para validar a exploração dos povos colonizadores sobre os colonizados, situação que se manifesta até hoje.

Grosfoguel (2002), acredita que uma das hierarquias do sistema-mundo mais veladas, e por isso muito eficiente, é a hierarquização do conhecimento estabelecida entre o mundo definido como “ocidental”, superior, e o “não ocidental”, inferior. Bruno (2018) acrescenta que as teorias sociais desse “ocidente” são baseadas em experiências sócio-históricas de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos), apresentadas e propagadas como universais e neutras.

Os autores consideram que o caráter hegemônico do pensamento advindo desses locais só foi alcançado devido ao que Grosfoguel chama de “globalização da universidade ocidentalizada” (GROSFOGUEL, 2002, p.339). Trata-se de um modelo de universidade predominante a nível global, responsável pela formação das “elites e dos intelectuais ocidentalizados do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2002, p.339) a

partir de cânones representados por homens brancos pertencentes a um desses cinco países.

Ou seja, as universidades, compreendidas como lugares privilegiados de produção de conhecimento supostamente universal, imparcial e neutro, atuam, na realidade, a partir de uma epistemologia hegemônica produzida por pessoas da raça branca (BRUNO, 2018).

Grosfoguel (2002) e Bruno (2018) convidam a refletir sobre a origem e validação da produção de conhecimento no mundo. Os autores lembram que as questões locais são de grande influência e consideram que há um monopólio nessa produção.

Ninguém está pensando a partir de um espaço etéreo ou desde o olho de Deus. Todos pensamos a partir de um lugar especial e corporal particular nas relações de poder global no mundo. O “de que lugar” se está pensando vai condicionar as experiências que se visibilizam e as que se invisibilizam. Dito de outro modo, o visível e o invisível de uma teoria está fortemente condicionado pela geopolítica e corpo-política do conhecimento a partir do lugar de onde pensamos (GROSFUGUEL, 2002, p.340).

Esse monopólio do conhecimento acaba por reproduzir, nos países colonizados, formas de racismo e sexismo epistêmico. A experiência de extermínio ou subalternização de saberes locais que descarta, em função de pressupostos colonizadores, ricas e diversas perspectivas presentes na diversidade cultural, é identificado como epistemicídio (SANTOS, 2009).

Deste modo, entendo que o racismo epistêmico, ao levar para o campo da produção e validação de conhecimento, a hierarquização baseada na suposta dicotomia “civilizados” e “primitivos”, gera situações de epistemicídio.

Para compreender efetivamente os processos descritos até este momento, considero importante apresentar o conceito de racismo estrutural. Para isso, utilizei três concepções sobre racismo propostas por Silvio Almeida (2020), são elas: o racismo individualista, o racismo institucional e o racismo estrutural.

A noção individualista estabelece uma relação entre racismo e subjetividade. Nesta percepção, “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2020, p. 36). Almeida (2020) considera essa abordagem problemática pois enxerga o racismo como uma característica pessoal. Nesse cenário, a solução para o fim da discriminação racial é reduzida a uma questão de mudança de atitudes individuais, o que desconsidera a complexidade do racismo. O autor acrescenta ainda que a maioria dos atos que

reforçam o racismo em nossa sociedade são embasados em práticas legais perante a lei e que foram incentivadas por líderes políticos e religiosos.

A segunda concepção, o racismo institucional, compreende que: “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições” (ALMEIDA, 2020, p. 37). Nessa lógica, as instituições agem, baseando-se na ideia de raça, para promover desvantagens ou garantir privilégios aos indivíduos.

Almeida (2020) afirma que as formas sociais, ou seja, a maneira particular que cada sociedade se manifesta, são materializadas nas instituições. A estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade dessas instituições de absorver os conflitos inerentes à vida social, criando normas e padrões a serem seguidos para manter um suposto equilíbrio entre os antagonismos existentes. O autor acrescenta que “é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados estabelecidos pela estrutura social” (ALMEIDA, 2020, p. 39). Ou seja, as instituições objetivam moldar o comportamento humano ao nível racional, dos sentimentos e das preferências, tudo em nome de um ideal de estabilidade.

O que Almeida (2020) aponta na sequência, entretanto, é que quem dita este ideal de estabilidade é a classe que se encontra no poder, composta majoritariamente por homens brancos. O autor considera que o grande diferencial da concepção institucional do racismo em relação à individualista é reforçar que o racismo é uma forma de dominação. Nesta concepção, a análise do poder se torna elemento central para pensar as relações raciais.

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são homogeneizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2020 p.40).

Ao considerar que a escola é uma das instituições basilares da sociedade contemporânea ocidental e que esse tipo de educação, dita formal, se apoia no conhecimento produzido nas universidades, torna-se possível compreender que o epistemicídio se perpetua a partir do racismo institucionalizado. Por isso é tão importante que grupos sociais não hegemônicos (mulheres, pessoas não brancas, comunidade LGBTQIA+....) adentrem os espaços de poder e de legitimação de

conhecimento, para que outras vivências sejam reconhecidas, levadas em consideração e valorizadas.

Após apresentar as concepções individualista e institucional do racismo, Almeida (2020) apresenta sua concepção estrutural. O autor entende que as instituições não criam o racismo, elas o reproduzem. E o fazem devido ao racismo fazer parte da estrutura social vigente. A ordem social das instituições é, portanto, entre outras características, racista. Como afirma Almeida (2020 p.47), “instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”.

Destaco, entretanto, em recusa a uma visão determinista dos fatos, que Almeida (2020) indica a capacidade da sociedade agir ou não de acordo com a ordem social racista vigente. O fato de o racismo ser estrutural não exime a responsabilidade e não extingue a possibilidade de que as pessoas e instituições possam e devam agir ativamente na luta antirracista, promovendo ações com o intuito de, a partir do esforço em conjunto e constante, gerar mudanças na ordem hegemônica vigente.

A respeito da concepção estrutural do racismo, Almeida (2020) conclui que:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre as mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2020 p.50).

O racismo estrutural acontece no cotidiano da sociedade de forma invisibilizada e naturalizada, como se “fizesse parte de seu funcionamento padrão”, porque de fato o faz. Dito isto, para enfrentar o racismo é preciso mais do que atitudes individuais, são necessárias medidas que transformem as instituições, que modifiquem leis e currículos escolares, que criem ações afirmativas para possibilitar a entrada de pessoas não brancas nas universidades e no mercado de trabalho.

O primordial é gerar não apenas representatividade, mas também criar possibilidades para essas pessoas se manterem ali, permitir que sejam acolhidas e possam também atuar nos espaços de poder, lugares que são ocupados majoritariamente por homens brancos desde o início da história do Brasil.

Tendo em vista os conceitos de raça e racismo e as configurações estrutural e epistêmica que ele assume, apresento na sequência, breves considerações sobre

como os movimentos negros, os movimentos indígenas e os estudos críticos da branquitude agiram e agem para desvelar e combater o racismo no Brasil.

2.3 O movimento negro, o movimento indígena e os estudos críticos da branquitude

2.3.1 O movimento Negro

Antes de iniciar o próximo tópico, é importante ressaltar que o chamado 'movimento negro' e 'movimento indígena' são movimentos sociais plurais e, assim como as identidades raciais, se manifestam das mais variadas formas, especialmente em um país com extenso território como o Brasil. A maneira que os apresento aqui, servem a propósitos didáticos-metodológicos, porém, suas histórias no decorrer das décadas são muito mais complexas.

A história brasileira, permeada pelo racismo, foi marcada também pelas lutas de resistência das populações não brancas por seu direito de existir. Em geral, tais mobilizações objetivavam a inserção social através do acesso garantido pela constituição de 1988 aos direitos básicos como moradia, educação, trabalho, terra, identidade, diversidade, cultura. (ARROYO, 2003).

Gomes (2010) apresenta a ideia de que o cotidiano da população negra é definido pela estrutura do racismo no Brasil. É na história do país que o movimento negro busca compreender a realidade da população negra, reinterpretando sua trajetória e recontando a história de seu povo, em uma espécie de "negação da história oficial". A história que a História não conta.

Nesse sentido, um dos vários feitos do movimento negro foi ressignificar e politizar a ideia de raça. Através das ações do Movimento Negro Unificado (MNU), em meados dos anos 1980, o conceito de raça passa a ser considerado pelo viés da ancestralidade, dos antepassados e da origem africana (GUIMARÃES, 2003).

Raça torna-se representativo de identidades étnico-raciais e sua concepção assume potência emancipatória. O termo, anteriormente negado em função de uma lógica de silenciamento de diferenças, é resgatado e transformado em motivo de orgulho e pertencimento. O objetivo é que a existência de diferentes raças deixe de ser um empecilho ou entrave para a construção de uma sociedade democrática, e torne-se característica positiva na construção de uma sociedade baseada em oportunidades iguais (GOMES, 2017).

Gomes (2010) considera que o movimento negro pode ser entendido como sujeito coletivo e político. Coletivo, pois se manifesta através de interações nas quais há reconhecimento mútuo e elaborações de identidades. Político, pois repensa e produz novos discursos, possibilitando que os indivíduos se reconheçam de formas diferentes, gerando novos significados e ações. Levando os debates sobre raça e racismo para a esfera pública.

O movimento negro age no sentido de desmontar a ideia de democracia racial existente no país através da exposição da opressão e da violência vivida pela população negra. Sua militância mostra como a cultura, as crenças e as características físicas de pessoas negras são retratadas como inferiores. O movimento também estimula o debate sobre a relação da discriminação racial com a renda e a classe social ocupada por essa população, exigindo políticas públicas e o compromisso do poder público para superar essas desigualdades (GOMES, 2017).

Ademais, é o movimento negro, o responsável por iniciar os debates sobre o lugar da raça branca nas reflexões sobre as relações raciais no Brasil. Cardoso (2011) destaca o pesquisador Guerreira Ramos em “A patologia social do branco brasileiro” (1955) como pioneiro ao propor estudos sobre a identidade racial branca no país. Agindo de forma revolucionária no meio acadêmico, Ramos muda o objeto de estudo, frequentemente focado na pessoa negra, e o redireciona para o sujeito branco, questionando qual seria a sua influência na perpetuação da desigualdade racial no Brasil.

2.3.2 Estudos críticos da branquitude

Em 1990, nos Estados Unidos, os estudos críticos da branquitude surgem enquanto campo de estudo e são trazidos para o Brasil pela pesquisadora Cida Bento. A autora afirma que a maior característica do debate sobre a desigualdade racial é a omissão a respeito do lugar ocupado pelas pessoas brancas nessa dinâmica (BENTO, 2014). Ela acrescenta também que esse silêncio fez parecer que os processos de opressão, a exemplo do branqueamento, são problemas das pessoas negras. Como se a vivência da negação de si e da identificação com características da cultura branca, muitas vezes experienciadas por pessoas negras, fosse um problema da própria pessoa negra. Quando, na realidade, essa é uma situação criada e mantida pelas elites brancas que imputam tais problemas unicamente à população negra se eximindo da culpa.

A prática de omissões e silêncios está presente também nas discussões a respeito do período da escravidão. Tal período é apresentado como um legado inerte para a história do povo negro e como responsável pela posição marginal que essa população ocupa na sociedade atualmente. Assim, a história oficial não discute a presença do povo branco nesse processo e muito menos sua responsabilidade diante dos privilégios que usufrui até hoje, em função dessa exploração histórica. Esse ocultamento faz com que a reparação histórica e a instituição legal de medidas para equilibrar o acesso a direitos básicos por grupos não brancos - através de ações afirmativas e políticas públicas - seja encarado com uma concessão de favores ou protecionismo.

Ao considerar esse cenário, a proposta dos estudo críticos da branquitude é pesquisar o papel da identidade racial branca “enquanto elemento ativo nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu” (SILVA, 2017, p.21), além de pensar sobre a influência do racismo na subjetividade das pessoas brancas (SILVA, 2017).

A proposta, portanto, é estudar a branquitude, ou seja, a identidade racial branca, enquanto lugar de poder na sociedade, como afirma Cardoso (2011):

A identidade racial branca é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e do racismo. [...] Em outras palavras, a identidade racial branca não se considera uma identidade racial marcada. Em nossa sociedade prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia (CARDOSO, p. 81, 2011).

Essa suposta “invisibilidade” do ser branco garante que as pessoas brancas não sejam vistas como racializadas. A “raça” pertence aos outros e não ao branco. Desse modo, a resolução dos problemas envolvendo questões raciais na sociedade, caberia somente aos que “possuem raça” e não à população branca. Cria-se a ideia do branco enquanto padrão normativo, universal, enquanto todas as populações não brancas, permanecem como “as outras”. Para Cardoso (2011), esta visão do branco enquanto “ser humano universal” se configura como uma das características marcantes da branquitude.

Ruth Frankenberg (2004), caracteriza a branquitude como: a) um lugar de vantagem estrutural de pessoas brancas; b) um “ponto de vista”, um lugar confortável onde pessoas brancas se veem e veem aos outros, permitindo que “raça” seja um problema apenas para pessoas não brancas; c) um locus de elaboração de várias

identidades que são vistas como normativas e universais, por exemplo, a história europeia nos currículos escolares entendida como história geral;

A autora aponta ainda que a branquitude é comumente redenominada dentro dos aspectos étnicos ou de classe, atravessada por outros eixos de privilégio e não possui significado intrínseco, apenas socialmente construído. A branquitude separa pessoas brancas de pessoas não brancas, mas dentro do grupo “pessoas brancas” também há uma série de fatores que definem níveis de hierarquias. Permanecendo, porém, a ideia de superioridade para o indivíduo que for “o branco mais branco”.

Além disso, segundo Frankenberg (2004), o caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa que ela não se manifeste de forma concreta na vida das pessoas, assim como a posição social ocupada por outras raças, ressaltando que apesar de não existir biologicamente os efeitos da construção social da raça são visíveis na sociedade.

Bento (2014), ao refletir sobre a branquitude, apresenta o conceito de “pactos narcísicos”. A autora analisa o lugar da identidade racial branca sob o viés da psicologia – especialmente sob os conceitos de narcisismo e projeção - e destaca dois processos marcantes na experiência da discriminação racial praticada por pessoas brancas: ter a si próprio como modelo e “projetar sobre o outro as mazelas que não se é capaz de assumir” (BENTO, p. 31, 2014).

Os atos discriminatórios estariam diretamente ligados à concepção de “ser humano universal” que as pessoas brancas tem de si próprias e, também, a um “medo do diferente”. O povo branco europeu teria construído uma imagem do outro que é assustadora para si, mas na realidade reflete uma projeção de seus próprios desejos, dizendo mais sobre si mesmo do que sobre os outros.

Dessa forma, os pactos narcísicos surgiriam, segundo a autora, como acordos inconscientes entre pessoas brancas baseados nesses sentimentos, com o intuito de preservar-se enquanto identidade racial dominante. Assim, Bento (2014) considera crucial trazer o debate sobre a branquitude para a esfera pública para que essas atitudes, que mantêm e perpetuam a discriminação sofrida por pessoas não brancas, sejam expostas, problematizadas e enfrentadas.

Cardoso (2017), por outro lado, problematiza sobre o quão inconsciente realmente seriam esses acordos. O autor assume que abordar a branquitude enquanto característica inconsciente contribui para perpetuar os privilégios velados do grupo racial branco. Isso porque presumir que tal grupo usufrui de favorecimentos

que não “enxerga” ajuda a mantê-lo na confortável posição de não responsabilidade pela opressão que exerce e mantém.

A esse respeito, Piza (2017) acrescenta também que, se para haver a alteridade se faz necessário a compreensão de si, então enquanto a branquitude se mantiver em posição de suposta universalidade e neutralidade, as pessoas brancas não se assumirão como indivíduos racializados e não será possível problematizar o lugar de privilégio que ocupam. Somente a partir da compreensão da identidade racial branca na dinâmica das ‘relações’ raciais será possível a construção de uma sociedade livre do racismo.

2.3.3 O movimento Indígena

Munduruku (2012) apresenta três momentos vividos pela população indígena e sua relação com as classes dominantes no Brasil: (1) o paradigma exterminacionista, (2) o paradigma integracionista e (3) a política paternalista e assistencialista.

No primeiro contato, ocorre o que o autor chama de paradigma exterminacionista, já que os indígenas foram vistos como sujeitos passíveis de extermínio, uma vez que, segundo a visão da igreja católica, não possuíam alma. Mais tarde, no paradigma integracionista, os indígenas foram considerados fadados ao desaparecimento. Sua cultura, suas crenças, seus modos de educar e de viver, eram considerados inferiores aos dos povos europeus e deveriam sumir por meio da catequização e da miscigenação com pessoas brancas. Já no século XIX, a partir do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), posteriormente, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a postura era de tutela, reconhecendo de alguma forma os direitos dos povos indígenas, porém, dificultando que eles se tornassem autônomos e protagonistas em suas lutas.

Silva (1999), ao apresentar a frase “Quem tem que resolver nossos problemas somos nós mesmos”, repetida por várias lideranças indígenas no início da década de 1970, chama a atenção para como o movimento foi crescendo e destaca 4 momentos importantes para essa consolidação:

a) Há a compreensão que o direito à terra era essencial para garantir a sobrevivência dessas populações. A partir daí, a luta pela terra se torna um princípio básico de mobilização de diferentes povos indígenas;

- b) Acontecem as assembleias indígenas, permitindo a troca de saberes entre diversas etnias, aumentando os laços de solidariedade e solidificando o movimento;
- c) Ocorrem criações de entidades de apoio à causa indígena na sociedade civil, o que permitiu que o debate sobre a colonização brasileira e as mazelas advindas desse processo ganhasse visão nacional;
- d) Surgem alianças entre lideranças indígenas e movimentos populares, sindicais e acadêmicos.

Dessa forma, no decorrer das décadas seguintes, e em especial na Constituição Federal de 1988, regulamentou-se a proteção jurídica dos povos indígenas devido ao reconhecimento da necessidade de preservar sua diversidade cultural e não devido a incapacidade civil deles. Assim, os povos indígenas brasileiros se fortaleceram como protagonistas de suas lutas por direitos e sobrevivência (MUNDURUKU, 2012).

Fanelli (2018), destaca que uma das maiores contribuições do movimento indígena à sociedade, é a prática da interculturalidade, apresentada pela autora como a capacidade de participar de outras culturas sem deixar de viver a própria. Tal ideia é corroborada por Daniel Munduruku que afirma “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou” (MUNDURUKU, p.43, 2012). Entendida como uma característica presente na visão de mundo dos seres originários, a interculturalidade garante que povos de diferentes culturas possam coexistir sem a necessidade do apagamento ou domínio de um pelo outro.

Munduruku (2012), destaca também que a gênese do movimento indígena foi acompanhada pela compreensão de que para conquistar a emancipação, era necessário se apropriar de elementos da cultura ocidental. Neste sentido, os povos indígenas enxergaram a escola como mecanismo de dominação estatal e aculturação, mas também como instrumento através do qual era possível entrar em contato e dominar elementos da cultura ocidental, usando-os a seu favor.

Gonçalves e Silva (2000) indicam que situação semelhante também foi experienciada por pessoas negras. As pessoas africanas escravizadas eram impedidas de aprender a ler e escrever ou cursar escolas, meras exceções eram concedidas aos negros escravizados em fazendas jesuítas. Nestes raros casos, entretanto, a alfabetização acontecia a partir da moral cristã, agindo como mecanismo de controle social. Mudanças estruturais foram necessárias para que as populações

não brancas pudessem ter acesso à educação, importante meio de luta para defender seus direitos.

2.3.4 A Educação para as relações étnico-raciais (ERER)

Gonçalves e Silva apresentam a luta pelo direito à educação formal como uma demanda constante do movimento negro. Os objetivos eram vários: garantir oportunidades iguais àquelas usufruídas por pessoas brancas para pessoas não brancas no mercado de trabalho; promover a ascensão social e integração; educar as pessoas sobre sua própria história e oferecer ferramentas para demandar direitos sociais e políticos (GONÇALVES E SILVA, 2000).

A Frente Negra Brasileira (1930), o Teatro Experimental no Negro (1950) (GONÇALVES E DIAS, 2000) e as várias reuniões de professores indígenas (Mato Grosso, 1989; Rondônia, 1990; Roraima, 1991) (FANELLI, 2018), são exemplos de momentos no decorrer da história brasileira nos quais pessoas negras e pessoas indígenas se reuniram para discutir, refletir e praticar ações envolvendo seu direito à educação formal, área onde se viam marginalizadas.

A luta por esse direito decorre da compreensão da escola como espaço sociocultural e institucional responsável pelo desenvolvimento humano e sua inserção social (CAVALLEIRO, 2006), processo frequentemente negado à população negra e indígena (ARROYO, 2003). Esse desejo, entretanto, não finda na busca por integração. As lutas dos movimentos negros e indígenas no campo da educação objetivam estimular a diversidade e a multiculturalidade. Tais movimentos lutam pelo direito à diferença em um sistema de ensino que se diz neutro, mas que na verdade, transmite e legitima valores e saberes da branquitude (GOMES, 2001). De acordo com Gomes (2001):

Parafrazeando Jurandir Freire Costa, a escola ainda está assentada numa ideologia racial que faz do predicado branco, da brancura, o “sujeito universal” e do sujeito branco um predicado contingente e particular. Essa brancura ainda está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar. O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma, independente. Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade (GOMES, p 93, 2001).

Fanelli (2018) contribui para a discussão, ao mencionar a Primeira Conferência dos Povos Indígenas (2006) na qual uma das grandes reivindicações foi voltada à necessidade de políticas sobre a educação formal dos “não indígenas”. A proposta era de que estes aprendessem a importância da rica diversidade étnica dos povos indígenas no país, e que no currículo escolar fosse reconhecida a participação dos povos originários na construção da história brasileira. Tais objetivos combateriam preconceitos, apagamentos e visões cristalizadas sobre povos indígenas, criados e reforçados no decorrer da história brasileira.

Arroyo (2003) destaca o grande potencial educativo dos movimentos sociais enquanto experiências totalizantes. O aprendizado se constitui nas lutas por sobrevivência, por meio de uma forte base material e da busca por humanização. O processo educativo segue, então, uma concepção totalizante, dimensão perdida em outras formas de educação instrumentalistas apoiadas em conhecimentos fragmentados. Segundo a autora:

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de alunos, de alfabetizandos, de escolarizados... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo. (ARROYO, p.36, 2003)

É a partir desse potencial educativo que começa na população e parte para o poder público, que os movimentos sociais geram tensões e conquistam direitos. Nos anos 1980 no Brasil, com a redemocratização do país, esses movimentos ganharam força e consolidaram suas agendas e lutas. Em 1989, a lei Nº 7.716 é outorgada e torna crime os atos de preconceito relacionados a raça e cor (BRASIL, 1989). Posteriormente, em meados dos anos 2000, se instituíram as chamadas políticas de ação afirmativa (GONÇALVES E SILVA, 2000).

Essas políticas sociais buscam concretizar o direito institucional da igualdade substancial e material, “neutralizando os efeitos da discriminação racial, de gênero, idade, de origem nacional e de compleição física” (GOMES E SILVA, 2003, p. 90). A igualdade deixa de ser um princípio jurídico para se tornar um “objetivo constitucional para ser alcançado pela sociedade e pelo Estado” (GOMES E SILVA, 2003, p.90), combatendo não apenas as manifestações flagrantes de discriminação, mas também

a discriminação “de fundo cultural, estrutural, enraizado na sociedade” (GOMES E SILVA, 2003, p.90).

As ações afirmativas surgem como medidas que objetivam alcançar a igualdade de oportunidades entre a população. São políticas públicas que agem para incluir setores marginalizados da sociedade, criando possibilidades de acesso a lugares dos quais comumente eles são excluídos.

Nesse contexto, é criada a Lei nº 10.639/03 em 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Tal lei foi alterada em 2008 pela Lei nº 11.645/08 agregando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Ambas as normas pertencem à chamada Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Petronilha Gonçalves, uma das principais pensadoras sobre a Educação Étnico-Racial no Brasil, foi responsável por escrever o parecer sobre a lei 10.639. Nele, os currículos escolares eurocêntricos, baseados na concepção da cultura branca como universal e no apagamento de diversas outras culturas, são considerados ataques diários a autoestima de pessoas não brancas. Gonçalves aponta que tais currículos condenam pessoas não brancas a viver em constante negação de si próprias, ensinando-as a se compararem e almejarem pertencer à identidade racial branca (BRASIL, 2003).

Esta situação torna necessário trazer o discurso de pessoas negras e pessoas indígenas para o ambiente escolar. Ainda que essa exposição traga à tona medos e dores, é de suma importância compreender que o aparente sucesso naturalizado de pessoas brancas foi construído em anos de exploração e posterior marginalização e desigualdade imposta aos outros grupos raciais (BRASIL, 2003). Cavalleiro (2003) acrescenta que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, p.23, 2003).

As leis, oficialmente, reforçaram a necessidade de falar abertamente sobre o racismo no ambiente escolar. A reformulação dos currículos, dos materiais didáticos, dos planos políticos pedagógicos, além da formação continuada dos professores,

passaram a ser incentivadas com o intuito de construir um espaço que preze por representações positivas de pessoas negras e indígenas, negando visões preconceituosas e estereotipadas dessas populações (BRASIL, 2008).

Uma educação para as relações étnico-raciais que aja de forma verdadeiramente antirracista deve levar todos esses aspectos em consideração. Cavalleiro reforça que uma educação antirracista:

a) reconhece a existência de um problema racial na sociedade brasileira. b) Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. c) Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. d) Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as. e) Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. f) Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial. g) Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. h) Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, p.158, 2001).

Essas medidas, constituídas a partir do esforço de anos do movimento negro e do movimento indígena, para expor os privilégios da branquitude, estimular a valorização cultural de seus pares e reduzir as desigualdades que vivem, são essenciais para que o espaço escolar se torne um lugar de acolhimento da pluralidade étnico-racial que constitui o Brasil. A prática do ensino antirracista permite um olhar transformador sobre a diversidade, estimula a compreensão sobre sua importância e o entendimento de que a tolerância e o respeito são elementos cruciais para a superação das situações de preconceito e discriminação, só assim será possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

3 AS IDENTIDADES RACIAIS EM BELÉM E O ENSINO DE ARTES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL

3.1 Constituição histórica de Belém e alguns aspectos da educação no Pará

Belém é a capital do estado do Pará, situada na região amazônica, norte do Brasil. Sua constituição histórica se fez a partir da ocupação de seu extenso litoral banhado por rios e posterior avanço para os espaços de terra firme, tomado por florestas quentes e úmidas.

A dominação do local se deu majoritariamente por colonos portugueses. A exploração das terras foi inicialmente realizada a partir da escravização de mão-de-obra indígena, posteriormente proibida e substituída pela escravização dos povos africanos (LAGO, 2017).

Assim, muitas das características da população, surgem a partir das trocas entre indígenas, africanos e portugueses, através da mistura, apropriação, supressão, imposição, eliminação ou sobreposição de fatores. Sobre a percepção dos resultados dessas interações, Noletto (2016) afirma que:

Belém é uma cidade mestiça. Não falo apenas em aspectos raciais, falo da complexidade de que é composta. Não há um sabor majoritário que defina sua culinária, não há um ritmo musical único que faça dançar as pessoas em suas festas, não há uma cosmologia unificadora que a constitua simbolicamente. Há a pluralidade dos sabores dos peixes e das frutas e uma musicalidade pulsante do carimbó, do lundu, do tecnobrega, do siririá, do retumbão e da guitarrada. Existe a pajelança e os cultos de matriz africana frequentados por um povo que paga promessas à Nossa Senhora de Nazaré. Belém é complexa, não possui uma face nem duas, é múltipla (NOLETO, 2016).

No Pará, atualmente, convivem povos de quilombos, povos rurais, povos urbanos, povos ribeirinhos e povos indígenas. Essa miscelânea de culturas representa o ser Belenense, pouco se discute, porém, a origem desses costumes. “Cidade Morena” é um dos apelidos dados com tonalidade carinhosa à cidade, entretanto, como já visto anteriormente na discussão sobre raça, a ideia de mestiçagem no contexto racial foi construída em contextos problemáticos. Proveniente da concepção de democracia racial, a morenidade de Belém pode ser enxergada como mais um mecanismo de branqueamento da população, ocultando a presença das culturas indígena e negra na construção da região (CONRADO ET AL. 2015).

Reconhecer-se moreno(a) seria uma maneira de evitar o conflito gerado pela reivindicação de outras identidades raciais. Conrado et Al. (p.221, 2015) afirmam que

“ser moreno torna-se a possibilidade de inserção na sociedade, mediante um pacto silencioso e perverso: eu nego a minha cor e você finge que não me vê”. Os autores chamam atenção também para a discrepância entre os lugares ocupados pela cultura indígena e negra como símbolos da cultura do Pará. O que leva à invisibilidade que elas possuem como agentes históricos e fontes educacionais.

Constata-se aí uma série de coincidências entre o lugar que esses símbolos culturais ocupam na sociedade brasileira e a eficácia simbólica da democracia racial que esvazia o conteúdo étnico, cultural e ideológico dessas populações. Outro fator que deve ser levado em consideração diz respeito ao fato de as culturas negras, seu processo histórico e cultural (incluindo as práticas religiosas) ainda serem tratados pela mídia e carregadas de imagens preconceituosas e estereótipos negativos pela sociedade mais ampla: ignorância, primitivismo, magia negra, malefício, praticantes malandros e/ou criminosos etc. (CONRADO ET AL. 219-220, 2015)

Essa relação entre manifestações culturais e raça está presente em todos os aspectos da sociedade Belenense, inclusive na escola. Uma das lutas da educação neste território é, portanto, construir currículos e metodologias capazes de abordar e abarcar a diversidade do local. E assim permitir que os habitantes do norte possam construir suas próprias histórias, diferindo da imagem fornecida por estrangeiros no decorrer das décadas.

Sobre isso, Bento et al. (2013) comentam que a região amazônica segue sendo vista sob uma perspectiva colonial de exploração das riquezas naturais ou dos saberes locais. Noleto (2016) acrescenta que parece haver um interesse em manter o Norte como um “não lugar”, uma “cidade folclore”, reduzir o “primitivismo” brasileiro a essa região. Esta seria uma forma de negar os vínculos culturais e as dívidas políticas com os povos indígenas e quilombolas, concentrando-os num único local.

A visão colonial dedicada à região, por exemplo, tem como consequência o pouco investimento público no bem estar da população e no desenvolvimento do território. Os resultados disto são vistos em índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no qual a região Norte tem os piores indicadores do Brasil. É importante reforçar que estes baixos índices estão ligados a uma questão histórica e a interesses externos, e não à capacidade cognitiva ou criativa da população (BENTO ET AL. 2013).

Por fim, ao refletir diretamente sobre a influência desses fatores na Educação para as Relações Étnico-Raciais, Bento et al. (2013) destacam que o cumprimento efetivo das leis ainda encontra dificuldades. Os efeitos da lógica da democracia racial e a visão folclórica que paira sobre a cidade dificultam discussões concretas sobre a

origem de costumes e identidades raciais. Somado a isso, existem lacunas na formação dos professores, que não apresentam o conteúdo necessário ou o arcabouço teórico completo para lidar com situações de racismo em sala de aula.

3.2 O letramento étnico-racial, o ensino de artes e os(as) professores(as)

3.2.1 O letramento étnico-racial

O letramento étnico-racial surge da proposta de letramento racial crítico defendido pela professora doutora Aparecida Ferreira (2015). No artigo “*Teoria racial crítica: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas*”, Aparecida nos mostra o caminho conceitual que percorreu para chegar ao termo letramento racial crítico. Para essa compreensão torna-se importante focar em dois aspectos: a teoria racial crítica e a concepção de letramento.

A teoria racial crítica é um campo de estudos que se inicia nos Estados Unidos no meio jurídico e posteriormente é aplicado ao campo educacional. Sua principal característica é enxergar a questão racial como ponto central de análise de eventos na sociedade (FERREIRA, 2015).

Ferreira (2015) apresenta cinco princípios fundamentais da teoria racial crítica. São eles:

a) A intercentricidade de raça e racismo: o racismo é endêmico na sociedade, profundamente impregnado do ponto de vista legal, cultural e psicológico e faz intersecção com outras formas de opressão, por exemplo: gênero, sexualidade e classe.

b) O desafio à ideologia dominante: critica os discursos que pregam a suposta igualdade de direitos entre as raças.

c) O compromisso com a justiça social: objetiva o ganho de direitos políticos para os grupos socialmente marginalizados.

d) A perspectiva interdisciplinar: atua em vários campos do conhecimento, o que permite uma análise mais abrangente de como raça, racismo e desigualdades raciais se manifestam.

e) A centralidade do conhecimento experiencial: Considera o conhecimento empírico, manifesto em relatos de experiências, como extremamente importante para refletir e analisar os efeitos do racismo na sociedade.

Gillborn (2006) acrescenta que a teoria racial crítica, apesar do nome, é mais uma perspectiva do que uma teoria, pois não pretende oferecer propostas fechadas para explicar certa situação e prever o que acontecerá com ela. É, na realidade, uma série de propostas sobre o que representa raça e racismo e como estes se manifestam na sociedade contemporânea.

Ferreira (2015) foca no quinto princípio (centralidade do conhecimento experiencial) para realizar suas pesquisas envolvendo professores de línguas. Ela cita Landson-Billings & Tate (1995) ao reforçar que, para a teoria racial crítica, a realidade social é construída pela criação e troca de histórias individuais que servem como estruturas interpretativas através da qual ordenamos as experiências vividas. A partir dessa concepção, Aparecida propõe atividades nas quais os participantes narram suas experiências – a partir de narrativas hegemônicas (predominantemente contada por brancos) e narrativas contra hegemônicas (predominantemente contadas por negros) - sobre o tema racismo, o que permite que reflitam criticamente sobre como este afeta suas vidas.

Nessas ocasiões ocorre uma experiência de letramento racial, pois raça está sendo pensada como um instrumento de controle social, geográfico e econômico que age tanto em pessoas não brancas quanto em pessoas brancas. Essa linha de raciocínio reforça a importância de que o racismo seja discutido por todos os indivíduos, de todas as identidades raciais (GUINIER, 2004).

Guinier (2004), ao comentar sobre os estudos envolvendo a concepção de letramento racial, afirma ser um processo no qual o racismo é entendido como um problema estrutural manifesto de forma particular em cada contexto social. Por este motivo, ele não vê a possibilidade de superação do racismo a partir da ação solitária de especialistas. O autor considera a necessidade do engajamento conjunto entre os indivíduos, promovendo trocas entre ação, reflexão, experimentação e análise de resultados (GUINIER, 2004).

No que diz respeito ao letramento, Soares (2009) afirma que o termo surge como uma incorporação brasileira da palavra em inglês *literacy*, resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever. Letramento faz referência ao estado de um grupo social ou indivíduo ao se apropriar dos elementos da escrita, da leitura e da capacidade de usar esses conhecimentos mediante as necessidades da sociedade.

[...] adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos,

cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (SOARES, p. 18, 2009).

A autora declara ainda que no Brasil, o conceito de letramento e alfabetização se mesclam, ela os classifica, porém, como interdependentes. Alfabetizar-se faz referência ao domínio dos códigos da leitura e da escrita. Letrar-se surgiria concomitantemente a este processo, expresso pela capacidade de produzir e interpretar experiências de leitura e escrita.

Kleiman (1995) destaca que uma das justificativas para essa mescla de significados está presente na concepção de Paulo Freire a respeito de alfabetização. Freire (2020) defende um processo de alfabetização centrado no indivíduo, que parta de suas vivências e se manifeste como um ato criador. O autor acreditava que o ser humano não apenas está *no* mundo, mas sim está *com* o mundo, e através de sucessivas ações de criação e recriação o conhecimento seria produzido e expresso pela linguagem.

Nesse contexto, a alfabetização compreende uma experiência não apenas de apreensão de códigos expressa em técnicas memorizadas de leitura e escrita. Alfabetizar-se representa tornar-se agente transformador da própria realidade. A consciência crítica é desenvolvida e o indivíduo é capaz de participar de processos de democratização da cultura, a caminho da própria libertação. “É entender o que se lê e escrever o que se entende” (FREIRE, p 45, 2020).

Portanto, a definição de alfabetização em Freire e de letramento apresentada por Soares fazem referência a uma situação semelhante em que o sujeito se apropria de códigos e conceitos que o levam a um outro estado de existência no mundo, mais independente e crítico.

A concepção de letramento étnico-racial adotada nesta pesquisa alude a esses dois principais pontos: (1) entender a raça sob o viés da teoria racial crítica e (2) o letramento enquanto apropriação de conceitos em função da libertação dos sujeitos. Dessa forma, uma experiência de letramento étnico-racial se manifesta em práticas teórico-metodológicas focadas na vivência dos participantes ao se relacionarem com temáticas atravessadas pelo racismo. Racismo que, como visto anteriormente, é um fenômeno estrutural que se materializa de maneiras específicas no contexto de cada indivíduo.

Propor ações de letramento étnico-racial pode permitir que pessoas brancas e não brancas enxerguem ou compreendam melhor como o racismo afeta suas vidas, uma vez que utiliza como referencial de análise suas próprias vivências. Essa experiência nega o discurso hegemônico da branquitude e pode criar significações sobre temas como discriminação racial, privilégio branco, identidade negra e identidade indígena.

Refletir sobre o racismo e aplicar os conceitos à própria vida, evita a perpetuação de discursos antirracistas esvaziados (GILLBORN, 2006) e contribui para que os indivíduos possam se enxergar enquanto elementos ativos no campo das relações raciais, tornando-se agentes criadores, engajados em atitudes efetivamente antirracistas.

3.2.2 O ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial

Ana Mae Barbosa (1975) considera que para ensinar arte e explicar sua importância para a educação, é necessário primeiro definir a função da arte para o indivíduo e para a sociedade. Cucco e Müller (2016) acrescentam que a relação entre a história da arte, o ensino da arte e a produção artística, é indissociável. Portanto, para este tópico, estabeleci duas possíveis definições de arte e discuti a implicação dessas definições no ensino de artes e no fazer artístico.

Peixoto (2001), em sua tese de doutorado, aponta caminhos por onde podemos enxergar a arte. Destaco aqui dois deles: a arte elitista e a arte popular.

A arte elitista seria a arte produzida e distribuída entre as classes burguesas. Excludente, corresponde a um ideal de “arte pela arte”, vista como supostamente desinteressada, desconectada, fruto exclusivo dos anseios internos do artista criador. Faz parte do que, a partir de Bourdieu, Peixoto (2001) denomina “sistema da arte”. Que seria um mecanismo regulador baseado em uma série de relações sociais de produção, de circulação e de consumo que gera agentes especialistas - pertencentes às camadas de poder - responsáveis por legitimar o que é (e o que não é) arte.

Cucco e Muller (2016) acrescentam que esse sistema legitimador se apoia em pressupostos do conhecimento científico ocidental eurocêntrico. Para as autoras, se a arte ensinada nas escolas é baseada na arte produzida e legitimada fora delas, então é necessário refletir criticamente sobre como esse pensamento hegemônico,

supostamente universal, influenciou a “história da arte geral” apresentada nos currículos escolares.

Peixoto (2001) destaca que a história da arte geral, dita como “oficial” é apresentada na forma de fatos que se sucedem naturalmente. Seria uma série de movimentos e estilos apenas ligados às vontades dos artistas, como se a arte não fosse integrante de uma realidade histórica e social mais ampla. Cocco e Muller (2016) complementam que essa história da arte é retratada nos currículos numa sequência de períodos: Antiguidade Oriental, Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e História Contemporânea. Essa maneira de mostrar a história geral da arte não considera os povos nômades ou de tradição oral, tal visão linear contribui para uma suposta hierarquização de fazeres artísticos e se apoia numa supremacia estética e tecnológica ditada pela cultura europeia.

O primitivismo, movimento ligado a produções artísticas de povos africanos e indígenas, surge, nesse contexto, enquanto classificação de obras consideradas simbolicamente menos complexas. A partir de uma associação dos próprios europeus, essas produções são retratadas como inferiores, pois remetem à arte produzida por seus antepassados no período pré-histórico, fugindo da lógica de produção industrial europeia, vista como avançada, superior (Cocco e Muller, 2016).

Para pensar o ensino de artes na perspectiva do letramento étnico-racial, se faz necessário uma visão do que é arte que não seja legitimada somente pelo conhecimento científico europeu. Afinal, como refletir de forma abrangente sobre as artes produzidas por outros povos e estudar seus possíveis significados se utilizamos somente as “lentes europeias”? Com esse objetivo, apresento então o conceito de arte popular de Peixoto (2001).

Também nomeada de “arte social”, “arte de cunho social” ou “arte humanizada”, a arte popular corresponde ao tipo de arte compreendida como inseparável do meio histórico-social no qual se manifesta. Essa arte não apoia todo seu prestígio em seu valor de consumo mercantil ou em uma suposta originalidade, seu valor se dá através de uma utilidade que provém do prazer e da finalidade de sua criação (PEIXOTO, 2001).

Ao recusar a narrativa dominante do sistema da arte, a arte popular manifesta seu caráter contra hegemônico. Como complementa a autora, esse tipo de arte seria:

[..] uma arte inteira, digna, verdadeira, convicta de si como expressão da humanidade do homem - de um homem efetivamente contemporâneo, consciente de sua realidade histórica e social, que vive o drama de sua época.

Um homem autoconsciente, ou seja, que se sabe parte e construtor da história.[...] Um criador que, pela fruição coletiva de sua produção - também e necessariamente coletiva -, pode somar-se a tantos outros artistas e intelectuais para a elevação da humanidade em si e no outro. Em síntese, uma arte do homem, para o homem e pelo homem, uma 'arte social' (PEIXOTO, p. 92, 2001).

Essa visão de arte que existe para além da contemplação solitária e leva em consideração a função e o fazer das obras, é de extrema importância ao se refletir sobre a arte produzida por povos indígenas e africanos. Lagrou (2013), afirma que essas populações não dividem a noção de arte construída pela sociedade ocidental, não veem diferença entre artefato e arte, isto é, não constroem determinados objetos para uso e outros apenas para a apreciação.

Portanto, para que as produções artísticas indígenas e africanas sejam interpretadas como arte, e vistas de maneira não inferiorizada, se faz necessária essa compreensão de arte que ultrapasse os muros construídos pelo sistema da arte eurocêntrico, e que se aproxime da arte popular apresentada por Peixoto (2001). Considerar os artefatos produzidos por povos indígenas e africanos apenas como objetos ou pela nomenclatura usual "artesanato" perpetua uma visão hierarquizada e esvaziada do fazer artístico e contribui para manter suas produções marginalizadas na contemporaneidade (LAGROU, 2013).

Ao transportar essa reflexão para o ensino da arte, destacamos o exemplo trazido por Cocco e Müller (2016) sobre a confecção de máscaras africanas nas escolas. Essa atividade é geralmente realizada nas comemorações relacionadas ao Dia da Consciência Negra e, frequentemente, tais máscaras são reduzidas a itens para colorir ou montar, sem levar em consideração a complexidade simbólica e espiritual que permeiam esses artefatos. Ocultar essas histórias, além de desvalorizar essas culturas, propicia a perpetuação de ideias preconcebidas e racistas sobre seu verdadeiro significado.

Focando no ensino da arte de forma mais abrangente, Ferraz e Fusari (1993) consideram que sua importância no ensino formal advém da função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade, o que a torna um fator essencial de humanização.

O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo (FERRAZ E FUSARI, p.16, 1993).

As autoras afirmam também, que conforme os indivíduos se relacionam com o mundo e com os objetos culturalmente produzidos, uma série de emoções, agradáveis ou não, são geradas. Há um processo gradativo no qual cada um constrói sua maneira de admirar, gostar, julgar e apreciar as diferentes manifestações culturais que encontra, dentre elas, as obras de arte (FERRAZ E FUSARI, 1993).

Esse processo, entretanto, não acontece baseado apenas em questões subjetivas de cada indivíduo, é necessário enxergar e refletir como as inter-relações artísticas e estéticas vêm acontecendo ao longo do processo histórico-cultural da humanidade. E analisar como, dentre suas várias modalidades (artes visuais, música, teatro, dança) "tais relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano e de grupos sociais" (FERRAZ E FUSARI, p 18, 1993).

Barbosa (1995) acrescenta que a disciplina de artes não tem valor somente enquanto estimulante para a criatividade humana, mas também como objeto de estudos. Ou seja, o ensino de artes não envolve apenas a transmissão de conhecimento sobre mecanismos de autoexpressão, ele também mobiliza processos afetivos (BARBOSA, p. 90, 1985) e gera vivências emotivas e cognitivas (FERRAZ E FUSARI, p. 17, 1993). Tais experiências são importantes para que os alunos reflitam sobre as estruturas da sociedade e como eles são afetados por elas.

A partir do exposto, percebe-se que praticar o letramento étnico-racial no ensino de artes e refletir sobre como o racismo se manifesta nas produções artísticas, demanda uma visão de arte e do fazer artístico que ultrapasse a mera autoexpressão ou o isolamento criativo.

É preciso entender que o artista e sua produção são integrantes de um contexto social, atravessado por várias questões, dentre elas a racial. Assim, para estudar e fazer arte numa lógica que ultrapasse a arte legitimada pelo 'sistema de arte', é necessário entrar em contato e entender outras narrativas, não apenas a construída pelo pensamento científico europeu.

3.2.3 A escola e os/as professores/as

A escola é uma instituição que pode e tem propensão a agir como mantenedora do racismo por fazer parte de uma sociedade caracterizada estruturalmente por ele. Portanto, apesar de possuírem sua obrigatoriedade afirmada por lei, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e o ensino da história e cultura indígena,

enquanto narrativas contra hegemônicas, seguem encontrando barreiras no sistema educacional dominado pela branquitude.

Moldada de acordo com o sistema capitalista, a escola tradicional é regida segundo os interesses daqueles que detêm o poder (FREIRE, 2021). Como reforça Freire (2018):

Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Quando eu digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político. Por isso mesmo não há por que falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, como se ela tivesse apenas um aspecto político, mas se não fosse uma prática política. E não há uma escola que seja boa ou ruim em si mesma, enquanto instituição. Mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder; quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político (FREIRE, p. 40, 2018).

Freire (2021) segue afirmando que a relação entre o subsistema da educação e o sistema global não são mecânicas, mas sim históricas, dialéticas e contraditórias. Isso significa que, na perspectiva da classe dirigente, o papel da educação formal seria reproduzir a ideologia dominante e formar sujeitos que produzam e mantenham a sociedade funcionando tal qual ela está: privilégios, para uns; exclusão, para outros.

Se aplicarmos essa reflexão ao campo das relações étnico-raciais, notamos que a ideologia dominante da 'história oficial', eurocêntrica e hegemônica, perpetua os privilégios da branquitude e exclui pessoas não brancas do sistema educacional. Sobre essa experiência, o comentário de bell hooks (2020), autora norte-americana negra, dialoga com a produção científica freireana:

Com frequência, dou palestras em faculdade de artes liberais pequenas, exclusivas, predominantemente brancas, onde estudantes negros ou não brancos expressam profunda raiva em relação ao racismo da instituição e à prática racista de professores brancos. [...] De fato, quando alguns professores me ridicularizavam ou eram sarcásticos, atacando minha autoestima, em geral reagi com raiva, para me abrigar e me defender. A manutenção dessa raiva foi, frequentemente, um obstáculo que me impediu de vivenciar o prazer do aprendizado. Felizmente, encontrei alguns professores, raros em meu tempo de faculdade, que me ofereceram a oportunidade de aprender o pensamento crítico e que me mostraram como ter discernimento (hooks, p.191-192, 2020).

Muitos alunos não brancos se sentem desacreditados, excluídos e abandonados, e acabam optando também por abandonar a escola. Discutir outras estruturas escolares representa, portanto, validar a existência de alunos e alunas que não se encaixam no padrão identitário branco.

Nesse sentido, dialeticamente, há outra força que age na direção contrária à reprodução hegemônica da escola tradicional. Paulo Freire (2021) considera que o

professor e a professora que tem o sonho político de libertação são os atores responsáveis pela luta contra a ideologia dominante no ambiente escolar. Essa ação de educar em contraposição à educação tradicional é nomeada pelo autor (2021) de Educação Libertadora:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE, p 62, 2021).

Freire (2021) ressalta que a escola foi criada por forças políticas que estão bem distantes dela, e não será a escola, sozinha, o elemento responsável pela transformação, porém, ela faz parte da mudança. Assim, a educação libertadora pode se tornar um processo no qual as pessoas em situação de opressão são estimuladas, através de práticas críticas, a se mobilizarem e se organizarem para se emanciparem.

Uma das principais tarefas da educação libertadora é a de expor a história universal, na realidade apenas eurocêntrica, ocultada pelo currículo dominante. Sobre isso Freire (2021) comenta que:

Tornar a realidade obscura significa levar as pessoas a dizer que A é B, e que B é N, a dizer que a realidade é um produto fixo apenas para ser descrito, em vez de reconhecer que cada momento se faz na história, e pode ser mudado num processo histórico (FREIRE, p.67, 2021).

Assim, uma das possibilidades criadas pela educação libertadora é a de que as pessoas desenvolvam uma percepção crítica da realidade, dos elementos que as rodeiam e da capacidade transformadora que possuem.

Freire (2021) ressalta, entretanto, que a prática da educação libertadora demanda bastante dos professores. O autor acrescenta que a aula libertadora: “é exigente e não permissiva” (FREIRE, p. 48, 2021), demanda que se pense, se escreva sobre e se discuta as questões seriamente. Tamanha participação e dedicação parecem enfrentar limitações quando nos deparamos com os estudos realizados sobre as condições do trabalho docente e sobre o estado da arte da EREER.

Vieira (2019), em sua tese de doutorado sobre as reconfigurações do trabalho docente no século XXI, reconhece que nos últimos anos houve uma degradação dos elementos que incidem sobre a profissão do professor, dificultando o cumprimento de suas funções. Essa degradação se manifesta na precarização das condições de trabalho, compostas por elementos diversos como: organização de trabalho, remuneração, fatores materiais e ambientais, fatores sociais e fatores ligados às

estratégias do professor para enfrentar os desafios da educação. Sobre o assunto, o autor complementa:

O problema concreto, e mais sério, é que as condições de trabalho não seguem *pari passu* as mudanças (na educação), os possíveis suportes institucionais às vezes não chegam, a própria estrutura da escola não fornece os elementos importantes para o desempenho de um trabalho de qualidade, e logo, as consequências são as mais diversas, intensificação, insatisfação e doenças (VIEIRA, p. 167, 2019)

Reis (2014) acrescenta que dos professores são exigidas cada vez mais tarefas sem a correspondente melhoria de apoio material, financeiro ou emocional necessários para lidar com o aumento da carga horária de trabalho. Há também a questão de a profissão ser vista como “vocação” ou como “altruísta”, visões que romantizam a exploração vivida pela categoria, desmerecem suas reivindicações por melhores condições de trabalho e atribuem aos profissionais toda a responsabilidade para cobrir as ausências que encontram no cotidiano de trabalho (falta de formação, de materiais, de espaços).

Vieira (2009) aponta, ainda, a posição paradoxal dos discursos voltados ao trabalho docente contemporâneo. De um lado, orientados à desvalorização da atividade por meio do controle, cobranças e intensificação de tarefas e, do outro, a propagação de falas sobre a importância da educação, o cuidado e o amor pela profissão.

Somado às já péssimas condições de atuação do trabalho docente, Silva, Regis e Miranda (2018) destacam, em extenso material produzido sobre o Estado da Arte da EREER no Brasil, a falta de formação docente como uma das principais limitações para a prática de uma educação antirracista.

Os resultados encontrados apontam para a fragilidade do percurso formativo dos futuros docentes, durante a graduação e em formações continuadas, no que concerne à temática do racismo e de um repertório sobre o legado dos povos afro-brasileiros e indígenas (COELHO E QUADROS, 2018).

Ferreira (2006) cita Marcondes (1999) ao afirmar que os programas de formação de professores frequentemente estão “desconectados da realidade concreta, de sua prática e de sua própria história”. Partem de uma escola idealizada, com alunos idealizados, alunos ‘genéricos’, supostamente ‘neutros’, mas que em realidade são imaginados como alunos brancos e de classe média, que não geram conflitos ou perturbações em sala de aula. Sobre essas lacunas, Silva (2001) complementa:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, p. 66-67, 2001).

Bento et al. (2013) acrescenta que as políticas de formação, da maneira que estão sendo implementadas, somadas às já mencionadas longas cargas horárias de trabalho, não permitem que a identidade do professor enquanto cientista educador seja construída. Ao contrário, prevalecem atividades que o mantêm apenas como produtor e aplicador de tarefas avaliativas.

A formação docente voltada para a diversidade é uma importante via de luta antirracista no ambiente escolar. Entretanto, se ela acontece de maneira defasada, baseada num currículo universalista e hegemônico, essas possibilidades são reduzidas. Conseqüentemente, toda responsabilidade pela correta implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 recai sobre o esforço solitário do professor, que precisa buscar maneiras de complementar essas lacunas, tornando-se ainda mais sobrecarregado.

Desta forma, evidencia-se que para o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora, elemento essencial para o letramento étnico-racial, é preciso que os docentes tenham experienciado uma educação libertadora em algum momento de seus processos formativos. E, também, que encontrem no ambiente escolar e em suas rotinas de trabalho, espaços e condições materiais e psicológicas que os permitam concretizar seu potencial criativo, contribuindo, assim, para ações antirracistas.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagens metodológicas

Com o objetivo de compreender como, na perspectiva do letramento étnico-racial, o ensino de artes é realizado na cidade de Belém, busquei um percurso metodológico capaz de englobar a complexidade do racismo enquanto fenômeno social e as especificidades geradas pela relação da temática com a vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Optei então por uma pesquisa de caráter qualitativo e enfoque materialista histórico-dialético. Utilizei a história de vida como método de coleta de dados e alguns aspectos da análise de conteúdo de Bardin como método de categorização para realização da análise de dados.

Segundo Flick (2009) a pesquisa qualitativa foca seu interesse nas produções de sentido geradas pelos participantes. A partir de variadas abordagens, esse tipo de pesquisa busca compreender os processos de geração de sentido ao estudar a forma como as pessoas, instituições e comunicações, se relacionam e se constituem em suas posições sociais.

O enfoque materialista histórico-dialético se apoia na compreensão da existência de uma realidade objetiva que independe do pensamento e das ideias (FRIGOTTO, 2000). Vieira Pinto (1979) acrescenta que, por ser regida por leis específicas próprias, a apreensão da realidade acontece a partir da reflexão racional que se apodera de determinados elementos existentes e os oferece caráter abstrato, universal, transformando-os em ideias e proposições.

De maneira muito abreviada, a concepção materialista entende que a realidade, ao existir em si própria, pode ser conhecida (TRIVIÑOS, 1987). Triviños (1987) acrescenta que o materialismo histórico se configura como ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que regem a sociedade, a partir de uma interpretação dos fenômenos sociais baseada nas formações socioeconômicas e nas relações de produção da sociedade no decorrer de sua formação. O autor afirma também, que o materialismo dialético representa a base filosófica que tenta encontrar explicações “coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, p. 51, 1987), baseados em uma interpretação dialética do mundo.

Frigotto (2000) apresenta a concepção de dialética como uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” situadas no plano da realidade. O autor considera que o desafio do pensamento é, a partir dos mecanismos reflexivos de abstração da realidade, trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 2000).

A respeito da pesquisa qualitativa com enfoque materialista histórico-dialético Triviños (1987) ressalta cinco características: a primeira refere-se a ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A realidade é compreendida como ampla e complexa, composta por estruturas que se relacionam dialeticamente, transformando-se no decorrer do tempo.

A segunda característica diz respeito ao caráter descritivo desse tipo de pesquisa. Através dela, busca-se entrar em contato não apenas com a aparência do fenômeno, mas também com sua essência. Intenta-se encontrar as causas de sua existência, sua origem, relações, mudanças e tenta-se inferir sobre as consequências que terão sobre a vida humana.

A terceira característica concerne à preocupação com o processo da pesquisa e não apenas com os resultados ou produtos advindos da mesma. Este tipo de pesquisa almeja apreender o fenômeno além da visão atual de como ele se manifesta, ao contrário, ela tenta chegar a sua estrutura íntima, possivelmente encontrando as forças geradoras, responsáveis por seu desenrolar atual.

A quarta característica fala sobre a tendência de análise de dados de forma indutiva. A realidade existe fora da consciência, e por ser concreta, pode ser estudada, isso implica um enfoque indutivo, método reflexivo que parte da observação. O autor afirma que o fenômeno social é explicado através de um processo dialético indutivo-dedutivo.

A quinta, e última característica, abrange o fato de o significado ser a preocupação essencial. Esse tipo de pesquisa compreende o sujeito como ser social e histórico, e tenta entender o “desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (TRIVIÑOS, p 130, 1987).

A partir do contexto metodológico descrito, o racismo é visto nesta pesquisa, como um fenômeno social concreto, pertencente à realidade e, portanto, passível de estudo. Busquei compreendê-lo de forma historicizada e enquanto fruto de uma relação de forças conflitantes e dinâmicas. Parti da observação da realidade por meio

dos dados obtidos nas entrevistas com os professores e notei na análise dessas experiências uma possibilidade de apreensão da essência das manifestações do racismo no ambiente escolar.

A respeito do método de coleta de dados escolhido, reforço a importância do conhecimento experiencial dentro da teoria racial crítica. Assim, explorar as subjetividades e o simbólico pode expor peculiaridades não visíveis em outros tipos de pesquisa. Portanto, optei por um método pertencente a um grupo de técnicas que se apoiam na história biográfica para gerar representações e reflexões sobre a realidade. Dentre os modelos existentes, o que escolhi foi o da história de vida.

Esse método consiste em um discurso autobiográfico por parte do participante, estimulado a partir de uma pergunta geradora feita pela pesquisadora. Nogueira et al (2017) consideram que esse tipo de experiência possui rica variedade de elementos e caracteriza-se por um complexo tratamento analítico. Constrói-se na relação com o interlocutor e carrega elementos da história coletiva, mas também “de ordem de poder e da linguagem, do imaginário e da subjetividade” (NOGUEIRA ET AL, p 470, 2017).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não age como elemento neutro e invisível. As produções de sentido nesse tipo de pesquisa surgem da relação entre pesquisador e participante (FLICK, 2009). A respeito das relações geradas na aplicação do método história de vida, Nogueira et al acrescentam:

O tempo-movimento de recolhimento da história de vida, em sua condição de atividade e de experiência, possibilita a abertura de um intervalo temporal e afetivo entre o eu e o outro, conexão que fornecerá as condições para que o narrador possa aproveitar desse momento e, a partir dele, produzir novas elaborações sobre o vivido, enquanto o pesquisador, por sua vez, também poderá elaborar suas questões teóricas e pessoais a partir daquela escuta. Essa conexão se sustenta na história social e no universo simbólico, desse modo o processo de narrativa das histórias se localiza numa esfera que privilegia os aspectos simbólicos e subjetivos, em sua conexão indissociável ao material. Afinal, é preciso reconhecer que a vivência/experiência narrada se corporifica em fatos diversos, mas sua tessitura simbólica é fundamental. Nela, no mundo simbólico, é que tais fatos sociais efetivamente se inscrevem (NOGUEIRA ET AL, p 469, 2017)

Outra reflexão importante a respeito desse método de coleta de dados concerne a compreensão sobre o papel desempenhado pela memória. Imprecisa e inventiva, a memória pode ser vista como representação da plasticidade da existência. Contar uma memória configura-se como constante recriação, pois não representa mera repetição do passado. Relata-se a parte marcante do que foi vivido com relação a elementos afetivos atuais. Reinventa-se o passado e produz-se identificações futuras baseadas nas relações estabelecidas no presente (NOGUEIRA et Al, 2017).

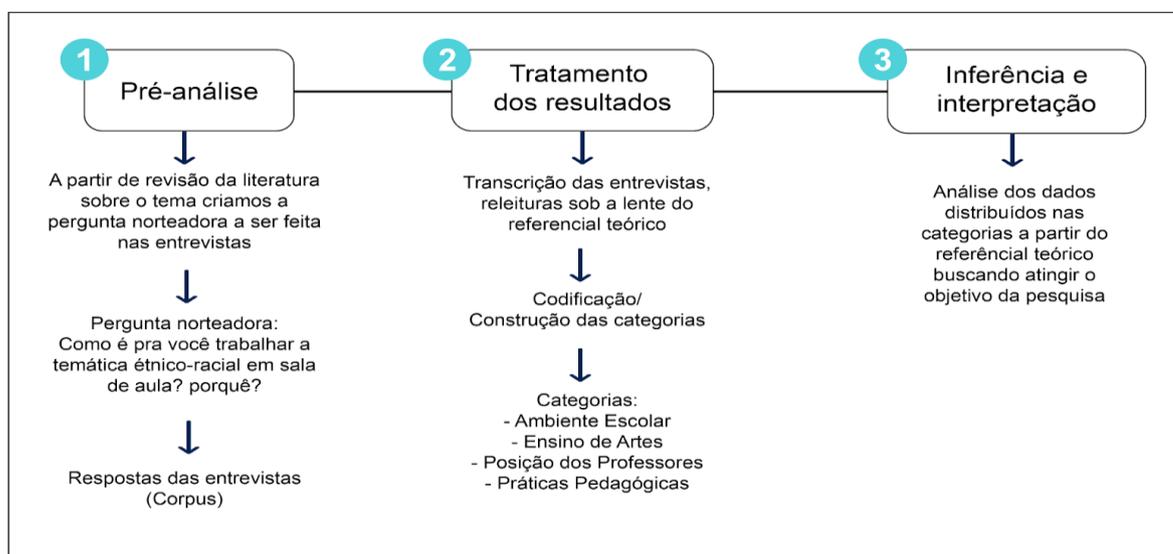
Dessa forma, os relatos disponibilizados pelos professores mantêm relação não apenas com experiências datadas, finalizadas, mas representam também o momento presente em que vivem. São retratos da percepção que possuem da realidade, uma mescla entre histórias vividas, expectativas para o futuro e apreensões do hoje.

Por fim, para o tratamento e posterior análise do material coletado nas entrevistas usei algumas técnicas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Processo definido pela autora da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, p. 48, 2016).

Utilizando como base o esquema apresentado pelo professor doutor Felipe Alex Cruz (2020) em sua tese de doutorado, fiz a tabela a seguir (Figura 1) para ilustrar as técnicas escolhidas.

Figura 1: Técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin utilizadas na pesquisa.



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras (2022)

A pré-análise corresponde à organização dos dados que serão analisados. Primeiro, fiz revisão da literatura sobre racismo, ensino de artes e letramento étnico-racial, posteriormente, elaborei a pergunta norteadora das entrevistas: “Como é para você trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula? Por quê?”.

O conjunto de entrevistas realizadas com professores(as) de artes da rede de ensino básico de Belém formou então o corpus da pesquisa. Dado a quantidade de

temas tratados em cada conversa, entendi, junto a Andrea, que cinco entrevistas foi um número adequado e suficiente para que pudéssemos desenvolver as análises necessárias para cumprir os objetivos propostos na presente dissertação.

O tratamento dos resultados corresponde à etapa em que o corpus será submetido a estudo aprofundado orientado pelos referenciais teóricos. Tal etapa envolve os procedimentos de codificação (transformação dos dados brutos através de recorte, agregação e enumeração) e categorização. Neste momento, as entrevistas foram transcritas e busquei os temas em comum que surgiram nas falas dos professores. Durante este processo, compreendi que a recorrência de um mesmo tema demonstrava a importância dele na dinâmica da situação que estava tentando analisar (a situação do ensino de artes em Belém sob o viés do letramento étnico-racial) após análise de tais recorrências cheguei à quatro categorias: ambiente escolar, ensino de artes, posição dos professores e práticas pedagógicas.

Por fim, a inferência e a interpretação compreendem o momento de análise mais aprofundado no qual, baseado no referencial teórico estabelecido na pré-análise, foram discutidas as categorias definidas na etapa de tratamento de resultados e construídas variáveis de inferência baseadas nos objetivos que se almejavam alcançar. Neste caso, optei por dividir cada uma das quatro grandes categorias já mencionadas em mais duas categorias: elementos catalisadores e elementos desmotivadores.

Meu objetivo foi refletir sobre a situação do ensino de artes em Belém sob o viés do letramento étnico-racial, portanto, os elementos catalisadores dentro de cada categoria correspondem às situações que favorecem um espaço de construção crítica e emancipadora do pensamento a respeito de raça e racismo. Já os elementos desmotivadores fazem referência às situações nas quais há ação de acordo com o pensamento hegemônico, favorecendo a perpetuação dos valores da branquitude no espaço escolar, Esses fatores serão explicados de maneira mais detalhada no capítulo dedicado às categorias.

4.2 Procedimentos

Julgo importante mencionar que, além do contexto de pandemia, o período de realização da pesquisa, foi também marcado por importantes acontecimentos relacionados ao racismo e à luta por direitos da população negra e da população indígena. Destaco a morte de George Floyd em 25 de maio de 2020, homem negro

asfixiado por um policial branco na cidade de Minneapolis, Estados Unidos (G1, 2020). O assassinato culminou num movimento de caráter mundial denominado “Black Lives Matter” (vidas negras importam) que levou milhões de pessoas às ruas pela luta pelos direitos das pessoas negras, mesmo em um período pandêmico que demandava o distanciamento social.

No Brasil, em 19 de novembro de 2020, João Alberto Freitas foi assassinado de maneira semelhante, em atuação de seguranças do supermercado Carrefour na cidade de Porto Alegre, RS (G1, 2020). O ato de violência culminou em mais uma série de protestos. O racismo - em especial direcionado à população negra - se tornou pauta em jornais, entrevistas e outros meios de comunicação de massa. A discussão foi explorada por muitos artistas, dentre eles, destaco as criações realizadas pelo rapper Emicida, responsável pela produção de vários materiais imagéticos, textuais e sonoros que apresentam e divulgam o pensamento negro no país (EMICIDA, 2021).

Em 31 de outubro de 2020, na Pinacoteca, em São Paulo, aconteceu a primeira exposição destinada à produção indígena contemporânea, contando com obras de artistas indígenas como Naine Terena, Jaider Esbell, Gustavo Caboco e Denilson Baniwa (PINACOTECA, 2020). Em 2020 também, o livro “ideias para adiar o fim do mundo” do pensador indígena da etnia Krenak, Ailton Krenak, se tornou best seller (APEX, 2021).

Em junho de 2021, aconteceu o movimento “Levante pela Terra” (APIB, 2021), no qual milhares de indígenas das mais diversas etnias marcharam até Brasília para protestar contra as políticas adotadas com relação a seus povos durante o atual governo. Dentre tais políticas, destacam-se as precárias medidas de saúde praticadas durante a pandemia de covid-19 e a intenção de promulgar a PL 490/2007, conhecida como “Marco Temporal”, que representaria um grande retrocesso na demarcação de terras indígenas (SOCIOAMBIENTAL, 2021).

Em setembro de 2021, a segunda Marcha das Mulheres Indígenas se junta ao acampamento Terra Livre, em Brasília (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Até o momento da pesquisa, os povos indígenas obtiveram bons resultados em suas manifestações e a votação pelo “Marco Temporal” foi suspensa no Supremo Tribunal Federal (EL PAÍS, 2021).

Reforço então, que a pesquisa foi realizada em um período complexo, caracterizado por transformações de caráter mundial na vida da população e

reivindicações locais diversas do movimento negro e do movimento indígena, divulgando a pauta do racismo e da luta por direitos na esfera pública.

Após a reformulação do projeto de pesquisa, decorrente do referido contexto pandêmico, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UTFPR. A submissão foi feita em abril de 2021 e, após reformulações, o projeto foi aprovado em junho de 2021.

Considereei como uma das grandes dificuldades para a realização do projeto não somente o acesso aos professores, mas também a disponibilidade dos mesmos para participação nas entrevistas. A demanda por distanciamento social gerou uma série de novas dificuldades para a realização do trabalho docente (BARROS ET AL, 2021), e pedir para que os professores realizassem mais uma atividade, em meio virtual, implicaria em uma sobrecarga que, provavelmente, poucos estariam dispostos a experienciar.

Outra dificuldade foi, como mencionado por Gomes (2003), o fato de que discutir racismo é considerado um tabu. Logo, propor atividades que instiguem as pessoas a pensar sobre o racismo em suas vidas, presume que estejam dispostas a refletir sobre lugares que exprimem emoções como desconforto, dor, raiva e vergonha além de operar também com os limites, as libertações e as reconstruções de cada indivíduo. Dessa forma, entendi que os(as) professores(as) que aceitariam participar das entrevistas, seriam profissionais mais confortáveis em lidar com a temática por já possuírem trabalhos em sala de aula a esse respeito, ou seja, que já tivessem passado por algum tipo de reflexão sobre o tema.

Optei, então, por produzir um convite que tentasse dialogar com os(as) professores(as) levando em consideração as possibilidades levantadas. O primeiro texto pode ser visto no Anexo 1.

Após envio para uma professora de artes, recebi um feedback a respeito da falta de clareza quanto ao que se desejava abordar na entrevista. A docente também demonstrou preocupação quanto à recepção dos(as) professores(as) brancos(as), que talvez não sentissem que teriam o que agregar ao estudo. Ela sugeriu então que a palavra antirracismo fosse adicionada ao convite e que a ideia de que todos são permeados pelo racismo, e por isso capazes de falar sobre ele, fosse reforçada. O segundo texto pode ser visto no Anexo 2.

4.3 Entrevista e Perfil dos entrevistados

Outro momento importante para a construção da pesquisa foi a definição da pergunta geradora que instigaria o relato da história de vida dos(as) professores(as) participantes. Compreendi que precisava criar uma pergunta que estimulasse a discussão sobre vivências relacionadas ao racismo, porém, de forma ampla, para que as pessoas pudessem abordar as experiências que fossem mais relevantes para si, evitando que se sentissem coagidas a falar de algum aspecto específico do tema.

A primeira versão da pergunta foi a seguinte: “Você poderia contar suas experiências em sala de aula ao desenvolver atividades que possam estar relacionadas às questões étnico-raciais?”.

Entretanto, após participar do minicurso ofertado pela professora Aparecida Ferreira, intitulado: “letramento étnico-racial crítico através de narrativas autobiográficas e pesquisa”. Tive a possibilidade de escrever minha experiência a partir da pergunta norteadora “quando você descobriu que o racismo existe?” e dividir o relato com outras participantes, muitas delas mulheres negras, escutando também suas vivências.

Ao ouvir os relatos, acompanhar vozes que se alteraram, olhos que marejaram e ao me sentir aceita naquele lugar de reflexão, pude produzir novos sentidos a respeito da minha compreensão sobre como estudar o racismo.

Fui capaz de internalizar, a partir dessa experiência, o fato de que tratar sobre racismo, em uma pesquisa de caráter qualitativo, representaria falar sobre vivências, sentimentos, emoções e percepções. Assim, percebi não ser possível propor uma pergunta geradora que carregasse qualquer forma de distanciamento do participante com a temática pesquisada. Ainda que esse posicionamento tornasse mais provável que apenas professores(as) iniciados na reflexão sobre o racismo em sala de aula aceitassem participar.

Levando em consideração essas reflexões, a nova pergunta norteadora foi a seguinte: “Como é para você realizar atividades relacionadas às questões étnico-raciais em sala de aula? Por quê?”

Os convites foram compartilhados nos grupos de *whatsapp* da Secretaria Municipal de Educação de Belém (Semec), meu local de trabalho, e as conversas sobre a participação nas entrevistas aconteceram na mesma plataforma, porém, em conversas privadas. As entrevistas foram realizadas com cinco professores, através

da plataforma Google Meet. Elas foram gravadas e posteriormente transcritas, codificadas e analisadas. O tempo de duração da entrevista foi livre e estipulado pela necessidade dos participantes. As durações variaram entre 20 e 40 minutos.

As conversas se iniciavam com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e depois, do questionário socioeconômico através do qual se solicitou a escolha de um nome fantasia. Este questionário foi usado, posteriormente, para mapear o perfil dos professores participantes. Findado o preenchimento desses dois documentos, a entrevista começava com a pergunta norteadora. Após o início dos relatos, o diálogo se desenvolvia como uma conversa. Destaco que a maior dificuldade do método história de vida nesta pesquisa foi manter o foco da conversa no tema estudado.

Por ser um relato extremamente pessoal e ter somente a pergunta inicial como guia, notei ser necessário criar alguns ganchos para trazer as discussões de volta para o campo de meu interesse. Perguntas como: “e como os alunos se sentiam?”, “Como foi essa experiência pra você?”, “Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?”. Além disso, quando surgiam momentos de hesitação, os entrevistados retomavam alguma pergunta do questionário socioeconômico como ponto de partida para suas reflexões.

Notei que esse método de coleta de dados era um pouco confuso para os entrevistados. Havia dúvidas sobre essa ser a única pergunta, ou o que deveriam fazer, como se estivessem esperando uma série de questionamentos e não somente um. Embora esse estranhamento não tenha sido um dos meus objetivos ao escolher o método história de vida, as falas livres, sem o direcionamento explícito de um questionário fechado mostraram-se eficazes para representar a realidade do que eu estava pesquisando, já que ofereceram uma percepção espontânea dos professores sobre suas experiências.

No geral, percebi uma vontade dos entrevistados em contar inúmeras experiências. Os relatos iam se tornando ganchos para outras memórias e os discursos duraram cerca de 30 a 40 min.

As perguntas presentes no questionário socioeconômico constam no Anexo 3, e a partir dela obtive os seguintes resultados:

Tabela 1: Resultados do questionário socioeconômico

Nome	Idade	Graduação	Anos de profissão	Trabalha em quantas escolas	A(s) escola(s) é(são)
Ana	51	Licenciatura em Dança (UFPA)	33	1	Pública
Liss	43	Educação Artística habilitação Música (UEPA) e Letras (UFPA)	20	1	Pública
Brisa	54	Educação Artística habilitação Música (UEPA) e Letras - LIBRAS (UFSC)	21	1 Escola e 3 Oficinas	Pública
Betoven	52	Educação Artística habilitação Música (UEPA)	23	3	Públicas
Patrícia	44	Licenciatura Plena em Educação Artística - Artes Plásticas (UFPA)	13	2	Públicas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

Tabela 2: Resultados do questionário socioeconômico

Nome	Auto declaração	É familiarizado(a) com as leis que tornam obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas?	Estudou Arte Africana e/ou Indígena na graduação?	O projeto pedagógico da instituição de ensino em que você trabalha demanda que sejam abordadas as culturas afro-brasileira e indígena?	Já precisou buscar material didático e formação por conta própria para trabalhar assuntos relacionados à temática étnico-racial em sala de aula?	Recebe ou já recebeu apoio e formação da instituição de ensino em que trabalha para lidar com situações de racismo, discriminação ou preconceito racial em sala de aula?
Ana	Parda	Sim	Não	Não	Sim	Não
Liss	Branca	Sim	Não	Não	Sim	Não
Brisa	Negra	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Betoven	Pardo	Sim	Não	Não	Sim	Não
Patrícia	Negra	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

Pude notar que os(as) entrevistados(as) são professores experientes, já que todos possuem mais de dez anos de docência, sendo a maioria com mais de 20 anos de atividade profissional. As linguagens artísticas de formação são variadas,

entretanto, há uma unanimidade a respeito da falta de acesso a conteúdos relacionados às artes africanas e indígenas durante a graduação.

Apesar dessa falta, todos afirmaram ter conhecimento das leis 10.639 e 11.645 e já terem buscado material ou formação por conta própria para suprir essa demanda. Isso nos permite concluir que são pessoas que já passaram por alguma forma de reflexão sobre a EREER e suas possíveis aplicações em seus locais de trabalho.

Nessa etapa das entrevistas, o momento da autodeclaração foi o que gerou mais reações por parte dos entrevistados. A respeito do termo pardo, surgiram duas reflexões: a professora Patrícia, filha de uma família interracial na qual o pai era branco e mãe negra, relatou seu processo para se reconhecer como mulher negra. Destaco alguns momentos da sua fala a seguir:

Antes eu me autodeclarava parda mas com o passar dos anos eu fui entendendo esse processo, né, de negritude [...] nós somos acostumados quanto a gente nasce a não se assumir negro ou negra né, nos somos orientados por avós, mãe, pai, como se fosse algo que não vai ser legal, como se fosse algo negativo [...] a gente passa a maior parte da vida com essa dúvida, eu não me enquadro aqui mas eu também não me enquadro ali... mas ninguém concorda, nós todos chegamos a um consenso que ninguém concorda com esse termo né ele é um termo que só existe no brasil quando o certo seria sermos chamadas de negras de pele clara, negros retintos ou negros de pele escura. E aí é um termo nada a ver, é um termo que a gente não se sente contemplado por esse termo, mas enfim, é o que o IBGE nos impõe [...] (PATRÍCIA, 2021).

Já a reflexão trazida pela professora Ana, também pertencente a uma família interracial - sua avó era indígena e seu pai negro - é que o pardo pode ser uma maneira de afirmação de uma ancestralidade indígena que ela não deseja apagar. A professora diz compreender a polêmica sobre o termo pardo, referindo-se a um possível mecanismo de branqueamento, através do qual a pessoa se declara “menos negra” e assim, usufrui de alguns privilégios. Porém, ela defende que denominar-se apenas como negra seria negar sua ascendência indígena.

Esses dois comentários demonstram como o pardo pode ser entendido como um entre lugar, ora enquanto apagamento de uma identidade negra, ora como possível marcador de uma miscigenação entre negros e indígenas. Em ambos os casos, parece prevalecer uma indefinição sobre o que representa o termo, como diz o professor Betoven (2021) “Vou colocar pardo porque é assim que está na minha carteira de reservista”.

Outra característica que foi percebida no momento da entrevista, mas que não poderá ser aprofundada nesta pesquisa, é a de que a percepção da cor branca em

Belém também apresenta peculiaridades. Liss, a única professora que se autodeclarou branca, afirmou inicialmente que era uma pessoa não-branca, por ser uma mulher amazônica. Posteriormente, entretanto, e diante da falta deste termo no questionário, ela afirmou ser branca pois assim é lida pelas outras pessoas. Neste mesmo sentido, a professora Brisa se autodeclarou negra, pois tem pai negro, cresceu na cultura do marabaixo - estilo musical de influência da cultura africana - e possui avós que foram escravizados, entretanto, fisicamente ela possivelmente é lida como uma mulher branca.

Após a conclusão dessa etapa, iniciei a escuta dos relatos e a elaboração das categorias baseadas na repetição com que alguns temas surgiram nas histórias dos(as) participantes e na relação que eles têm com a “lente” usada, a do letramento étnico-racial. Cada categoria será mais bem explicada no tópico a seguir.

5 PROTAGONISMO DOS(AS) PROFESSORES(AS): AS ENTREVISTAS

As categorias de análise a seguir foram construídas a partir da repetição de temas entre os entrevistados e da relação que poderiam manter ao se pensar o ensino de artes sob a perspectiva do letramento étnico-racial.

Denominei catalisadores aqueles aspectos que dialogam com os elementos usados para definir o letramento étnico-racial, o que, como discutido até aqui, vejo enquanto agente positivo na aplicação da EREER no ambiente escolar. São alguns deles: incentivo ao pensamento crítico, valorização do trabalho docente, troca de aprendizados entre professor(a) e alunos, valorização dos saberes locais e experiências nas quais o racismo é abordado de maneira estrutural e não individualista.

Seguindo esta lógica, o que considerei desmotivadores foram as situações que agem no sentido de manter o status quo, ou seja, agem de acordo com os valores da branquitude, são exemplos: visão universalista e hierarquizada, situações de silenciamento das diversidades e desvalorização do trabalho docente.

Sigo então apresentando as categorias.

5.1 O ambiente escolar

Essa primeira categoria surgiu levando em consideração os relatos sobre as relações com outros professores, diretores e integrantes do corpo escolar. A partir do que ouvi, criei o seguinte esquema:

Figura 2: Esquema da categoria: Ambiente Escolar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

Início com os quatro elementos que caracterizei como desmotivadores: foco somente no 20 de novembro, desconhecimento das leis, evasão de conflitos por motivos religiosos e descuido com o produto final de pesquisas sobre a EREER.

O primeiro tópico aponta para o fato de que a cultura Afro-brasileira, o racismo e outros elementos relacionados a EREER são trabalhados no ambiente escolar apenas no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Ouvi relatos como o do professor Betoven a respeito da forma como trabalhar esses temas em outras épocas do ano é recebida por outros professores:

“ah mas tu já tá trabalhando consciência negra” olha só como é exatamente isso que se fala pros professores. “Já tá trabalhando consciência negra?” “Como é que eu vou trabalhar isso lá em novembro? semana da consciência negra, porque tu já trabalhou” (BETOVEN, 2021)

Essa escolha, de abordar a questão das relações raciais como um evento isolado, não apenas favorece uma visão fragmentada da realidade como também dialoga com o segundo tópico desmotivador, a falta de conhecimento sobre as leis 10.639 e 11.645. Sobre essa questão, Patrícia afirma:

os colegas das outras disciplinas, eles falam que eles não entendem nada disso, e aí a gente acaba tendo que dar explicação pra eles, pra elas, né, explicar o que é a lei dez mil e eu fico assim muitas vezes sem entender como nós chegamos em 2021, o plano nacional, ele tá completando maioria [...] (PATRÍCIA, 2022)

Patrícia (2021) complementa afirmando que em cursos de formação sobre a EREER que ela ofereceu para outros professores tal experiência se repetia, fosse em escolas particulares, públicas, centrais ou periféricas, o desconhecimento sobre as leis prevalecia. Betoven (2021) conta uma experiência na qual a coordenadora da escola onde ele trabalhava, desconhecendo as leis, o questionou sobre o motivo de estar ensinando a influência da cultura africana no Brasil fora do dia 20 de novembro.

Esse tipo de situação pode chegar a extremos como o trazido pela professora Ana (2021). Ela conta que sentiu, após observação e diálogo com outras professoras, que por motivos de intolerância religiosa, a semana da consciência negra estava sendo boicotada pela coordenadora e outros integrantes do corpo docente na escola em que ela trabalhava.

O tema religião surge também na fala do professor Betoven, com destaque para o comentário a seguir:

[...] E infelizmente, a escola no sentido de que quando você fala que, que é uma pergunta lá naquele questionário né, se a escola dá suporte pra resolver essas questões, a escola acaba fortalecendo isso porque, por exemplo, se

you, before the pandemic, you used to work on the question of carimbó or do what we did there (the name of the school) when I gave a class in the municipality of Belém, né that had batuque at its own school it was already advanced, when I give school I give question of coordination and direction, it was already advanced and said to the father: "look but if the student does not want because of religion", they all used that discourse, "he is not obliged", the teacher will pass another type of activity [...] BETOVEN (2021)

Ana and Betoven, who work in peripheral schools, comment on the advance of evangelical churches in the region. According to Ana (2021): "There is more church than house in Icoaraci". Betoven comments another situation in which a father came to the school and saw his daughter participating in a carimbó performance for a school event. Even though the child was interested in participating at that moment, the type of dance was against the religious belief of the father and she was removed by him from the activity. The professor believes that religious intolerance acts as a maintainer of prejudiced views, as explicitly follows:

[...] they (evangelical churches), mainly the schools that I give a class in are in the periphery so mainly in the periphery, they are in a very solidifying way a thought that the racial question, in the case of blacks, né, when you talk about reggae is macaque, when you go to work rap is something of a thief, when you go to work carimbó is something of a macaque [...] (BETOVEN, 2021).

Betoven defends that it is the duty of the school to propose conversations and reflections with parents with respect to these issues, showing the activities as cultural manifestations, which need to be studied/lived, since they are part of the construction of humanity, especially in the case of Belém, they are part of the local culture. The professor considers that the evasion of directors and coordinators in dealing with these issues with the responsible parties of the students is also a reinforcement for prejudices and racist views to be maintained.

The possible reasons for this evasion, presented by the professor, are the fear on the part of management that parents will withdraw their children from school, which would imply a series of consequences, including financial. Cases similar to these can exemplify the difficulty in contesting institutionalized racism. Confronting parents, indicating that prejudice against cultural manifestations of non-white people is a reflection of racism in our society, can lead to significant material losses.

The fourth and final demotivating topic can be explicitly shown by the example brought by professor Betoven (2021). He related the experience he had with a class of EJA, with which he went to Marapanim - a city recognized as a landmark of carimbó in Pará - to produce a documentary about one of the important masters

do carimbó da região, apelidado de Bolota. O resultado foi um produto audiovisual sobre a cultura imaterial do carimbó e as experiências de racismo que Bolota vinha vivendo na cidade. O professor cita pichações escritas “macumbeiro” e “vagabundo” feitas no barracão, como exemplo dessas situações de racismo.

Após apresentação na semana cultural, entretanto, este material foi perdido. Sobre o ocorrido, Betoven afirma:

Ele (mestre Bolota) tinha vivido toda uma vida quase em seus 80 anos pescador e mestre de carimbó ele nunca tinha passado por isso (ofensas racistas), estava se passando por isso naquela época quatro anos atrás, essa questão também da escola de não se preservar aquilo que pode servir pra tá se conscientizando dessas questões étnico-raciais dentro da própria escola, porque a maioria das escolas ainda tá naquele negócio “a faz apresentação ali porque tem que fazer, porque é data comemorativa e tal e tal” (BETOVEN, 2021).

A partir desse primeiro momento da análise do ambiente escolar, percebe-se que, apesar dos mais de dez anos de promulgação das leis 10.639 e 11.645, o desconhecimento para trabalhar o conteúdo exigido ainda é grande. O preparo profissional é baixo e nota-se situações de falta de valorização do conteúdo antirracista produzido na própria escola. Além disso, foi possível perceber o descaso em relação à importância de conhecer as influências africanas no Brasil e o despreparo para lidar com uma suposta impossibilidade de pertencer a uma religião cristã e vivenciar experiências escolares que remetam a manifestações culturais afro-brasileiras.

A fuga à reflexão, no caso por exemplo, da aluna que gostaria de dançar carimbó, mas foi impedida pelo pai, contribui para silenciar as diversidades. Ao não propor perguntas como “porque uma dança que representa a cultura local, é proibida?” “Porque as manifestações culturais ligadas à cultura negra (batuque, rap, reggae) são imediatamente conectadas a características pejorativas?” “O que há para temer nessas manifestações artísticas?”, diretores, pedagogos e professores acabam sendo coniventes com a supressão dessas atividades em função de preconceitos de origem racista.

Os pontos tratados até aqui agem como desmotivadores de uma prática do ensino de artes sob o viés do letramento étnico-racial pois:

a) Contribuem para a sobrecarga do professor que escolhe e se prepara para tratar desses temas, pois este precisa comprovar frequentemente o motivo de estar trabalhando a EREER no currículo;

b) Abordam o racismo como evento isolado que deve ser discutido somente no 20 de novembro, e não como prática presente diariamente na vida de pessoas brancas e não brancas;

c) Não propõem momentos de diálogo entre alunos, responsáveis e corpo escolar;

d) Consideram manifestações artísticas relacionadas à cultura negra como inferiores, atribuindo valores pejorativos e, conseqüentemente, mantendo a branquitude como cultura privilegiada e “correta”.

Em oposição ao que foi apresentado até agora, destaco dois pontos que considero motivadores: o primeiro, representado pelas falas das professoras Patrícia e Ana e o segundo, pela fala da professora Brisa.

O primeiro se refere ao resultado positivo para se trabalhar a EREER advindo da união e troca entre professores. Ana (2021) relatou que a união inicial entre ela e uma professora de ensino religioso para discutir questões relacionadas à semana da consciência negra na escola em que trabalhavam levou à debates sobre racismo, gênero e identidade na Amazônia. Como destacado a seguir:

[...] essa nossa discussão, essas nossas elucubrações, e isso era todo dia não tinha uma hora, era todo dia a gente discutindo sobre isso, começa a reverberar na escola e começa a reverberar nas nossas posturas de vida né, então e aí as outras professoras, e aí é um movimento que é... interseccional porque aí essas duas mulheres que era uma professora de artes e uma professora de ensino religioso se unem para discutir questões da sua prática pedagógica, da sua ação enquanto educadoras mas discutir as suas vidas e as suas identidades começa um movimento em que as outras professoras também começam a se reunir conosco para discutir as suas identidades (ANA, 2021).

A professora reforça a importância desses momentos de troca entre docentes para discutir preconceitos e privilégios. Ressalto também como esse tipo de união é capaz de “se espalhar” de maneira positiva pelo ambiente escolar. Nas palavras de Ana, as elucubrações repercutiram na escola e um dos resultados foi a percepção de que haveria um boicote por parte dos diretores e coordenadores sobre a semana da consciência negra.

Patrícia (2021) acredita também que a união entre professores de matérias distintas pode ser um caminho positivo para trabalhar as questões étnico-raciais na escola:

Então o professor de matemática pode tá fazendo jogos africanos, eu posso tá fazendo a minha exposição, o... festival de danças afros, eu posso tá fazendo, é... a professora de português pode trabalhar literatura africana e

afro brasileira, então eu prefiro trabalhar assim em conjunto. Mas nem sempre a gente consegue (PATRÍCIA, 2021).

Ainda que apresente essa ideia, a professora comenta que recebe mais apoio dos professores de história, geografia e língua portuguesa, e reforça que considera importante trabalhar as questões étnico-raciais de maneira interdisciplinar.

Considero que essas redes construídas entre professores diminuem a possível sobrecarga de trabalhar a EREER sozinhos. Essas redes se constituem também como espaços formativos onde é possível, como apresentado por Ana, enxergar o racismo em suas vidas, ação imprescindível para que o letramento étnico-racial aconteça.

Por último, trago a história da professora Brisa com o intuito de olhar a relação da religião com a EREER por outro caminho. Brisa trabalha numa escola católica coordenada por freiras e diz receber total apoio por parte da direção e coordenação para realizar atividades que tratem de qualquer forma de preconceito, incluindo o racismo.

Tem essas questões que eles trazem e enfim a gente tem que trabalhar porque é o que a gente também pensa, a escola também, ela apoia e a gente trabalha isso. Por exemplo, trabalhar as famílias né, que tem famílias... tem aluno que ele é muito “copinho de leite branquinho” e foi adotado por pais que são negros ou enfim ao contrário entendeu, então tem tudo isso [...] é bem legal a escola, é uma escola que apoia mesmo, totalmente, ela é contra qualquer tipo de discriminação enfim, trabalha na diversidade mesmo (BRISA, 2021).

Julgo importante trazer o relato da professora, pois um dos diferenciais da escola é ser especializada na educação de surdos, de crianças com problemas cognitivos, de superdotação ou de outras deficiências. A conversa com Brisa acabou dirigindo-se várias vezes para a educação de surdos, sua especialidade. Ela reforça, entretanto, que na escola todas as formas de exclusão e preconceito são discutidas, pois são alunos atravessados por várias questões, entre elas a racial.

A professora segue comentando que tal instituição é um lugar seguro para esses alunos e que é difícil quando eles precisam seguir para outras escolas, pois, ainda que sejam oferecidas formações nessas outras escolas com o intuito de prepará-las para o recebimento desses alunos, “não adianta muito” (BRISA, 2021).

Levanto o questionamento então sobre o que as escolas tradicionais poderiam aprender a partir das propostas pedagógicas de escolas de Atendimento Escolar Especializado (AEE), no sentido de compreender a diversidade e especificidade de cada aluno. Mais uma vez, lembro da importância do conhecimento experiencial para o letramento étnico-racial, portanto, projetos de educação que enxerguem os alunos

em suas especificidades e dialoguem com elas podem ser caminhos importantes para uma abordagem diferente sobre a raça e os efeitos do racismo no ambiente escolar.

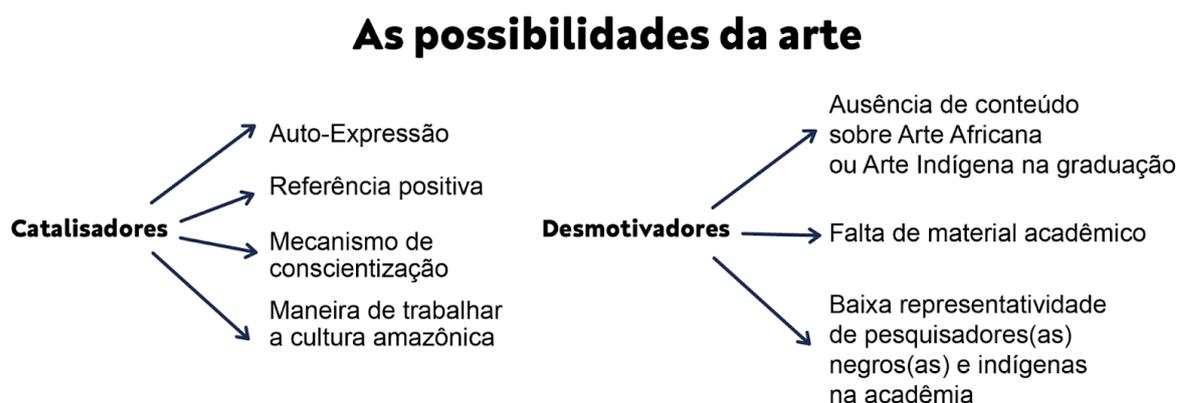
Assim, os dois últimos pontos apresentados são considerados como motivadores, pois incentivam a autorreflexão e a troca de experiências relacionadas às questões étnico-raciais entre alunos e professores. Situação essencial para que cada indivíduo compreenda como se encaixa na sociedade.

O próximo tópico trata das falas que fizeram referência à arte e ao ensino de artes nas escolas.

5.2 As possibilidades da arte

Construí o presente tópico levando em consideração os comentários relacionados à compreensão dos professores sobre o que é, e o que pode realizar, a arte e o ensino da arte ligados à ERER. O esquema criado a partir de tais reflexões é o seguinte:

Figura 3: Esquema da categoria: As possibilidades da arte



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

Como já foi possível notar nas respostas do questionário socioeconômico, é unânime a afirmação de que há falta de formação relacionada aos conteúdos da ERER. Todos os discentes afirmaram que não tiveram contato com arte africana ou arte indígena na graduação, o que tornou necessário a busca independente por esses assuntos e a demanda por formações extras. Sobre as formações, o professor Betoven apresenta o seguinte comentário:

tem que ter formações mesmo, né, específicas para essas coisas aí, e tá se trabalhando essas questões étnico-raciais... E pelo menos as que eu fui, faltei algumas, bem poucas, mas eu nunca vi esse tema ser abordado assim, de uma forma mais sólida né, de uma forma realmente sair de lá e levar pra trabalhar em sala de aula, ainda não vi uma formação que contemplasse isso

de uma forma mais abrangente eu acho que é isso que tá faltando. Não só com o professor de artes né, pra todo mundo, toda a classe de profissionais da educação como um todo, aí a gente pode de repente tá falando numa sociedade mais justa, igualmente falando, fora isso vai continuar esse tipo de complicação (dificuldade ao trabalhar a EREER) ainda, mas dá, bora ver se melhora (BETOVEN, 2021).

Ou seja, apesar de serem vistas como uma das vias para o incentivo à uma educação antirracista, em alguns casos como o de Betoven, as formações continuadas ainda tratam do tema de maneira superficial. Considero importante a seguinte frase trazida pelo professor a respeito de suas experiências nas formações continuadas, ele diz querer ver temas que possa usar de forma prática, “de uma forma realmente sair de lá e levar pra trabalhar em sala de aula” (BETOVEN, 2021). Tal trecho me parece um indicativo de como é relevante refletir sobre as vivências dos professores em sala de aula, para assim entender na prática os efeitos da falta de formação sobre a EREER e gerar conteúdos mais significativos para os docentes.

Patrícia e Ana optaram por abordar temáticas étnico-raciais em suas pesquisas de pós-graduação e comentaram sobre as adversidades que passaram nesse processo. A primeira professora reforça a dificuldade em encontrar material acadêmico sobre Arte Africana e a segunda aponta para uma falta de representatividade de pesquisadores(as) negros(as) e indígenas nas artes.

Patrícia faz a seguinte afirmação:

eu antes de passar por isso eu já questionava isso, porque que a gente passou uma faculdade de artes que não tinha uma disciplina de história da arte africana então eu questionava isso e eu fui em busca desse material, eu trabalho com a linguagem da gravura artisticamente, então eu fui em busca disso e assim eu não encontrava, não encontra, não encontrava [...] nesse primeiro volume, ele diz o seguinte, é a única parte que eu encontrei que fala da arte africana e fala de cultura e fala de pintura de gravura, das máscaras, fala um pouco de indumentária, e... eu me agarrei nesse volume né. (PATRÍCIA, 2021)

Durante toda a entrevista com Patrícia, observei sua preocupação em apresentar vários livros relacionados à EREER e à Arte Africana, encontrados e lidos durante seu percurso acadêmico-profissional. O uso das palavras “persegui”, “me agarrei” e a ênfase em “não achava”, reforçam a dificuldade em encontrar material acadêmico que abordasse os temas que ela pesquisava, nesse caso, estamparia e gravura africanas.

Em outro momento, a mesma professora reforça que existe uma quantidade considerável de material didático relacionado a EREER no ensino de artes, o problema é que eles não chegam aos professores.

Então essa literatura da menina dos laços de fita ela é muito legal, dá pra trabalhar muitas coisas, não só artes visuais, a literatura, teatro... tem uma série de coisas que podem ser trabalhadas em conjunto, tem... poesias... eu já visitei as bibliotecas das escolas, tem muita coisa, chega muito material, aí não chega material para nós, para os professores, não chega nada, tem tanto material aí, tem tanto projeto (PATRÍCIA, 2021).

Para a professora Ana, a ausência de autores(as) negros(as) e indígenas na academia se mantém também por um problema crônico de escolha recorrente de autores brancos, até por parte dos discentes que almejam realizar práticas antirracistas. Esse sentimento é exposto na fala a seguir:

mas cadê as mulheres pretas, cadê as mulheres indígenas, se não mulheres, cadê os indígenas, cadê os homens que falam sobre arte, ah, não tem autor indígena? então vamo pegar uma autora preta? Porque tem uma Zélia Amador de Deus aí falando, né, então vamo trazer pra cá. O que eu sinto lá, é o mesmo movimento que eu percebo nos meus alunos lá em Icoaraci, que desprezavam o que eles eram, eu vejo isso de maneira geral nos professores e nos pesquisadores em arte (ANA, 2021).

Neste trecho, Ana estava comentando sobre um grupo de professores organizando formações sobre a EREER para outros professores. Os autores usados para propor as reflexões, entretanto, eram em sua maioria do circuito europeu e brancos. Ana reforça que para combater o racismo na academia e em especial no contexto do ensino da arte, é preciso também combater o currículo eurocêntrico.

Considerando o letramento étnico-racial, notei que os elementos desmotivadores apontam para os efeitos da visão universalista da história da arte. Tal visão é perpetuada pelo racismo institucionalizado característico das universidades. Nota-se também que mesmo quando há intenção de combater a visão única da história da arte, os professores esbarram em vários empecilhos, como os vistos aqui: há formações, mas elas não estimulam práticas concretas de combate ao racismo ou métodos para trabalhar a EREER; há o desejo de conhecer mais sobre Arte Africana, porém, falta disponibilidade de material; Existe a vontade de realizar formações concretas, entretanto, como “escapar” dos autores brancos europeus?

A respeito dos elementos catalisadores, começo destacando a possibilidade da arte como expressão. Betoven (2021) comenta sobre suas observações em sala de aula:

[...] eu já recebi muito trabalho, né, deles se expressarem através do desenho, a gente vê algo meio que auto biográfico, eu sempre enfatizo essa questão de trabalhar essa coisa de eles se expressarem como é que eles sentem determinado tipos de preconceito é quando eles se expressam melhor, não na sala de aula. Assim, eles levam e mostram pra mim de uma forma bem particular, “ê professor, dê uma olhada aí” eu digo “olha, o que é isso aqui?”,

“olha isso aqui é como eu me sinto na sociedade”, já teve uns desenhos assim que me apresentaram bem impactantes [...] (BETOVEN, 2021)

Assim como trazido por Ferraz e Fusari (1993) no tópico 3.2.2, Betoven apresenta um momento em que o resultado das produções artísticas dos alunos trata de suas vivências. A frase “é quando eles se expressam melhor, não na sala de aula”, transmite a ideia de que a escola não representa um lugar seguro para que os alunos digam como realmente se sentem. Entretanto, ao levar os exercícios para casa, os alunos encontram um lugar onde se enxergam livres para se expressar. O resultado, posteriormente, é dividido com o professor. A arte nesses casos cumpre o papel de mediadora, uma maneira dos indivíduos refletirem sobre o mundo e sobre si próprios e demonstrarem os resultados dessas reflexões.

Sobre a relação do fazer artístico com a própria existência, destaco também algumas falas da professora Brisa. Ela dá oficinas de teatro na escola em que trabalha e reforça que para criar as cenas pede que os alunos tragam elementos de seu cotidiano, atuem e reflitam sobre suas realidades. O resultado, como dito por ela, é que os alunos abrem mão de tudo, “menos da aula de teatro” (BRISA, 2021).

Ainda sobre essa perspectiva, apresento também a fala da professora Ana. Após refletir sobre a necessidade de dialogar com autores negros e indígenas, ela pede desculpas, e afirma que vai usar um termo do autor Michel Foucault, a estética da existência:

Ele (Foucault) diz o seguinte, ele diz que a arte, e a estética e a beleza, não são propriedades dos artistas. Todos nós, cada um de nós possui a potência de transformar a nossa vida numa obra[...]. Então, eu construo a minha vida como uma grande obra de arte, né, que tem em si, todas as dimensões de uma obra. Que tem a potência de mobilizar, que tem a potência de sensibilizar, que tem significância, que altera modos de vida, que altera modos de existência que estão ao meu redor (ANA, 2021)

Ana introduz uma interessante visão sobre a arte. A professora considera que arte e vida são inseparáveis e conta como foi compreendendo que, ao invés de considerar como espetáculo somente o que “acontece no palco italiano” (ANA, 2021), aprendeu a enxergar, na sua história de vida, os espetáculos que caracterizaram a sua existência até os dias atuais.

[...] então eu vou afirmando coisas na minha vida, eu digo: “Olha, minha casa é o lugar onde eu tive as minhas primeiras aulas de arte. Elas não foram na sala de dança, eu entendi arte a partir de outra perspectiva. Era vendo a minha avó fazendo o ritual que ela fazia pra benzer as pessoas”. E eu dizia assim: “O corpo dela se comporta de outro jeito”. Então, espetáculo pra mim era na rua da minha casa quando tinha ladrão de madrugada, ladrão entrava na casa do vizinho e todo mundo saía de madrugada com a roupa que tivesse, era cueca furada, a camiseta toda amassada... todo mundo ia pra

rua de madrugada e eu dizia: “Meu Deus, que coisa...” Essa era a referência de espetáculo pra mim (ANA, 2021).

O modo de ver a relação arte e vida de Ana, relaciona-se com o conceito de arte popular de Peixoto (2001). A obra de arte deixa de ser algo distante, exposto, intocável, inatingível, para se tornar uma experiência, uma lembrança, algo que pode ser realizado por qualquer um e que faz parte da vida de qualquer um. Aproximar o conceito de arte das vivências diárias permitiu que a professora, por exemplo, se desvincilhasse da imagem da arte “única”, universal e eurocentrada que lhe foi apresentada na formação durante a graduação.

Sobre a possibilidade de criar referências positivas, trago o relato da professora Patrícia:

Tem a questão na escola da higiene da criança, então tem uns professores que não conseguem entender que tem umas crianças que o cabelo não vai ficar arrumado do jeito que ele quer que fique, tem que se criar penteados, então uma referência ela é muito importante para uma criança negra. Ela não é compreendida, ela não se sente bela, então tem tudo isso... trazer essa temática é muito importante [...] porque o nosso público da prefeitura de Belém, ele é 80 por cento de pessoas negras, as crianças são negras, então como que você não vai dar essas referências né? Como que não vai falar sobre esse assunto? (PATRÍCIA, 2021)

A professora Patrícia comenta sobre a importância de oferecer atividades que proponham cuidados e aceitação do cabelo negro. Dando como exemplo oficinas de turbante, de tranças ou a leitura em sala de aula de livros como “A menina bonita do laço de fita”. Ela sugere que essas experiências proporcionam momentos de referência positiva para crianças acostumadas a recusar e desmerecer a própria aparência.

Outro fator interessante destacado na fala de Patrícia, é a proposta de que essas atividades se tornem processos educativos também para os professores, para que os docentes não pratiquem mais esse tipo de violência com crianças negras.

Nesse sentido, da arte enquanto agente de conscientização, destaco a afirmação trazida por Liss (2021). A professora diz se sentir na obrigação, enquanto docente de artes, de propor atividades que estimulem a conscientização dos alunos a respeito de práticas discriminatórias. Na sessão práticas pedagógicas busquei fazer uma lista com todos os exemplos de atividades com esse intuito comentadas pelos entrevistados.

Por fim, destaco o ensino da arte como importante recurso para trabalhar a cultura amazônica na escola. Para ilustrar essa afirmação, utilizo o relato da professora Brisa:

[...] No último natal da gente é, os curupiras tocaram né. A gente trabalha muito a cultura também da Amazônia, nossa mesmo. Eles (alunos) vem e contam, têm crianças do interior que contam as coisas como sendo verdade, e é verdade né. Então os curupiras no último espetáculo, eles tocaram percussão, tocaram bateria, saíram da mata fazendo o maior barulho tocando mesmo bateria. Eu tive um estagiário, eu não toco bateria, que foi pra lá e que ensinou, e eles cantavam aquela música (faz o som da música we will rock you) (BRISA, 2021).

A cultura paraense é composta por uma miscelânea de heranças culturais das tribos indígenas que aqui viviam antes da colonização, e também, das culturas africanas provenientes das pessoas trazidas como escravos. As atividades artísticas na escola se configuram como momentos propícios para discutir essas influências.

Nessa etapa de nossa análise, pude notar que os professores enxergam muita potência na arte e no ensino da arte como estimulantes de mudanças positivas no mundo. Sendo esse tópico o único que encontrei mais elementos catalisadores do que desmotivadores dentro das quatro categorias estabelecidas para investigação.

Conclui que os itens apresentados foram considerados catalisadores pois:

- a) Valorizam o conhecimento local (caso da professora Brisa e a cultura amazônica);
- b) Incentivam o pensamento crítico em alunos e professores, propondo novas construções não discriminatórias (exemplos das professoras Patrícia e Liss);
- c) Mostram uma estreita relação entre arte e vida, sugerindo que no fazer artístico há a possibilidade de repensar o passado (caso da professora Ana) e praticar maneiras de se enxergar e enxergar o mundo (caso do professor Betoven).

Parto agora, para o próximo tópico, focando na relação entre alunos e professores.

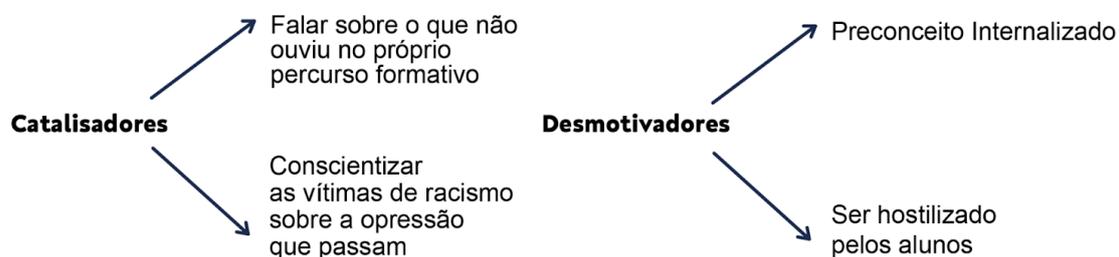
5.3 A situação professores(as)-aluno(as)

Neste tópico, busquei na fala dos professores o que significa para eles trabalhar a EREER no ensino de artes em sala de aula, focando na relação aluno-professor.

Aqui, ao invés do que foi feito nas duas primeiras categorias, inicio a discussão com os elementos que considero motivadores, e depois sigo para os desmotivadores.

Figura 4: Esquema da categoria: As possibilidades da arte

A situação professores(as)-aluno(as)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

As falas dos professores apontaram para dois principais pontos: a) vontade de levar para os alunos(as) temas que os professores não tiveram contato durante seus processos formativos; b) desejo de conscientizar os(as) alunos(as) vítimas de racismo sobre a opressão que eles vivenciam.

A respeito do primeiro item, início com a fala da professora Ana:

isso (ser uma pessoa não branca) me gerou sempre muito sofrimento por todo meu percurso formativo. Eu sou da dança e inicialmente a minha formação é em ballet clássico, na maioria das vezes eu era a única não branca de tudo que eu sempre fiz, eu era a única não branca e isso foi sempre... eu sempre tive consciência disso né. E aí quando eu chego na graduação, eu era a única não branca que se entendia como não branca, num curso onde só tinha por exemplo professores brancos. E... e diante de pessoas brancas isso nunca foi trazido à tona né, então era sempre um espaço vazio que ficava, pra mim o espaço vazio era sempre importante (ANA, 2021).

Na fala de Ana, notei que a falta de contato com a EREER marcou todo seu processo formativo. Destaco também que essa é a única fala nas cinco entrevistas que chama atenção para a presença dos indivíduos brancos na dinâmica racial. Ana afirma que a questão racial nunca foi trazida à tona por seus professores, todos brancos.

Fica explícito também que as professoras que se dedicam a tratar sobre a EREER sentem que precisam falar sobre o tema, caso contrário, o ciclo de silêncio ao qual foram submetidas será mantido com seus alunos. Ilustro essa percepção a partir dos seguintes comentários:

Eu fui uma época professora substituta na licenciatura, a minha abordagem basicamente sobre legislação para arte era essa, porque eu acho que sobre a atuação em arte, sobre os direitos dos licenciados em artes, sobre os direitos das linguagens estarem nas escola, qualquer professor vai falar com eles. Mas eu era a única professora não branca daquele lugar, **ou eu falava**

disso ou eles não iam ouvir como eu não ouvi né (ANA, 2021, grifo da autora)

Então eu vou ensinar a arte europeia, mas eu também vou ensinar a arte que a gente tem aqui indígena e também a nossa origem da arte africana. Eu não vou deixar de ensinar, então é agregar né, fazer as unidades de acordo, então eu tenho essa preocupação né, é bem escasso isso, sinto falta de ter outras pessoas pensando dessa forma, trabalhando dessa forma, se preocupando (PATRÍCIA, 2021).

Relacionado a esse desejo de falar sobre o que não ouviram e de proporcionar experiências educativas diferentes aos seus(suas) alunos(as), está a vontade de conscientizá-los a respeito do lugar que ocupam nas dinâmicas raciais, possibilitando a eles outras formas de existências.

Essa proposta abrange reflexões antirracistas entre professores(as) e alunos(as). Exemplo disso é o relato de uma conversa entre Betoven e um de seus alunos sobre intolerância religiosa. O discente havia visitado um terreiro de religião de matriz africana e estava com vontade de retornar, porém, tinha receio do julgamento dos colegas. Ou como explicitado na frase de Liss (2021): “quando o pensamento preconceituoso é trazido para sala de aula, é exatamente o momento que a gente tem que virar pra eles (alunos), olhar nos olhos, orientar e tratar da diversidade”.

A proposta abrange também, o desejo de que os alunos e alunas não brancas se tornem cientes das opressões que vivem e possam combatê-las. Sobre essa percepção, saliento as falas a seguir:

então assim, é bacana quando tu consegue conscientizar essas crianças de alguma forma, como eu te falo a criança na minha experiência ela não tem muito essa diferenciação. Ela tá dentro da diversidade ela tá de boa, só que aí acontecem outras coisas quando eles vão crescendo, que atinge eles de alguma forma (BRISA, 2021).

Então eu acho que se a gente quer conscientizar, se a gente quer fazer um trabalho que o aluno não só absorva aquela coisa lá pra Enem que eles cobram muito esse conhecimento tem que trabalhar o ano todo porque às vezes o próprio aluno é vítima e nem ele sabe que é vítima né (BETOVEN, 2021).

O resultado positivo dessa troca é ilustrado por Ana, a seguir:

[...] e as crianças começam a chegar perto de ti porque elas começam a perceber que tu é parecida com ela, isso é muito importante sabe, são as meninas, são as pré adolescentes chegarem contigo e falarem “égua professora, a senhora é linda”, e eu olho pra elas e vejo a adolescente que eu fui, é... fortalecer essas meninas, porque fortalecer essas meninas não é só fortalecer pra elas se acharem bonitas é fortalecer pra elas não se tornarem as mulheres que eu encontro lá na EJA que são violentadas pelos seu maridos, que são escravizadas dentro do casamento, dentro da igreja, tendo todo um massacre com essa mulher não branca, periférica, pobre [...]

então eu não consigo discutir a questão étnico-racial sem discutir a questão de classe, a discussão de acessibilidade, a discussão de identidade, de auto afirmação, a questão feminista porque são questões totalmente atravessadas. E eu não consigo, a educação não vai conseguir agir de uma maneira potente com as crianças e com os adolescentes se os professores não tiverem isso resolvido dentro deles. Então é um trabalho muito grande, é um trabalho muito grande mas é um trabalho que vale a pena, a cada dia, e não importa onde a gente esteja, não importa se eu tô na sala de aula com as crianças, se eu tô na formação de professores, se eu tô na dimensão pedagógica, é tá atenta e tá o tempo olhando pra isso (ANA, 2021).

Ao falar sobre essa experiência, Ana se emocionou. Considero esse trecho um exemplo do que apresentei anteriormente como educação libertadora. Ana se esforçou para propor aulas com temas que ela não encontrou em seu processo formativo, objetivando preencher vazios que tiveram influência negativa na sua percepção da própria identidade. Ao resignificar esse processo em suas aulas, ela foi capaz de engajar as alunas para também refletirem sobre si mesmas, criando um ciclo de troca, acolhimento e libertação que age em ambos os fluxos, aluna-professora e professora-aluna.

O trecho destacado representa também a sobrecarga de trabalho gerada no docente ao trabalhar a EREER em sala de aula. Devido às lacunas durante o período formativo, tratar sobre racismo implica um grande comprometimento de cada professor, que precisará se preparar para um série de funções, por exemplo: buscar material didático, estudar o tema, criar maneiras de gerir os conflitos gerados com alunos, pais e corpo docente e construir atividades que abordem a cultura afrobrasileira e indígena de maneira não superficial.

Considerarei os tópicos anteriores como motivadores pois:

a) Focam na importância do conhecimento experiencial (professores partem de suas experiências de vida e buscam transformar a experiência dos alunos);

b) A sala de aula se torna um local de reflexão crítica e para que o desejo de conscientização seja alcançado é necessário que professores e alunos se engajem num processo de educação mútua;

c) Os objetivos almejados apontam para a prática de um ensino contra hegemônico focado na valorização da pessoa não branca e no estímulo de pensamentos não preconceituosos direcionados à cultura afro-brasileira e às culturas indígenas.

A respeito dos pontos desmotivadores destaco também dois momentos: o preconceito internalizado dos alunos e a hostilidade com que estes tratam os

professores quando reflexões antirracistas são propostas em sala de aula. Enfatizo duas falas:

[...] cuidar, tratar no sentido de tratar, não de adotar, mas também no sentido de tratar como um tratamento, como uma cura desses vazios. Então consegui me ver, eu queria possibilitar que essas criaturas se vissem, só que eles não se reconheciam, a grande questão é que não se reconheciam, pelos mesmos processos que eu tinha passado, né (ANA, 2021)

Então, eu vejo assim que nas crianças, né, as vezes mesmo o aluno sendo negro, né, ele já traz de casa já um preconceito com ele próprio. Que aquilo já vem trabalhado na casa dele acho que de gerações. [...] Eles não veem essa questão (racismo direcionado à cultura e arte negras), eles acham que tá tudo uma maravilha, assim, parece que eles não tão enxergando absolutamente nada do que acontece com eles mesmo (BETOVEN, 2021).

Nelas, notei como é difícil para os professores proporem atividades reflexivas sobre o racismo, pois há uma grande recusa dos alunos em abordar essa temática e pensar como se relacionam com ela.

Considero importante destacar que o racismo internalizado muitas vezes se configura como um mecanismo de proteção. Adotar as crenças do opressor, mesmo estando em uma situação de opressão, é o intuito do pensamento hegemônico, nesse caso, da branquitude. Não quero propagar a ideia errônea de que pessoas não brancas são culpadas pela opressão que vivem. Assim como já apontado pelo pensamento de Cida Bento a respeito da origem do conceito de branquitude, esse tipo de raciocínio apenas ajuda a omitir a participação das pessoas brancas na manutenção do racismo na sociedade.

Meu intuito é mostrar que esse racismo internalizado se configura como mais uma dificuldade na hora de abordar o antirracismo em sala de aula. Se o racismo é estrutural, e por todos os lados pessoas não brancas veem a cultura e as características físicas brancas sendo enaltecidas em detrimento de si próprias, como vão querer se reconhecer com outra identidade que não a branca?

Portanto, quando o professor Betoven afirma que os alunos parecem “não se enxergar”, ou, “não enxergar o que estão vivendo”, essa negação é um processo no qual os jovens foram inseridos a vida toda. Perceber-se fora da lógica do pensamento hegemônico e em situação de opressão não é um processo agradável, em especial quando diariamente existem reforços externos estimulando o apagamento do que se é em nome de características brancas.

Todas essas dificuldades aparecem na hora que, por exemplo, a professora Ana pergunta em sala de aula quem se identifica como negro e a maioria dos alunos

diz que não, apesar de, segundo a professora, a maioria dos estudantes ali serem negros.

Essas reações por vezes se tornam hostis, como nota-se na fala do professor Betoven:

É muito complicado trabalhar essas questões não só com criança mas também principalmente com maiores, né, principalmente com esses que já tem uma certa religião que frequenta, é muito complicado eles não aceitam muita coisa, se posicionam logo, “a eu não vou fazer” eu digo “olha mas isso tá previsto, é nosso conteúdo, tem que trabalhar”, “ah mas então eu vou ficar reprovado” “não não vai, mas tenta pelo menos conhecer” porque não é isso que vocês pensam né, cada um tem seu pensamento e a gente trabalha a parte histórica da coisa. (BETOVEN, 2021)

Liss (2021) afirma que “os alunos sempre discriminam”, e que é papel do professor repreender essas ações. Não está nas possibilidades desta pesquisa encontrar uma solução para esse conflito, entretanto, notamos que a relação com os alunos e as melhores maneiras de abordar temas delicados perpassam a ERER.

Concluo que estes aspectos são desmotivadores, pois são barreiras para uma educação crítica e libertadora. São ocasiões em que fica explícito como é trabalhoso incentivar processos reflexivos que discordem do pensamento dominante vigente. Somado às dificuldades já mencionadas, a exemplo do excesso de trabalho, a dificuldade de relação com o corpo docente, a necessidade de buscar material didático de forma independente, esse esforço ainda esbarra na branquitude mais uma vez quando há dificuldade em construir um diálogo que traria melhorias para as pessoas vítimas de racismo.

A seguir, apresento o último tópico, referente às práticas dos professores relacionadas à ERER.

5.4 Práticas Docentes

Neste último tópico de análise, objetivo juntar todos os exemplos trazidos pelos professores sobre experiências em sala de aula nas quais eles trabalharam a temática étnico-racial.

No total encontrei 19 exemplos, praticados com turmas de diversos turnos e períodos na educação regular e na educação especial. E os dividi na tabela da seguinte maneira: *Título da atividade*: onde consta o nome da atividade e do professor; *Descrição*: breve relato sobre o que foi a ação; *Objetivo*: porque ela foi proposta; *Grupo*: Qual a série/grupo com a qual a atividade foi trabalhada; *Resultados*: Quais

foram os desdobramentos da atividade em sala de aula. Nesta seção apresento os comentários dos professores sobre suas percepções e sobre os alunos.

O professor Betoven foi o que mais trouxe exemplos, somando 10, a professora Patrícia destacou 2, as professoras Brisa e Ana apresentaram 3 cada, e a professora Liss relatou 1 atividade.

Os temas das atividades foram diversos e abrangeram várias linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais, fotografia e audiovisual. Elas foram divididas em momentos de apreciação e criação e sempre objetivaram incentivar reflexões de viés antirracistas nos alunos.

Dentre os resultados, 4 não foram mencionados, 8 destacaram reações negativas e 7 destacaram reações positivas. As reações negativas envolvem:

a) a dúvida e a recusa em estudar temas relacionados às culturas afro-brasileira e indígenas, como explicitado por Betoven no item 2: “ah professor! porque eu tenho que aprender o que é candomblé, se eu não sou do candomblé?”;

b) Comentários e expressões racista frequentes, por exemplo, no item 3, o uso da expressão “magia negra” e no item 4, a expressão racista e violenta: “que era coisa de preto sem vergonha”;

c) Há também, a recusa dos alunos em se reconhecer como indivíduos não brancos (item 13) e de se apropriar de elementos pertencentes às culturas afro-brasileiras e indígenas que compõem suas vidas e identidades (item 14).

As reações positivas retratam momentos em que alunas e alunos se engajaram em seus processos de aprendizado, se mostrando curiosos e interessados. A exemplo das alunas do professor Betoven, no item 8, que o seguiram até a sala dos professores com tantas perguntas sobre o motivo de práticas racistas que o intervalo acabou. E dos alunos da professora Patrícia, no tópico 11, que aceitaram participar das atividades propostas, aprenderam penteados e estampas afro e realizaram desfiles.

Apresentadas como positivas também são as relações estabelecidas entre os integrantes das atividades e os temas tratados, criando esquemas de significação profundos. Destaco como exemplo as alunas, que também eram professoras, na atividade relatada por ANA (tópico 15) e os alunos que vieram ao teatro como atividade essencial na história contada por Brisa (tópico 17).

Neste último tópico, pude encontrar um pouco do que foi abordado nos três tópicos anteriores, como a relação com o ambiente escolar, com os alunos e com a arte.

Abaixo exponho em detalhes todos os relatos coletados referentes às práticas docentes.

Tabela 3: Práticas Docentes

Título atividade	Descrição	Objetivo	Grupo	Resultados
1 Rap da diversidade (Betoven)	Rap criado pelo professor a partir do livro "Diversidade" da escritora Tatiana Belinky	Tratar sobre racismo e diversidade racial após situação em que uma aluna negra foi discriminada por seu cabelo. O professor ressalta a frase de um estudante que incentivou a ação: "eu não gosto de pretinha, eu gosto de loirinha, bonitinha, cheirosinha" (BETOVEN, 2021)	Segundo ano do Ensino Médio	Não mencionado
2 Semana do Folclore - Influência da cultura africana na arte (Betoven)	Trabalhar manifestações artísticas afro-brasileiras	Discutir sobre Candomblé, batuque, Lundu e sobre preconceito com a cultura e arte negras	Nono ano, primeiro ano do ensino médio e EJA	Alunos dizem não enxergar o preconceito e mostram desinteresse com a temática. Frases destacadas pelos professor: "ah professor! porque eu tenho que aprender o que é candomblé, se eu não sou do candomblé?" ; "porque eu tenho que aprender batuque, o que é lundu e tal, já que eu não vou ser batuqueiro?" Betoven afirma que a importância está no valor histórico e cultural dessas manifestações (BETOVEN, 2021)
3 Máscaras africanas (Betoven)	Fazer e analisar máscaras africanas	Relacionar a influência das máscaras africanas com um quadro do artista Pablo Picasso	Não mencionado	Dúvidas sobre a finalidade da atividade e manifestações racistas. Frases destacadas pelo professor: "ah mas tem que fazer isso, ah esse aí eu já vi não sei aonde, esse aí é

				de magia negra, eu não sei o que" (BETOVEN, 2021)
4 Não mencionado (Betoven)	Falar sobre o Lundu, dança de origem africana	Relatar que na época da colonização, o Lundu caiu no gosto da elite mas depois foi banido porque era muito sensual e ficou conhecido como "dança do acasalamento"	EJA	Gerou discussão em sala de aula, frases destacadas pelo professor: "que era coisa de preto sem vergonha"; "ah mas eu já vi lá na praça de Ananindeua, é uma dança sem vergonha que a mulher se oferece pro cara" ; "ah, mas aí é porque ela tá querendo" (BETOVEN, 2021)
5 Obras Debret (Betoven)	Mostrar pinturas do artista Debret e outros artistas da chamada Missão Francesa	Discutir sobre como as pinturas eram as "fotos" da época, apresentar retratos de indígenas e africanos feitas por esses pintores	EJA	Relata comportamento preconceituoso dos alunos. Frase destacada: "égua mas esses cara vieram da França só pra ver esse bando de negão aí" (BETOVEN, 2021)
6 Não mencionado (Betoven)	Apresentar as músicas "Redemption Song" e "Could you be loved" do artista Bob Marley	Refletir sobre a música como forma de protesto e conscientização	Não mencionado	Relata comportamento preconceituoso dos alunos, afirma: "eles não têm noção da cultura mesmo deles" (BETOVEN, 2021). Frase destacada: "ah, vai rolar maconha" (BETOVEN, 2021)
7 Não mencionado (Betoven)	Realizar pinturas de garotas de black power nos muros das escolas; Apresentar música de uma rapper feminina de São Paulo que trata de questões raciais e aceitação do corpo negro	Tratar da autoestima das meninas negras para que não sintam vergonha de seus cabelos	Quarto/ quinto ano	Notou resultados positivos, as alunas negras se sentiram incentivadas a valorizar características próprias. Diz: "elas começaram a ter orgulho do cabelo, elas diziam: "não, eu sou assim". (BETOVEN, 2021)

8 Conversa sobre o gênero musical rock (Betoven)	Mostra de vídeo com uma mulher negra tocando guitarra, ela é apresentada por Betoven como inventora do rock	Mostrar que o rock é originário das músicas negras dos Estados Unidos	Não mencionado	Muitas alunas demonstraram interesse em saber mais sobre a artista. Diz: "...já houve situações de eu no intervalo não conseguir entrar na sala dos professores porque elas vinham perguntar, se reuniam duas, três, e vinham perguntar também "ah mas porque ligação do reggae com a maconha" né, e a gente explica e fala o porquê dessa ligação, e as vezes quando eu via o intervalo já acabava..." (BETOVEN, 2021).
9 Trabalho de fotografia (Betoven)	Após visitar uma exposição fotográfica, os alunos foram incentivados a tirar fotos que representassem seus bairros, produzindo também um texto que explicasse o motivo de escolha da foto	Trabalhar a linguagem fotográfica	Ensino médio	O racismo surgiu como tema em algumas fotos e Betoven ressalta um exemplo de intolerância religiosa. A foto trazida mostrava um grupo de pessoas vestidas de branco indo para um evento afro religioso. O aluno comenta que o grupo estava sendo hostilizado na parada de ônibus, isto gerou uma discussão sobre porque isso aconteceu e o que o aluno pensava sobre essa discriminação.
10 Produção de documentário (Betoven)	Professor e alunos se uniram em uma viagem para realizar a atividade: "Nesse documentário a gente foi pra lá num domingo à noite, nós fomos em 3 carros, a gente chegou lá e foi atrás dos mestres de carimbó, inclusive tinha um que era um dos guardiões do	Fazer um documentário sobre a manifestação cultural carimbó na cidade de Marapanim	Turma noturna	O documentário abordou aspectos importantes do preconceito vivido pelos mestres do Carimbó em Marapanim. Situações exemplo: ter o barracão pichado com as palavras "vagabundo", "macumbeiro", e

	carimbó. Essa questão do carimbó como patrimônio imaterial..." (Betoven, 2021)			sofrer corte de verbas públicas destinadas à projetos realizados à barracão durante o governo de uma prefeita evangélica. Na escola, o documentário foi apresentado na semana da cultura e depois, o material foi perdido.
11 Proposta anual para trabalhar a EREER (Patrícia)	Série de atividades: palestras; Desfile de moda afro; Criar estamparias, roupas, turbantes, bolsas, cortinas para a escola; Carimbos com as plantas da região; Convidar alguém que faça penteados afros, para ensinar como cuidar desse cabelo	Trabalhar a EREER no currículo escolar de forma integrada, durante o ano todo, culminando numa apresentação no dia da Consciência Negra	Turmas de anos variados	Ações bem recebidas entre alunos. "Os alunos quiseram participar deixaram fazer no cabelo, quiseram fazer o desfile depois, que não é algo obrigado, eles tem que querer". (PATRÍCIA, 2021)
12 Arte Africana (Patrícia)	"Tem que ser inserido nos conteúdos da alfabetização visual, da linguagem visual, linha, forma, volume, cor, textura. Aí eu vou exemplificar aqui, com as máscaras né, com as gravuras rupestres, que são linhas, desenho, então eu vou fazer dessa forma" (PATRÍCIA, 2021).	Apresentar e trabalhar Arte Africana com crianças	Alunos mais novos	Não mencionado
13 Ancestralidade (Ana)	Perguntar sobre as avós, os saberes que elas carregam, o que foi repassado aos alunos	Discutir ancestralidade com os alunos	Nono ano e EJA	Percepção de visão negativa dos alunos direcionada a seus ancestrais. Frase destacada: "ah tu tá querendo saber da barroca?" Ana responde: "pois é essa é a minha pergunta, o que que a barroca tem pra ensinar?"(ANA, 2021)

14 Autodeclaração (Ana)	Questionar qual é a autodeclaração dos alunos	Fazer com que os alunos não brancos reflitam sobre como se enxergam	Nono ano e EJA	Recusa em se ver como não branco, ainda que a professora Ana tenha dito que muitos ali não eram. Frase destacada: "aí eu disse assim, numa sala cheia de negros eu disse: "eu não vejo nenhum branco aqui". E eles ficam p**** eles dizem: "porquê, como assim tu não me vê branco? eu sou branco", eu digo: "ok eu vou respeitar se tu dizes que tu é branco, pra mim não, não vou te entender como branco tá? mas ok" (ANA, 2021).
15 Não mencionado (Ana)	Explorar o contato com ervas e cheiros da região	Realizar práticas de abordar o corpo e elementos ancestrais da região	Alunos da Educação Infantil	A professora comenta sobre como as atividades afetam as professoras que acompanhavam os alunos, a princípio o foco eram as crianças, mas todos no ambiente acabaram atingidos por momentos de reflexão. Frase em destaque: "isso suscita nas professoras é.... lembranças e saberes que estavam em apagamento e o apagamento desses saberes é o apagamento de uma identidade [...]" (ANA, 2021)
16 Não mencionado (Brisa)	Brisa é professora de música, trabalha o carimbó, o marabaixo e o batuque. E realiza ações em conjunto com professores de artes de outras linguagens: pinturas corporais, turbantes e danças	Trabalhar a ERER	Crianças participantes de escola com Atendimento Escolar Especializado (AEE)	Não mencionado

<p>17 Oficinas de teatro (Brisa)</p>	<p>A professora pede que os alunos tragam experiências próprias para serem encenadas. Dentre os vários assuntos, a relação com a raça surge como tema: "Eu puxo né, vou instigando, porque vocês acham que prenderam um e não o outro? um era branco e o outro era negro. E tem a questão que eles veem muita televisão né, eles veem a questão do Rio de Janeiro, do morro, isso tudo já pintou na nossa aula de sexta-feira no teatro" (BRISA, 2021).</p>	<p>Refletir sobre a realidade dos alunos por meio do teatro</p>	<p>Crianças participantes de escola com Atendimento Escolar Especializado (AEE)</p>	<p>A aula se torna um importante espaço de reflexão e acolhimento dos alunos. "...Os alunos conseguiram dizer assim: "não, a gente vai fazer o teatro, ele vai fazer parte da nossa educação também, claro que, né, eu que tava ali, mas eles não abrem mão do teatro de jeito nenhum" (BRISA, 2021).</p>
<p>18 Atividade teatral realizada na semana santa (Brisa)</p>	<p>As estações da paixão de Cristo foram adaptadas para eventos atuais da sociedade ou da vida dos alunos, exemplo: o assassinato de Marielle, a chacina da Terra Firme, rompimento da barragem em Brumadinho</p>	<p>Associar um evento religioso anual em uma escola católica com assuntos que estejam próximos das realidades dos alunos</p>	<p>Crianças participantes de escola com Atendimento Escolar Especializado (AEE)</p>	<p>A ação instiga que os alunos pesquisem sobre os temas trabalhados</p>
<p>19 Ciranda (Liss)</p>	<p>Crianças dão as mãos entre si e realizam brincadeiras de roda</p>	<p>Propor a união entre os alunos e abordar a diversidade e o direito de respeito entre alunos novos</p>	<p>Alunos até 5 anos</p>	<p>Não mencionado</p>

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A tabela permite ver uma série de reações geradas em sala de aula, sejam elas positivas ou negativas. Nota-se que abordar o racismo e temas relacionados promove tensões e movimentos. Essas situações tornam aparente o caráter estrutural do racismo, discuti-lo coloca a prova alguns pilares da sociedade ocidental e essa experiência pode ser desagradável ou libertadora.

Percebe-se também que as possibilidades de atividade são inúmeras e que há um esforço dos professores entrevistados em pesquisar maneiras de introduzir o

conteúdo no currículo. Também percebi, que trabalhar a EREER em sala de aula pode acontecer por diversas lentes, por exemplo: a formação do núcleo familiar, a interseccionalidade, a autoestima, o território, o cotidiano, entre outras. Tais atividades mostram as maneiras como os povos indígenas e africanos contribuíram para que o mundo de hoje seja da maneira que é.

A respeito dos resultados, considere o número de comentários negativos e as expressões trazidas para ilustrá-los, um indício de que trabalhar as leis 10.639 e 11.645 prevalece sendo um desafio para os professores. Além disso, percebi que a escolha de abordar essas culturas de maneira significativa implica em sobrecarga de trabalho, o que, em meio a todos os outros elementos já destacados no decorrer da análise, se configura como mais um fator de desmotivação.

Todavia, a possibilidade de transformar positivamente a autoestima e algumas percepções dos alunos sobre o mundo, configuram-se como elementos motivadores para a prática da EREER sob a lente do letramento étnico-racial e indica que é de extrema importância permanecer abordando conteúdos antirracistas no ambiente escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa me propus a investigar como, na perspectiva do letramento étnico-racial, o ensino de artes voltado para a educação das relações étnico-raciais se manifesta na cidade de Belém.

Para isto, compreendi que o racismo é a crença numa suposta superioridade de um grupo humano sobre outro, baseada num conjunto de características físicas e culturais. No caso desta sociedade, o racismo manifesta o sentimento de superioridade de pessoas brancas em relação às pessoas não brancas.

O que define a brancura ou não de alguém, depende de uma série de fatores relacionais locais, porém, é fato que quanto mais perto dela, mais privilégios uma pessoa acessa.

O racismo não parte de um ímpeto individual, ele surge e é mantido por meio de um longo processo histórico de formação da humanidade e faz parte de sua estrutura. Portanto, para combatê-lo é necessário que se construam alianças entre diversos setores da sociedade com o intuito de enxergá-lo em suas mais diversas manifestações e refletir sobre maneiras de enfrentá-lo.

Pude entender, também, que por meio de extensivo trabalho dos movimentos negros e dos movimentos indígenas, ensinar a cultura afro-brasileira e indígena no ensino básico se tornou lei. Todavia, isso não foi suficiente para que os temas tenham sido aplicados com eficácia no sistema básico de educação.

Questionei-me, portanto, sobre como essas leis eram aplicadas na disciplina de artes na rede de ensino básico de Belém. Embasei essa pergunta em três elementos: a) o letramento étnico-racial, prática pela qual as pessoas são instigadas a refletirem de maneira significativa sobre como o racismo influencia suas vidas b) o ensino de artes, uma possibilidade para alunos e professores compreenderem o mundo e se enxergarem nele; c) a construção cultural do estado do Pará, expressa em diversas práticas culturais emaranhadas e através da propagação da ideia de miscigenação.

Busquei essas respostas por meio de entrevistas realizadas com professores(as) de artes nas quais foi feita a pergunta: “Como é para você realizar atividades relacionadas às questões étnico-raciais em sala de aula? Por quê?”. Colhi o relato de cinco professores de artes e apliquei etapas da análise de conteúdo de Bardin para analisar os dados obtidos. Dividi as informações em quatro categorias,

descrevendo-as entre os elementos catalisadores ou desmotivadores para que a educação para as relações étnico-raciais ocorresse no contexto do letramento étnico-racial.

As categorias estabelecidas foram: a) O ambiente escolar, referente às relações com outros professores, coordenadores e pedagogos; b) As possibilidades da arte, focada na visão dos professores de artes sobre o que pode a arte e o ensino de artes; c) A relação professores(as) - alunos(as), em que são apresentadas as experiências entre esses dois agentes quando a temática étnico-racial é trabalhada em sala de aula; d) As práticas docentes, que apresenta uma lista dos exemplos de atividades antirracistas realizadas pelos professores em sala de aula.

Após análise das categorias, pude constatar que há um grande potencial no ensino de artes para gerar experiências de letramento étnico-racial e que os professores compreendem essa possibilidade, ainda que não utilizem essa nomenclatura. As atividades propostas que seguem essa ótica dialogam com a cultura local e estimulam a reflexão e a autoexpressão dos alunos, e sejam os resultados positivos ou negativos, as atividades alteram o estado inicial dos estudantes no qual o racismo não era considerado para reflexão.

O incômodo é um passo importante para sair da inércia que propaga os ideais da democracia racial e favorece exclusivamente pessoas brancas. Em Belém especialmente, que parece ter "caído no conto" da miscigenação, pensar sobre o racismo se revela uma atitude de extrema importância. Para que se possa entender por que, numa cidade "morena", mestres do carimbó sofrem ataques em seus barracões ou pessoas de religião de matriz africana são hostilizadas nas paradas de ônibus.

A identidade dos que vivem na Amazônia é tema de estudo de muitos pesquisadores e não foi meu foco aqui discuti-la. Penso, no entanto, que Belém também precisa refletir mais sobre sua branquitude. Na região norte, vive-se à margem do país. A região recebe poucos investimentos do setor público e ainda vive sob a sombra dos relatos deturpados de estrangeiros sobre o território. Essa série de desvantagens gera um certo sentimento de unidade no povo nortista, entretanto, os privilégios dos mais brancos permanecem e é importante refletir sobre isso.

Foi possível notar que dentro do corpo escolar ainda prevalece um grande desconhecimento sobre a existência das leis 10.639 e 11.645. Mesmo quando há consciência dos professores sobre a necessidade de aplicá-las, é preciso vencer a

falta de formação, as reações hostis, as raras iniciativas individuais e a falta de material didático de qualidade disponível.

Considere as alianças entre os(as) professores(as) um elemento muito importante para enfrentar tantas dificuldades. As trocas de experiências vão além de trabalhar o racismo em sala de aula, uma vez que chegam às suas vidas e aos seus processos de autodeclaração. As reflexões estabelecidas no ambiente escolar podem instigar tanto discentes quanto docentes e as experiências de letramento étnico-racial acontecem nas duas vias. Isso permite aos docentes que eles estabeleçam, restabeleçam e ressignifiquem seus processos de vida e de docência.

Foi possível notar um forte desejo por reparação, como no exemplo trazido na fala de um dos professores, que indica a vontade de dizer a uma aluna negra que ela não deveria odiar o próprio cabelo. A esperança de contribuir para que estudantes não brancos possam se amar, se enxergar e se aceitar, reflete a busca por possibilitar algo que não foi ofertado aos docentes quando estes eram estudantes.

Considero que esses dois tópicos, as alianças entre professores e as trocas transformadoras com os alunos merecem atenção especial, pois são fortes catalisadores para que o ensino antirracista seja ampliado e fortalecido nas escolas.

Observei que, tanto na disponibilidade de material bibliográfico, quanto no discurso dos professores, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é muito voltada para a cultura afro-brasileira. Nas entrevistas pouco se falou sobre a história e a cultura indígena. O desconhecimento e a dificuldade de acesso à informação para trabalhar a lei 11.645 parecem ainda maiores que os da lei 10.639.

Por fim, apenas uma professora atentou para a necessidade de que as pessoas brancas pensem sobre os locais que ocupam na sociedade. Os discursos giravam, todos, com uma única exceção, em torno das pessoas negras. Alguns comentários apontaram, inclusive, para o costume de culpabilizar a vítima pela opressão que sofre. Quando por exemplo, o professor Betoven diz: “parece que eles não se enxergam”, a ideia transmitida é que a negação da própria cor manifestada pelo aluno parte de um desejo individual, quando na realidade há toda uma construção histórica e estrutural que afirma que ser negro não é bom.

Situações como esta indicam que mesmo entre participantes de grupos interessados em combater a discriminação racial, como no caso de Betoven, ainda há muito desconhecimento sobre as maneiras com que o racismo se perpetua na sociedade.

Nesse sentido, é possível notar que a disseminação das discussões sobre branquitude no ambiente escolar são urgentes e necessárias, pois a culpa da perpetuação do racismo precisa recair sobre o grupo correto: aquele que se privilegia dessa prática, as pessoas brancas.

Para pesquisas futuras, considero que analisar de forma mais aprofundada os efeitos do mito da democracia racial na percepção da identidade dos indivíduos do norte seria de grande relevância. Outra possibilidade seria entender como a branquitude se manifesta na cidade de Belém, tendo em vista que ela, assim como a negritude e outras identidades raciais, existe de formas específicas em cada local, já que é percebida a partir da comparação com o redor.

Julgo ainda, ao refletir sobre os resultados positivos das trocas entre professores, que a criação de espaços para dividir experiências, conhecimentos sobre material didático e propostas de atividades pedagógicas podem ser grandes aliados na luta pela popularização da EREER no território nacional.

Quanto à minha formação no decorrer desta pesquisa, acredito que termino esta dissertação satisfeita com o que pude entrar em contato. Destaco em primeiro lugar a interação com a atuação docente. Enxergar o processo educativo pelo viés dos professores me permitiu humanizar essa figura que, enquanto aluna, por vezes esqueço que é gente como eu e também precisa enfrentar uma série de desafios para estar em sala de aula.

Em segundo lugar, a respeito da arte, caminho agora mais confiante sobre suas possibilidades enquanto disciplina libertadora, ao mesmo tempo, saio também mais atenta e menos ingênua quanto a necessidade de refletir sobre qual tipo de conhecimento legitimou a obra de arte que eu escolho consumir.

Em terceiro lugar, pude sentir a diferença na minha percepção sobre os povos indígenas e a população negra ao conhecer suas histórias pelo viés das lutas por emancipação e não apenas pelas experiências de exploração. Sentimentos que antes prevaleciam ao refletir sobre as mazelas do racismo como pena, culpa e descrença passaram a ser intercalados por respeito, responsabilização e admiração. Há muito a se aprender com a capacidade criadora de resistir.

Em “Sonhos para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak (2019) conta uma história antiga do povo Krenak, na qual, ao ser perguntado sobre o que achou da humanidade após criá-la, Deus responde: mais ou menos. Para os Krenak a criatura humana pode dar errado, constatação interessante para repensar os que acreditam

na certeza do sucesso tecnológico e científico. Indica a necessidade de refletir sobre quais são as forças por trás da produção de conhecimento e para qual caminho ele aponta.

Cunha (2007) diz que as pessoas estão mal acostumadas, tratando povos tradicionais como “nossos indígenas”, “nossos ribeirinhos”, como se fossem patrimônio interno comum aos brasileiros, generalizando, coisificando, apagando, desperdiçando uma grande oportunidade de estabelecer um ambiente de colaboração e respeito com as populações tradicionais. Entender a participação de indivíduos não brancos na construção do país permite que eles deixem de ser elementos de um passado distante e se tornem integrantes ativos no presente.

Por fim, enquanto mulher branca e pesquisadora, sei que minha jornada de perguntas está apenas começando. Sinto-me fortalecida pelos encontros que tive até este momento. Ouvir ou ler as palavras de pessoas como Paulo Freire, bell hooks e Ailton Krenak, foram companhias esperançosas em anos tão penosos.

Esses autores me ensinaram que a potência transformadora do amor não deve ser subjugada, portanto, é primordial manter viva a capacidade de amar. Também me ensinaram que devo respeito a tantos que por aqui já passaram, não existo isolada, eu sou pois eles e elas foram.

Creio que o mundo não precisa ser tão difícil quanto está, e aprendi que fugir do determinismo é um dos caminhos para continuar questionando. Como diz Chimamanda (2019), as outras histórias, que divergem da história única, importam. Elas são capazes de recuperar a autoestima e humanizar os povos. Eu acredito na importância desta que agora termino de contar. Sigo curiosa, talvez tenha aprendido também a manter-me esperançosa, em busca dos próximos capítulos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ARROYO, Miguel G.. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, na, v. 1, n. 3, p. 28-49, jan. 2003.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. Cultrix. São Paulo. 1985.
- BARROS, C. C. A., Souza, A. da S., Dutra, F. D., Gusmão, R. S. C., & Cardoso, B. L. C. (2021). Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1–23. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. COELHO, Wilma. COELHO, Mauro. FERNANDES, Daniela. A educação na região norte: apontamentos iniciais. **Amazônica**. Revista antropologia (online) 5 (1) 140-175, 2013.
- BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 12, p. 153-165, dez. 1996. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.166>.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez . CNE/CP 003/2004. 10/3/2004.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Rita Gomes do Nascimento. R CNE/CEB Nº: 14/2015. 11/11/2015.
- BRUNO, Jessica Santana. Racismo Epistêmico: Ações afirmativas e os novos desafios a serem enfrentados pelas Universidades brasileiras. **Nós: Cultura, Estética e Linguagens**, Goiás, v. 2, n. 4, p. 34-61, jan. 2019.
- CARDOSO, Lourenço. O BRANCO-OBJETO: O MOVIMENTO NEGRO SITUANDO A BRANQUITUDE. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 1, n. 13, p. 81-93, 2011.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. In: CARDOSO, Tânia Muller e Lourenço (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade racial branca no brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-50.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. in: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, QUADROS, Cleverton. Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba : NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

CONRADO, Mônica. CAMPELO, Marilu. Ribeiro. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na amazônia paraense. **Afro-Ásia**. N. 51. P. 213-246. 2015.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n.75, 2007.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte**. Cortez. São Paulo. 1993.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Teoria racial crítica e letramento racial: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas**. Revista da ABPN, V6N. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores Raça/Etnia: Reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Assoeste. 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada: In: WARE, Vrase (org). **Identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. “Viver é recriar”: um diálogo sobre a educação indígena. In: **Pedagogia da tolerância**. FREIRE, Ana Maria Araújo. p. 28 - 102. Paz e Terra. São Paulo. 2018.

FREIRE, Paulo. Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? In: **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. FREIRE, Paulo. Paz e Terra. São Paulo. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. São Paulo. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque materialista histórico na pesquisa em educação**. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**.p. 69-90. São Paulo, Cortez Editora. 2000.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**.. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

GILLBORN, David. Critical race theory and education: racism and anti-racism in educational theory and praxis. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Londres, v. 27, n. 1, p. 11-32, mar. 2006.

GUINIER, Lani. From racial liberalism to racial literacy: brown v. board of education and the interest-divergence dilemma. **The Journal Of American History**, p. 92-119, jun. 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo. Editora 34. 1999

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 93-107, jun. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022003000100008>.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa, SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva**. Disponível em: < http://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf> Acesso em 12 Out. 2020

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 11 Nov. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-362, jul. 2012.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática**. Elefante. São Paulo. 2020.

KLEIMAN, Angela. B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo. Mercado das Letras. 1995.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAGO, Jorgete Maria Portal. **Mestras da cultura popular em Belém-PA: narrativas de vida, ativismos culturais e protagonismos musicais**. 278 f. Programa de Pós-graduação em Música. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, Salvador, 2017.

MUNANGA; Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil : identidade nacional versus identidade negra -- 5. ed. rev. amp. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.**

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira et Al. **Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor**. In: **Educação das relações étnico-raaciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Apriss. Curitiba. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães et al . **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei , v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 abr. 2021.

NOLETO, Rafael. **Brilham estrelas de São João: gênero, raça e sexualidade em performance nas festas juninas em Belém-PA**. 352f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEIXOTO, Maria Inês Hammann. **Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta.** 2001. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann; Schlichta, Consuelo Alcione B. D. **Arte, humanização e o ensino da arte.** EDUCERE. PUC CURITIBA. 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro. Contraponto. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637 páginas.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, na, v. 13, n. 0, p. 95-112, jan. 2000.

SILVA, Priscila Elizabete da. O conceito de branquitude:: reflexões para o campo de estudo. In: CARDOSO, Tânia Muller; Lourenço. **Branquitude: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo. Contexto. 2003.
TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Atlas. 1987.

VIEIRA, Renato Gomes. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor.** 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SITES

AGENCIABRASIL. **Marcha Nacional das Mulheres Indígenas começa em Brasília.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/marcha-nacional-das-mulheres-indigenas-comeca-em-brasilia>. Acesso em: 28 set. 2021.

APEXBRASIL. **Escritor indígena Ailton Krenak está entre os mais vendidos na Flip.** Disponível em: <https://portal.apexbrasil.com.br/noticia/escritor-indigena-ailton-krenak-entre-os-mais-vendidos-durante-a-flip/>. Acesso em: 28 set. 2021.

APIB. **Carta dos povos indígenas do Brasil: levante pela terra.** Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/06/14/carta-dos-povos-indigenas-do-brasil-levante-pela-terra/>. Acesso em: 28 set. 2021.

G1. **Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA.** Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem->

negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml. Acesso em: 28 set. 2021.

G1. Caso João Alberto: veja perguntas e respostas sobre a morte de um cidadão negro em um Carrefour de Porto Alegre. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/23/caso-joao-alberto-veja-perguntas-e-respostas-sobre-a-morte-de-um-cidadao-negro-no-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 28 set. 2021.

G1. Delegados investigam chacina em bairros de Belém. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2014/11/delegados-investigam-chacina-em-bairros-de-belem.html>. Acesso em: 12 Ago. 2022.

ELPAIS. Moraes pede vista de julgamento do marco temporal de terras indígenas e empurra decisão para o Congresso. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-15/moraes-pede-vista-de-julgamento-do-marco-temporal-de-terras-indigenas-e-empurra-decisao-para-o-congresso.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

EMICIDA. Emicida. Disponível em: <http://www.emicida.com.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

ESCAVADOR. Lucimar Rosa Dias. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4000019/lucimar-rosa-dias>. Acesso em 20 Ago. 2022.

ESCAVADOR. Márcia Mariana Bittencourt Brito. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/8132216/marcia-mariana-bittencourt-brito>. Acesso em 20 Ago. 2022.

ESCAVADOR. Sinara Bernardo Dias. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3392668/sinara-bernardo-dias>. Acesso em 20 Ago. 2022.

IPHAN. Marabaixo. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1941>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PINACOTECA. Vexoa: Nós sabemos. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/programacao/vexoa-nos-sabemos/>. Acesso em: 28 set. 2021.

NUCLEOGERA. Histórico do GERA. Disponível em: <http://nucleogeraufpa.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em 20 Ago. 2022.

SOCIOAMBIENTAL. Fachin rejeita 'marco temporal' em voto histórico a favor dos direitos indígenas no STF. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/node/7425>. Acesso em: 28 set. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMEIRO CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA DE MESTRADO: (Para professores(as) de artes do ensino básico de Belém) “O ensino de artes como instrumento para o letramento étnico-racial: um olhar sobre a atuação de professores(as) de artes na cidade de Belém”

Olá (: Eu sou a Lívia, sou paraense e estou realizando uma pesquisa junto à UTFPR (Curitiba/Paraná) para entender melhor sobre a experiência dos(as) professores(as) de artes do ensino básico de Belém ao tratar sobre temáticas étnico-raciais em sala de aula.

Meu método de coleta de dados será a história de vida, então a proposta é uma conversa tranquila, de forma remota, para manter a segurança de todos(as). Não se preocupe, seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo. E também não precisa ser especialista no assunto, meu objetivo é entender as conquistas e dificuldades dos(as) professores (as) no momento atual sobre o tema. E a partir dessa troca, possivelmente gerar tópicos que possam ajudar a fortalecer um ensino da arte antirracista, levando em conta a importância do trabalho do(a) professor(a).

Se interessou? conhece alguém que gostaria de participar? Por favor, divulga ou entra em contato comigo, desde já muito obrigada pelo apoio!

Seguem meus dados para saber quem eu sou e tirar dúvidas sobre o projeto:

Instagram: @liviaweyl

WhatsApp: (91) 99304-7278

Currículo Lattes: Lívia Weyl Costa

ANEXO 2

SEGUNDO CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Professores e professoras de artes da rede de ensino básico de Belém: Como é para você, realizar atividades relacionadas à questões étnico-raciais em sala de aula?

A partir dessa pergunta, convido você para participar da minha pesquisa de mestrado : “O ensino de artes como instrumento para o letramento étnico racial: um olhar a partir da atuação dos professores(as) de artes na cidade de Belém” .

Meu objetivo é entender as conquistas e dificuldades dos professores(as) de artes ao lidar com questões transversais ao racismo e antirracismo em sala de aula. Meu método de coleta de dados é a história de vida, então proponho uma conversa tranquila, no horário e tempo estipulados por você, e em modo remoto para manter a segurança de todos.

Seus dados pessoais serão mantidos sob sigilo, e não precisa ser especialista no assunto, nossa compreensão é que todos(as) são aptos(as) a discutir sobre o tema pois já foram atravessados por ele e podem relatar a partir de suas experiências.

Participe! Os resultados da pesquisa podem contribuir para fortalecer um ensino de artes antirracista que leva em conta a importância do trabalho dos professores(as) aqui em Belém.

Duvidas?

@liviaweyl | livia.weyl@gmail.com | (91) 9 9304-7278

ANEXO 3**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

1 Código de identificação (nome fantasia)

2 Idade

3 Como você se declara?

a branco

b pardo

c negro(a)

d amarelo(a)

e indígena

4 Em qual curso de graduação e instituição você se formou?

5 É professor(a) há quantos anos?

6 É familiarizado(a) com as leis que tornam obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nas escolas?

a Sim

b Não

7 Estudou arte africana e/ou indígena na graduação?

a Sim

b Não

c Não lembro

8 Você trabalha em quantas escolas?

9 A(s) escola(s) em que você trabalha são pública(s) ou privada(s)?

a Públicas

b Privadas

c Trabalho em escolas públicas e privadas

10 O projeto pedagógico da instituição de ensino em que você trabalha demanda que sejam abordadas as culturas afro-brasileira e indígena?

a Sim

b Não

c Algumas sim, outras não

11 Já precisou buscar material didático e formação por conta própria para trabalhar assuntos relacionados à temática étnico-racial em sala de aula?

a Sim

b Não

12 Recebe ou já recebeu apoio e formação da instituição de ensino em que trabalha para lidar com situações de racismo, discriminação ou preconceito racial em sala de aula?

a Sim

b Não