



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Mestrado Profissional em Artes**

Gabriela de Paula e Silva Muniz

***DEVIRES: UMA PROPOSTA EM ARTE EDUCAÇÃO PARA CRÍTICA E
RECONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA***

**Brasília – DF
2025**

Gabriela de Paula e Silva Muniz

***DEVIRES: UMA PROPOSTA EM ARTE EDUCAÇÃO PARA CRÍTICA E
RECONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA***

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Couto da Silva

Brasília – DF
2025

[...] todos nascemos filhos de mil pais e de mais mil mães, e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo, para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo. Como se nossos mil pais e mais as nossas mil mães coincidissem em parte, como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros.

Valter Hugo Mae, em O Filho de Mil Homens (2014, p.188).

Aos meus amados Beatriz e Luiz Antonio, na
esperança de um mundo melhor para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, princípio inteligente de todas as coisas e aos meus guias espirituais que sempre me inspiraram nas escolhas que fiz ao longo da vida.

Agradeço à minha ancestralidade, em especial à minha mãe, Maria Goreti, mulher de fibra que me honra com seu exemplo de dedicação, disciplina e comprometimento com tudo o que se propõe a realizar.

À minha professora orientadora, Maria do Carmo Couto da Silva, meu muito obrigada pelas contribuições e apontamentos feitos durante a pesquisa.

Minha gratidão, em especial, a três amigos de vida: Cláudia Nunes Castro, que foi a primeira pessoa a incentivar meu ingresso no mestrado; Antônio Aurélio Lisboa, que trabalhou ao meu lado em diversos momentos, lendo e apontando melhorias na construção da proposta inicial deste trabalho e a queridíssima Bárbara Ribeiro Dourado que, com sua sensibilidade ímpar, iniciou-me nas questões étnico-raciais.

À Tatiane da Silva Romeu, amizade surgida durante o percurso acadêmico, sou grata pelo carinho e pela generosidade que sempre mostrou ao compartilhar conhecimentos, fontes de pesquisa, oportunidades de submissões de artigos e tudo mais que pudesse contribuir com o trabalho dos colegas.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada, realizada com uma turma de estudantes do ensino médio, em uma escola pública do Paranoá-DF, buscou, por meio da arte, levantar discussões e reflexões sobre o racismo estrutural e suas consequências para a sociedade. A compreensão sobre a origem do racismo e a percepção de sua manutenção ainda nos dias presentes pode fortalecer o discurso antirracista no ambiente escolar, valorizar a identidade das pessoas negras, sua cultura, características fenotípicas, além de propiciar aos estudantes um ambiente saudável de convivência e pertencimento. Avaliar quanto e como essas discussões afetariam os estudantes envolvidos e que mudanças atitudinais se revelariam a partir das vivências propostas foi o objetivo desta pesquisa. Para isso, foi realizada uma oficina teórico-prática na qual, por meio de análise de imagens de obras de arte, de documentários e leituras de textos de apoio, os estudantes puderam entrar em contato com obras selecionadas dentro de um recorte histórico de aproximadamente 200 anos e puderam discutir como a imagem do negro foi representada por artistas brancos e negros, além dos vários discursos trazidos por esses no período temporal selecionado. As rodas de conversas e as produções artísticas de autoria dos estudantes foram conduzidas baseadas na abordagem triangular elaborada por Ana Mae Barbosa. As observações e os registros do processo foram feitos por meio do método etnográfico e da observação participante propostos por Michel Angrosino. Para a análise dos resultados, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Palavras-chaves: educação; arte; abordagem triangular; antirracismo; etnografia; observação participante.

ABSTRACT

The research presented here was conducted with a group of high school students at a public school in Paranoá-DF and sought, through art, to raise discussions and reflections on structural racism and its consequences for society. Understanding the origin of racism and recognizing its persistence in the present day can strengthen anti-racist discourse in the school environment, value the identity of Black people, their culture, and phenotypic characteristics, and provide students with a healthy environment of coexistence and belonging. Evaluating how and to what extent these discussions would affect the students involved and what attitudinal changes would emerge from the proposed experiences was the objective of this research. To achieve this, a theoretical-practical workshop was conducted in which, through the analysis of artworks, documentaries, and readings of supporting texts, the students engaged with selected works within a historical framework of approximately two hundred years. They discussed how Black people were represented by white and Black artists and the various discourses brought by these artists within the selected time period. The discussion groups and the artistic productions created by the students were guided by the triangular approach developed by Ana Mae Barbosa. Observations and records of the process were made using the ethnographic method and participant observation proposed by Michel Angrosino. For the analysis of the results, Laurence Bardin's content analysis method was used.

Keywords: education; art; triangular approach; anti-racism; ethnography; participant observation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Castigo de Escravos, Jacques Etienne Victor Arago, 1817.....	41
Figura 2 - A Máscara, trecho do capítulo 1 do livro Memórias da Plantação, de Grada Kilomba, 2019, p. 33.....	42
Figura 3 - Série Bastidores, 1997, de Rosana Paulino.....	44
Figura 4 - Série Bastidores, 1997, de Rosana Paulino.....	44
Figura 5 - Ama com Criança ao Colo, s.d., Museu Imperial de Petrópolis.....	47
Figura 6 - Mãe Preta, 1912, de Lucílio de Albuquerque, Museu de Arte da Bahia.....	48
Figura 7 - A Negra, 1923, de Tarsila do Amaral, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.....	48
Figura 8 - Uma Família Brasileira no Rio de Janeiro, de 1839, Jean-Baptiste Debret.....	50
Figura 9 - Carta para Oxóssi I, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano.....	54
Figura 10 - Carta para Oxóssi II, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano.....	54
Figura 11 - Carta para Oxóssi III, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano.....	55
Quadro 1 - Sequência das aulas planejadas.....	62
Quadro 2 – Seleção de competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	65
Quadro 3 - Seleção de Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC.....	65
Quadro 4 - Seleção de Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias.....	65
Quadro 5 - Seleção de Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Processos Criativos.....	68
Quadro 6 - Seleção de Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural.....	69
Figura 12 - Aula inicial. Agosto de 2023.	70
Figura 13 - Construção da árvore genealógica. Agosto de 2023.	73
Figura 14 - Árvore genealógica. Agosto de 2023.....	74
Figura 15 - Roda para apresentação da exposição. Museu Nacional da República, setembro de 2023.	75
Figura 16 - Visita à exposição Signos da Resistência, Bordas da Memória, do Coletivo Coletores. Museu Nacional da República, setembro de 2023.	76
Figura 17 - Série Insurgentes, 2022, fotografia lenticular. Exposta no Museu Nacional da República, em setembro de 2023.....	77
Figura 18 - Aqueles que pagam com sangue, possuem dívida eterna? 2023, instalação luminosa.....	78
Figura 19 - Preparo do material para as pinturas com lápis aquarelável. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.....	82
Figura 20 - Execução dos desenhos para as pinturas com lápis aquarelável. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.....	83
Figura 21 - Trabalho de estudante sobre as amas de leite. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.	84
Figura 22 - Trabalho de estudante sobre as amas de leite. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.	84
Figura 23 - Trabalho de estudante. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.	85

Figura 24 - Trabalho de estudante sobre máscara da escrava Anastácia. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023.....	86
Quadro 7 - Sequência das aulas efetivamente aplicadas	93
Figura 25 - Elaboração da instalação artística sobre o mito da criação do homem, segundo a mitologia lorubá. Escrita com marcador permanente sobre tecido de voil. Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá, novembro de 2023.	92
Figura 26 - Espaço expositivo montado em uma das salas de aula, para o qual a instalação foi criada. Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá - DF.....	93
Gráfico 1 – Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é preconceito.	97
Gráfico 2 – Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é preconceito.	97
Gráfico 3 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo.	98
gráfico 4 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo.....	98
Gráfico 5 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo estrutural.	100
Gráfico 6 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo estrutural.....	100
Gráfico 7 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é colorismo.	100
Gráfico 8 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é colorismo.....	101
Gráfico 9 - Gráfico inicial com percentual de respostas sobre o que o estudante sabe sobre as religiões de matrizes africanas.	101
Gráfico 10 - Gráfico final com percentual de respostas sobre o que o estudante sabe sobre as religiões de matrizes africanas.	102
Gráfico 11 - Gráfico inicial com percentual de respostas sobre o que é o termo afro-brasileiro.	102
Gráfico 12- Gráfico final com percentual de respostas sobre o que é o termo afro-brasileiro.	103
Gráfico 13- Gráfico inicial com as respostas sobre a importância de se estudar a cultura e a história afro-brasileira.	103
Gráfico 14- Gráfico final com as respostas sobre a importância de se estudar a cultura e a história afro-brasileira.	104

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 SURGIMENTO DO RACISMO MODERNO	22
2.2 PROCESSOS DE INCORPORAÇÃO SOCIAL DO RACISMO	23
2.3 OS MOVIMENTOS CIVIS NEGROS E SUA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	26
2.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	29
2.5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DAS ARTES	29
3 PROPOSTA	36
3.1 OS TEMAS	39
3.2 METODOLOGIA	56
3.3 PROPOSTA DIDÁTICA	60
3.4 CRONOGRAMA DAS AULAS	62
3.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS A PARTIR DA BNCC E DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.	64
4 PROCESSO	70
4.1 A MEMÓRIA	70
4.2 AMAS DE LEITE	79
4.3 COLORISMO	86
4.4 RELIGIOSIDADE	89
5 RESULTADOS	97
5.1 QUESTIONÁRIOS	97
5.2 ENTREVISTAS	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	114

APRESENTAÇÃO

Sou uma mulher branca. Partir dessa afirmação me coloca numa posição de muita responsabilidade ao adentrar a temática que envolve esta pesquisa. Tenho consciência dos privilégios que o pacto da branquitude me trouxe e, ainda que outras dificuldades tenham perpassado minha vida, sempre estive em posição beneficiada em relação às pessoas negras. De todas as formas que me forem acessíveis, quero contribuir para, segundo Cida Bento (2022, p. 24), “fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários” e dar à população negra o reconhecimento dos imensos prejuízos e traumas causados pela escravização dos africanos e a toda a reparação possível para que tenhamos uma sociedade de fato equânime.

Ao abordar a temática étnico-racial, ouço posicionamentos opostos dos estudantes em relação à minha postura antirracista. Há os que gostam e acham importante que as pessoas brancas se engajem na luta antirracista, reconhecendo seus privilégios e colaborando, da maneira que podem, contra o racismo. Outros olham com desconfiança. Cheguei a ouvir de um estudante negro que pessoas brancas que se diziam antirracistas são hipócritas, pois não sabem realmente o que é o racismo. Em certa medida ele tem razão. Não sou discriminada pela minha cor.

Evito usar o argumento de que meu pai era um homem negro para legitimar meu posicionamento, pois continuo a não saber o que é ser diretamente alvo de preconceitos. Busco tecer o entendimento de que a opressão existe e que tem objetivos. E, dentro desse sistema opressor, posso falar como uma mulher que tem o machismo e o patriarcado como algozes e que me sensibilizo com a luta antirracista, antes de mais nada, por ser humana e reconhecer que há outras lutas tão importantes quanto as minhas lutas particulares. Jamais tento comparar as dores de cada um. E nem devemos. Como disse Audre Lord (2020, p. 54), “não existe hierarquia de opressão”.

A conversa gira em torno de que todos nós que vivemos sob um regime capitalista que nos oprime de diversas maneiras, que tem como uma das estratégias

de controle nos desagregar, devemos nos unir em nossas lutas. Audre Lorde afirma sobre essa desagregação das lutas que,

em uma sociedade em que o bom é definido em relação ao lucro, e não a necessidades humanas, deve sempre existir um grupo que, mediante a opressão sistemática, pode ser levado a se sentir dispensável, ocupando o lugar do inferior desumanizado. Nessa sociedade, esse grupo é formado por pessoas negras e do Terceiro Mundo, pela classe trabalhadora, pelos idosos e pelas mulheres. (Lorde, 2019, p. 143)

Acredito que, para lutar contra o opressor e a desagregação plantada em nossa sociedade, devemos trabalhar na transformação dos preconceitos internalizados em nós pela ideologia hegemônica racista, descobrindo em nós as artimanhas que contribuem para a manutenção desse sistema. É preciso extirpar de nós a frieza, o distanciamento, a desumanização do outro nas nossas relações. Enxergarmo-nos em cada pessoa. Deixar de ver o OUTRO e passar a nos ver como humanidade.

Uma sociedade equalitária só é possível operando profundas mudanças neste mundo estruturado para a manutenção dos privilégios da branquitude. Trabalhar num sentido decolonial vai além de resgatar os saberes e os viveres apagados pelo colonizador, mas propor também uma nova forma de viver, dentro de uma ética social alternativa à que se apresenta (Segato, 2021). Para isso, é preciso problematizar a realidade, mover os pensamentos pelas brechas de um sistema cristalizado, transformando mentalidades, pois, como nota Altair de Souza Carneiro,

quando pensamos, interpretamos o já pensado e, a partir dos problemas que são os nossos, criamos conceitos para respondê-los, ao fazê-lo estamos no âmbito dos devires, pois, como afirmam Deleuze e Guattari, “todo o pensamento é um devir” (1997, p. 50). Devir e pensar se implicam na medida em que ambos supõem a necessidade da saída de nossas faculdades para fora da forma harmoniosa e costumeira do senso comum, de elevar cada uma delas ao mais alto grau de potência que possam alcançar e que seja efetivada a desterritorialização do próprio pensamento, pois o devir acontece por expansão, por contágio. **Deste modo, devir não é, ele acontece. Fazer do pensamento possibilidades de novas existências, de novas criações é operar, no pensamento, o próprio devir. Pensar é criação e criar algo novo, é devir. Toda criação, portanto, é uma questão de devir.** (Carneiro, 2013, p.16, grifo nosso)

Dessa forma, como professora de Artes, venho propor neste trabalho um movimentar de pensamentos que ajam nessa brecha entre o que é e que está por vir, ciente de que esse processo não se esgota nesta pesquisa, pois está em permanente acontecer.

1 INTRODUÇÃO

“Chicote ou zunido de bala
Favela ou senzala
Não faz diferença”.
(Wilson Das Neves)

O racismo estruturado nas relações sociais ao longo de nossa história, como povo e país, disfarçado sob o mito da democracia racial¹, ao longo dos últimos anos, principalmente pela facilidade com que as informações são transmitidas pela internet, tem se revelado cada vez mais. A conquista, por meio de leis, do acesso aos mais diversos espaços em camadas sociais antes reservados às pessoas brancas fez emergir falas e pensamentos racistas de forma despudorada e sem filtros. Mesmo as leis que criminalizam o racismo têm se mostrado incapazes de conter as manifestações de preconceitos e discriminações cada vez mais divulgadas pelas mídias, sobretudo pelas redes sociais. Não são apenas os negros pobres os alvos do racismo. O racismo contra pessoas negras ricas, famosas e bem-sucedidas faz perceber, pelo destaque midiático que recebe, a profundidade do problema que se apresenta diante de nós.

Tendo essa reflexão como uma visão da realidade brasileira, podemos observar como esses mesmos problemas vêm se replicando nas relações diárias da comunidade escolar que foram a motivação e o objeto de pesquisa que aqui se apresenta. Antes de entrar na questão central acerca do racismo dentro da escola, é importante contextualizar a realidade na qual os estudantes que participaram desta pesquisa estão inseridos.

¹ A teoria da democracia racial de Gilberto Freyre, exposta principalmente em seu livro *Casa-Grande & Senzala*, defende que, no Brasil, existiria uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças (branca, negra e indígena), sem os conflitos raciais típicos observados em outros países. Freyre argumenta que a formação do povo brasileiro, em decorrência da mestiçagem e da convivência nas relações sociais, familiares e culturais, resultou numa sociedade racialmente harmoniosa e sem conflitos raciais. Essa visão foi posteriormente criticada por vários autores, entre eles, Kabengele Munanga, por não considerar profundamente as desigualdades e os preconceitos raciais ainda presentes na sociedade brasileira. Daí se dizer que a teoria da democracia racial defendida por Freyre é um mito.

O Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá é uma escola referência para os estudantes e seus pais no que diz respeito à inclusão, em seus mais diversos aspectos. Os atendimentos da Sala de Recursos, da Orientação Pedagógica e da equipe de Psicologia Escolar acolhem as necessidades dos estudantes com deficiências, necessidades especiais e transtornos diversos, bem como oferecem apoio para jovens em situação de vulnerabilidade. A direção da escola, a supervisão, a coordenação pedagógica e a equipe de apoio escolar desdobram-se para, além de suas atribuições regulares, atender e dar suporte, até mesmo financeiro, a estudantes em situação de vulnerabilidade social. A humanização nas relações é presente e uma das marcas da escola.

A pandemia de covid-19 impactou fortemente a comunidade do Paranoá em diversos aspectos. Houve aumento de famílias em insegurança alimentar, aumento da violência doméstica e, do ponto de vista educacional, muita dificuldade em acompanhar as aulas remotas. Durante quase dois anos, entre março de 2020 e agosto de 2021, os projetos pedagógicos ficaram inviabilizados pela dificuldade que os estudantes apresentaram em acessar a plataforma educacional *Google Sala de Aula*. O acesso efetivo às aulas, nesse período, ficou em torno de 20% do total de estudantes matriculados na escola e, se era um desafio ensinar as disciplinas básicas do currículo, implementar ou dar sequência a projetos já iniciados mostrou-se inviável.

Em 2022, retomamos efetivamente as atividades presenciais pós-pandemia de covid-19. O desafio passou a ser readaptar os estudantes ao convívio social. Paralelamente às notas e conteúdos, foi necessário um trabalho de reconstrução das relações na comunidade escolar. Os projetos também foram retomados, sendo um deles o estudo das obras do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB).

Criado em 1995, o PAS é uma política de acesso ao ensino superior que avalia o estudante de forma processual ao longo dos três anos do ensino médio, possibilitando ao avaliado acompanhar seu desempenho em cada etapa, podendo este, inclusive, redirecionar seu estudo de forma a melhorar o resultado final e suas chances de ingressar na universidade sem a necessidade de fazer o vestibular convencional.

O PAS, juntamente com as cotas para estudantes de escolas públicas, pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, é uma possibilidade ímpar para esses estudantes ingressarem em uma universidade pública

e terem a possibilidade de um futuro melhor que o de seus pais. As cotas foram estabelecidas pela Lei Federal nº 12.711, de 2012, que reservou 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas. Dessa forma, elas têm, inicialmente, um caráter social para, em seguida, a partir de subcotas, direcionar um quantitativo dessa reserva para pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências.

A Universidade de Brasília, antecipadamente à Lei nº 12.711/2012, já desde 2004, reservava 20% de suas vagas para as cotas raciais e a partir de 2012 se adequou aos critérios da Lei nº 12.711/12. Assim, desde 2004, mais de 38.000 estudantes tiveram acesso à Universidade de Brasília por meio dessas políticas afirmativas.

A Região Administrativa do Paranoá, que apresenta um dos maiores quantitativos de população negra e com menor poder aquisitivo do DF, segundo dados publicados pela Codeplan, na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021. Isso faz com que, para muitos estudantes dessa comunidade, o PAS seja, provavelmente, uma das poucas oportunidades de acesso ao ensino superior gratuito.

As obras escolhidas para serem objetos de avaliação no PAS têm seus estudos orientados por uma matriz que direciona o ensino pedagógico interdisciplinarmente. Dessa maneira, uma obra de arte pode ser tema de questões de todas as áreas do conhecimento e não somente da área de linguagens. Além disso, são escolhidas de forma a suscitar discussões sobre questões sociais relevantes e urgentes de serem tratadas por nossa sociedade, como racismo, preconceitos religiosos, violência contra a mulher, saúde mental, dentre outras, de forma a preparar o estudante selecionado para “compreender, raciocinar, analisar, criticar e propor questões relevantes para a própria formação como cidadão e de elaborar propostas de intervenção na realidade, com ética e responsabilidade” (Cebraspe, 2022, p. 2).

Assim, no primeiro semestre de 2022, uma das obras selecionadas e apresentada para os estudantes foi o filme *Atlântico negro – na rota dos Orixás* (1998), de Renato Barbieri. A condução do estudo desta obra, seguindo as orientações da matriz de referência publicada pelo Cebraspe (instituição organizadora do processo seletivo do PAS/UnB), buscou analisar o documentário de forma interdisciplinar, abordando aspectos humanos, sociais, econômicos, políticos, estruturais e culturais, de forma objetiva, trazendo para a discussão a importância dessa obra na construção de conhecimento dos estudantes.

É importante ressaltar que a comunidade atendida pela escola tem uma grande parcela de estudantes evangélicos. Desse modo, as religiões de matrizes africanas são vistas de forma bastante preconceituosa e, não obstante não haver nenhuma manifestação expressa de intolerância, observou-se resistência por parte de alguns estudantes em executar a proposta de prática artística relacionada ao documentário. A sugestão era bastante simples: elaborar uma representação visual sobre aquilo que mais havia chamado a atenção no documentário que, por abordar temas diversos e não apenas a questão religiosa, dava uma boa gama de opções aos estudantes. Um deles disse que não iria realizar a tarefa por acreditar que, ao desenhar um orixá, estaria sujeito a levar espíritos para sua casa. O posicionamento do aluno foi ouvido sem crítica ou menosprezo e foram mostradas a ele as outras diversas possibilidades temáticas que na obra eram exploradas, tendo ele escolhido um assunto confortável para se expressar artisticamente.

Ainda que o racismo deva ser combatido duramente sem deixar passar as situações nas quais o preconceito se manifesta, no lidar com os estudantes, é importante estar atenta ao contexto em que os casos ocorrem para que não haja constrangimentos para o estudante, caso se perceba que ele desconhece o preconceito embutido em sua fala. Mesmo que expresse um posicionamento preconceituoso, o diálogo e a informação devem ser as vias para a transformação, entendendo-se que o preconceito está para além da sua percepção imediata.

Esse episódio faz ver quanto a cultura afro-brasileira ainda é pouco conhecida, cercada por preconceitos construídos historicamente e quão pouco sistematizado é o seu ensino nas escolas, principalmente porque, desde a Lei Federal nº 9.394/96, depois modificada pela Lei Federal nº 11.645/2008, traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino.

Um panorama mais objetivo de quanto os estudantes conheciam sobre a história e cultura afro-brasileira foi traçado nas aulas subsequentes ao episódio acima relatado por meio de rodas de conversa ao longo do 2º semestre de 2022, nas quais as temáticas históricas, principalmente, eram levantadas. Perguntas sobre escravidão no Brasil, lutas de resistência e saberes culturais foram feitas e quase nenhum estudante soube responder. É importante ressaltar que a escola atende a uma comunidade formada por maioria de pessoas que se autoidentificam como pretas ou pardas e o desconhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira pelos

estudantes reflete o pouco trabalho que ainda tem sido feito nas escolas sobre essa temática, mesmo que isso seja exigido pela legislação vigente.

Baseada na percepção de que havia no ambiente escolar a carência de um trabalho sistematizado de educação antirracista é que surgiu a necessidade de buscar, por meio desta pesquisa, uma forma de trabalhar as questões étnico-raciais de forma consistente e permanente nas aulas de artes. Para isso, a escolha foi trazer à discussão temas relacionados ao racismo utilizando, como base metodológica de trabalho, a proposta triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa, nos anos 1980, entendendo que é uma prática pedagógica em artes já estabelecida, com vasta literatura e registro de resultados.

Assim, a proposta desta pesquisa de mestrado intentou sistematizar a condução das aulas de forma a, juntamente com os estudantes, desvelar o racismo em nossa sociedade e mensurar os resultados práticos desse trabalho, no sentido de dirimir preconceitos e atitudes racistas no cotidiano escolar.

A pesquisa foi estruturada nos seguintes tópicos: fundamentação teórica sobre o racismo no Brasil e sua estruturação na sociedade; descrição da proposta de trabalho com revisão bibliográfica sobre as metodologias escolhidas, estruturação das aulas e aplicação da pesquisa; análise dos resultados e considerações finais.

Fundamentar teoricamente o racismo no Brasil é indispensável para que se dimensione a profundidade em que está arraigada na cultura e no imaginário brasileiro essa ideologia. A estruturação social do racismo edificou-se com a criação de preconceitos que justificassem um modelo de produção pré-capitalista cuja manutenção tem, hodiernamente, uma função. Compreender essa função que o racismo exerce é mister para poder trabalhar na sua desconstrução. Assim, a primeira etapa desta pesquisa foi trazer uma visão histórica para compreender esse mecanismo.

A proposta triangular, de Ana Mae Barbosa, como dito anteriormente, foi escolhida como forma de trabalho para a aplicação da pesquisa, sendo a escolha das obras a serem estudadas o ponto central para condução do estudo das questões étnico-raciais de forma e estabelecer um percurso coeso e coerente com os objetivos pretendidos.

Como metodologia de observação e análise dos processos e resultados, a metodologia escolhida foi a etnográfica, com ênfase na observação participante e na escuta ativa, de forma que as aulas pudessem acolher melhor as necessidades que

fossem surgindo ao longo do processo e avaliar não somente o conhecimento construído sobre as questões étnico-raciais, mas também, e principalmente, como as relações entre os envolvidos na pesquisa se mostraram na conclusão do trabalho. A análise dos dados foi orientada pela metodologia de análise de conteúdo de Lawrence Bardin.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As manifestações de preconceitos étnico-raciais podem acontecer em nossa sociedade, ora de forma direta e expressas em atitudes racistas e discriminatórias, ora de forma sutil como, por exemplo, pelo imenso desconhecimento e superstição, como a situação relatada na introdução deste trabalho.

Atitudes como esta, ao nosso ver, não são casos isolados, mas atestam quão profundamente arraigados no imaginário coletivo estão os preconceitos historicamente ligados a entidades e locais sagrados de religiões de matrizes africanas. Esses temores, resultado de uma demonização dessas manifestações religiosas, são parte de uma construção ideológica racista e uma das muitas formas de justificar a histórica opressão contra os povos afro-brasileiros.

É importante diferenciar o que é preconceito e o que é discriminação. Os preconceitos, que são as ideias geradas pelo racismo, estão no âmbito da imaterialidade, são conceitos e pensamentos que atuam na subjetividade da pessoa. O preconceito racial pode, inclusive, não ser manifestado abertamente ou de forma consciente, mas está presente, pois foi construído ao longo da formação do sujeito. A partir do momento em que esse preconceito se materializa em atos racistas e discriminatórios em relação à pessoa negra, o fato passa a ser tratado objetivamente como crime, tipificado pela Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, também conhecida como Lei do Racismo.

Assim, se o racismo e a discriminação têm na criminalização e nas ações punitivas legais suas coibições, o combate ao preconceito demanda uma mudança interna no sujeito que, em algumas das situações, nem imagina ser preconceituoso. Acreditando que essa mudança interna parte da elaboração de novos conceitos que permitam refletir e desconstruir os preconceitos existentes, ao reelaborar novos conhecimentos a partir de uma perspectiva antirracista, é que entendemos o trabalho no campo da educação escolar de base como potência transformadora da realidade social.

No âmbito do Distrito Federal, o reconhecimento de que a educação é a forma de desfazer preconceitos e desconstruir o racismo levou, em 1995, à elaboração de um projeto de lei de autoria do deputado distrital Antônio José Cafú que propunha a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. Publicada em setembro de 1996, a Lei Distrital

nº1.187/96, também conhecida como Lei Cafú, mostrou o protagonismo da Câmara Legislativa do Distrito Federal na tentativa de combate ao racismo. Essa lei, entretanto, não foi de fato implementada. No mesmo ano foi promulgada, em dezembro de 1996, a Lei Federal nº 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas brasileiras. Em 2003, a lei nº 9.394/96 foi alterada pela Lei Federal nº 12.639/2003, para incluir também a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

Mais de vinte anos se passaram, desde a publicação da Lei Federal nº 12.639/2003 e ainda estamos muito aquém de sua efetiva implementação. A deficiente formação dos professores nos cursos de licenciatura, as falhas na redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda valoriza os conhecimentos eurocêntricos em detrimento das culturas afro-brasileiras e indígenas, a não expressão na redação do texto de que o objetivo desses estudos é o enfrentamento ao racismo, são algumas das críticas que podem ser tecidas e exploradas para o entendimento desse fato. A lentidão, nesse processo de fazer valer a letra da lei, leva-nos a pensar em até que ponto essa morosidade é uma forma de prolongar a manutenção de um sistema de exploração humana que, se, no passado, tinha como uma de suas bases a exploração de trabalho escravo, hoje se baseia na superexploração de pessoas em situação de precariedade econômica que são, majoritariamente, negras. Podemos entender que há, senão um movimento ativo na manutenção da ideologia racista, talvez uma possível omissão que colabora para seu prolongamento? Provavelmente, sim.

Ainda que lento e dificultado por questões como as listadas acima, o antirracismo é tarefa que precisa ser encarada em todos os setores da sociedade e a escola enfaticamente não pode se abster dessa missão, principalmente se casos de racismo ou preconceito racial acontecem no ambiente escolar. Racismo é parte do mecanismo de dominação e é usado para manutenção da estrutura de poder capitalista. Assim, a escola pública, tendo como público principal pessoas de menor poder aquisitivo, tem a responsabilidade de promover o estudo e o debate dessas questões de conscientizar e mobilizar para mudanças que, historicamente, nunca ocorreram sem luta e resistência.

Para compreender melhor a relação entre racismo e estruturas de poder, comecemos delimitando o conceito de racismo, como ele foi construído e legitimado historicamente. Francisco Bethencourt (2018) analisa e define o conceito de racismo

a partir de uma concepção política que orchestra as formas de discriminação e preconceitos visando a um projeto de poder e dominação. Para o autor, o racismo, nesse sentido, é inerente à condição humana em sua disputa por dominação territorial, política e econômica.

Determinadas configurações de racismo só podem ser explicadas com a pesquisa por conjunturas históricas, que precisam ser comparadas e estudadas no longo prazo. O racismo é relacional e sofre alterações com o tempo, não podendo ser compreendido na sua totalidade através do estudo segmentado de breves períodos temporais, de regiões específicas ou de vítimas recorrentes – negros ou judeus, por exemplo. (Bethencourt, 2018, p. 21)

Ao longo da história humana o racismo esteve presente de diferentes formas, direcionado a diferentes grupos étnicos e configurado, legitimado e funcionado, conforme a intenção do grupo dominador.

Seguindo o conceito de Bethencourt (2018), percorremos a construção do discurso racista no Brasil observando ser este uma construção social usada como instrumento de dominação, buscando entender como ele passa da ideologia política para o cotidiano das pessoas quando se mescla à cultura e passa a ser normalizado.

2.1 SURGIMENTO DO RACISMO MODERNO

A reorganização política, econômica e social europeia, com o fim do feudalismo e o surgimento dos Estados Nacionais, possibilitou o fortalecimento da burguesia e a expansão comercial, primeiramente, por meio das rotas internas de comércio com o oriente, e, posteriormente, por meio das rotas marítimas, com as conquistas territoriais ultramarinas. Esses novos territórios seriam a fonte primária da riqueza acumulada pelo comércio mercantilista a partir da exploração máxima de seus recursos materiais e humanos. A escravização de povos africanos foi a engrenagem principal na geração de riqueza no período pré-capitalista, desde o comércio escravista em si, até o trabalho escravo usado como forma de geração de lucro máximo ao menor custo.

Pouco a pouco, o capital penetra na produção. Do artesanato para a manufatura – onde já estão dissociados capital e trabalho, e desta para o sistema fabril, desenrola-se o processo de formação do capitalismo, que cobre todo o período do fim da Idade Média até a Revolução Industrial, quando se completa. Enquanto, porém, o último passo não era alcançado, a economia capitalista comercial, e, pois, a burguesia mercantil ascendente não possuía ainda suficiente

capacidade de crescimento endógeno, a capitalização resultante do puro e simples jogo do mercado não permitia a ultrapassagem do componente decisivo – a mecanização da produção. Daí a necessidade de pontos de apoio fora do sistema, induzindo uma acumulação que, por se gerar fora do sistema, Marx chamou de originária ou primitiva. (Novais, 2006, p. 69)

O racismo moderno, como construção social, surgiu para legitimar o mecanismo de dominação e exploração do trabalho escravo e possibilitou a acumulação primitiva de capital e a posterior formação do capitalismo industrial. Com o fim da servidão feudal e a transição europeia para o trabalho assalariado, a possibilidade de colonizar os novos territórios com vistas à exploração de riquezas a baixo custo e sem o trabalho escravo mostrava-se inviável. Porquanto,

produzir para o mercado europeu nos quadros do comércio colonial tendentes a promover a acumulação primitiva de capital nas economias europeias exigia formas compulsórias de trabalho, pois do contrário, ou não se produzia para o mercado europeu (os colonos povoadores desenvolveriam uma economia voltada para o próprio consumo), ou se se imaginasse uma produção exportadora organizada por empresários que assalariassem o trabalho, os custos da produção seriam tais que impediriam a exploração colonial, e pois a função da colonização no desenvolvimento do capitalismo europeu. (Novais, 2006, p. 102)

Dessa forma, pela inviabilidade econômica de atingir os objetivos pretendidos usando mão de obra livre e remunerada, já que uma colônia de exploração pressupõe a máxima extração de riquezas ao menor custo possível, decidiu-se por usar mão de obra escravizada. Assim, a forma de naturalizar a exploração desumana de outros seres humanos foi criar argumentos que, incorporados de forma arraigada à sociedade, normalizassem e tornassem aceita a escravidão.

2.2 PROCESSOS DE INCORPORAÇÃO SOCIAL DO RACISMO

O racismo nasce com a criação de argumentos ou ideologias que expliquem e justifiquem a pretensa superioridade de uma raça em relação à outra. Para tal, não basta simplesmente que essa explicação seja criada. Ela precisa ser disseminada e aceita pela sociedade. Para análise desse processo na história do racismo brasileiro, entendendo o racismo como construção social, assim como Bethencourt (2018), e ampliando a análise também para a penetração da ideologia racista no corpo social e sobre a funcionalidade do racismo para o capitalismo brasileiro, Mario Souza (2023)

faz uso do conceito de hegemonia de Gramsci, interpretado por Raymond Williams (2011), explicando a hegemonia de uma ideologia como um estado de incorporação de uma subjetividade ao inconsciente e consciente social de forma a tornar essa ideia a realidade em si:

A grande contribuição de Gramsci foi ter enfatizado a hegemonia, bem como tê-la compreendido com uma profundidade que creio ser rara. Pois a hegemonia supõe a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural (...), mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da existência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (Williams, 2011, p. 51, *apud* Souza, 2023, p. 21)

Essa inserção ideológica é feita mediante o uso de aparelhos sociais e estatais que disseminam, no “tecido social, um conjunto de ideias, crenças e valores mais afeitos aos interesses das classes dominantes, porém difundidos como fundamentais para toda a sociedade” (Souza, 2023, p.16). Dentre esses agentes legitimadores, podemos elencar as igrejas, os intelectuais, os espaços de pesquisas científicas, as mídias de divulgação cultural, os órgãos educacionais e o Estado em si. Cada uma a seu modo, a seu tempo e com seu discurso, utilizando-se de seu prestígio e autoridade perante a sociedade, criou e naturalizou estereótipos e preconceitos contra as pessoas negras (Schwarcz, 1993). Argumentos religiosos, teorias raciais, legislações que limitavam o acesso à educação, à terra, ao voto e que criminalizavam as práticas religiosas e culturais afro-brasileiras, a divulgação de imagens e textos jornalísticos diminuindo a capacidade intelectual e reduzindo as habilidades do negro ao trabalho braçal, a imposição de um padrão estético eurocêntrico e excludente do fenótipo afrodescendente são alguns dos exemplos que mostram que a ideologia racista tornou-se hegemônica e base estrutural da sociedade brasileira.

A incorporação da ideologia racista cinde a sociedade e é a partir dessa fratura social que se estabelece o racismo de Estado como forma de controle: “Essa é a primeira função do racismo: fragmentar e fazer cesuras nesse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (Foucault, 1999, p. 207, *apud* Gontijo; Bicalho, 2019, p. 257). Uma população dividida em raças passa a ser o “problema político por excelência e esse problema passa a sofrer as interferências dos discursos científicos, como problema biológico das raças, dos pobres, tudo como objeto do poder estatal” (Gontijo;

Bicalho, 2019, p. 257). É nessa divisão que, “desde o período colonial, as hierarquizações étnico-raciais se articulam com as estruturas de controle da circulação de riqueza do país” (Gontijo; Bicalho, 2019, p. 261). Essa articulação entre racismo de Estado e a manutenção do uso exploratório da força de trabalho negra foram se estruturando com o passar dos séculos.

Com o fim da escravidão, a grande massa de pessoas libertadas, sem acesso à educação, à profissionalização, a terras onde trabalhar, sem políticas públicas de inclusão e estigmatizadas pelo preconceito estabelecido, formou um enorme contingente de desempregados e subempregados. A política de incentivo à imigração europeia, no final do século XIX e começo do século XX, justificada, num primeiro momento, como parte de um processo de aceleração do branqueamento do povo brasileiro, revela-se como mais um mecanismo funcional do sistema capitalista. Isso porque o quantitativo de imigrantes também gerou um volume de mão de obra não absorvida e que, somado ao excedente de pessoas negras, formou-se um volume enorme de potenciais trabalhadores, unidos pela situação social precária, mas ainda separados pelo racismo, agora mascarado pelo mito da democracia racial.

O mito da democracia racial alimenta a distorção ideológica da igualdade entre os indivíduos, induzindo que, num país marcado pela “hegemonia” racial e sem grandes conflitos sociais, cabe a brancos e negros pobres o caminho do trabalho árduo e esforço pessoal para ascender em termos sociais e econômicos. (Souza, 2023, p. 28, grifo do autor)

A pseudodemocracia racial, ao depositar no indivíduo a responsabilidade por seu êxito pessoal, a chamada meritocracia, isentava o Estado da sua incumbência em criar dispositivos legais que reparassem a herança perversa deixada pela escravidão.

O reconhecimento estatal e as primeiras leis que tratavam de ações afirmativas para inclusão da população negra em espaços públicos ou privados por meio de cotas vieram somente a partir da década de 1980, quase 100 anos após o fim da escravidão no Brasil. Isso com a luta e a mobilização do movimento social negro e com a resistência da elite branca que contestou, junto ao Superior Tribunal Federal, a constitucionalidade da Lei de Cotas. É importante ressaltar que a referida elite branca, avessa a mudanças, é a detentora dos meios de produção e de capital financeiro. Assim sendo, não tem interesse na possibilidade da perda de privilégios e do lucro oriundo da exploração do trabalhador brasileiro. A resistência da classe média, por sua vez, reflete a falta de consciência de classe e o racismo estrutural

ainda arraigado no inconsciente brasileiro e que demanda um trabalho na base da sociedade, por meio da educação, para que haja o entendimento de que essa fragmentação social é benéfica apenas para um pequeno grupo. Ou seja, a manutenção do capitalismo desenvolvido no Brasil é também a manutenção da pobreza e das desigualdades.

2.3 OS MOVIMENTOS CIVIS NEGROS E SUA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O racismo estrutural brasileiro foi construído e disseminado principalmente pelos meios oficiais do estado, como os Institutos Geográficos Brasileiros, as faculdades de Medicina e as Faculdades de Direito, no século XIX (Schwarcz, 1993). No século XX, o mito da democracia racial reelaborou o discurso racial com a narrativa histórica de uma sociedade miscigenada de forma harmônica. O racismo brasileiro, dissimulado sob essa alegação de harmonia entre as raças, permaneceu atuando, ao relegar às pessoas negras, em sua grande maioria, um lugar de pobreza e falta de oportunidade de ascensão social. A desconstrução da ideologia racista, por sua vez, tem nas ações de grupos civis sua força motriz.

As primeiras leis que sinalizavam o rompimento com o sistema escravista, a partir de 1850, foram a Lei Eusébio de Queiroz, que proibia a continuidade do tráfico negreiro, seguida pela Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) e, finalmente, pela Lei Áurea (1888). Nenhuma delas de fato preconizava um movimento de efetiva inserção social para as pessoas negras e, ao não amparar legalmente o contingente humano recém-libertado com políticas de inclusão e compensação pelo período em que foram explorados pelo sistema escravista, condenava-os à sua própria sorte. Assim, podemos entender que o Estado praticou, em relação às pessoas negras, usando o termo criado por Achille Mbembe (2024), uma necropolítica.

Achille Mbembe (2024), no ensaio *Necropolítica*, faz uma análise do conceito foucaultiano de biopoder pelo qual o poder estatal exerce o controle sobre a vida, definindo quais pessoas devem viver e quais devem morrer, estabelecendo uma divisão biológica entre a espécie humana, criando categorias ou subgrupos e hierarquizando a importância de uns em relação a outros. Para Mbembe (2024), na contemporaneidade, o conceito de biopoder não abarca mais a dimensão que os

processos de extermínio de grupos populacionais atingiram atualmente em mecanismos e tecnologias. A ideia de necropolítica vem ampliar o alcance destrutivo do biopoder, definindo quem vive ou morre por meio de toda e qualquer ação que coloque em risco a sobrevivência de determinado grupo.

Nesse sentido, a ação ou omissão do Estado por meio de leis que dificultem ou impeçam a inserção social efetiva da população negra, condenando-a à sobrevida, à vida no limiar da morte ou à morte, pode ser considerada necropolítica ou, em outras palavras, uma política da morte.

A libertação dos escravizados não veio acompanhada da cidadania para os recém-libertos que continuaram marginalizados por sua condição de cor. Diante da omissão estatal em criar condições básicas de inserção social, grupos de pessoas negras se organizaram para lutar por direitos fundamentais. Logo, nas primeiras décadas do século XX, as primeiras associações negras surgiram para reivindicar coletivamente “respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação e terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação” (Domingues, 2008, p. 518).

A educação, inicialmente, tinha como objetivo o letramento da população negra que, segundo jornais da época, tinha dois terços de analfabetos. Nesse primeiro momento, a escolarização tinha um caráter meramente de instrução, visando à inserção social e a maiores chances de trabalho para a população negra. As diversas Frentes Negras espalhadas pelo Brasil, mantidas financeiramente por contribuições de seus afiliados, abriram paulatinamente turmas de alfabetização e aos poucos foram ampliando a oferta para outros níveis de educação. As aulas eram dadas por professores particulares contratados pela organização, a princípio, sem a interferência estatal. Posteriormente, o estado se manifestou e agiu por meio de nomeações de professores que atuavam em colaboração com as frentes negras. A partir de então, houve uma ampliação da oferta de séries escolares e uma maior sistematização do ensino oferecido, além da emissão de boletins, fato que oficializou legalmente a formação do estudante atendido.

No âmbito da educação, para além da necessidade inicial de letramento da população negra, a Frente Negra Brasileira, ainda que de forma incipiente, começou a adentrar nos questionamentos sobre o currículo e na forma como a história dos negros no Brasil eram contadas nos livros escolares. Segundo Petrônio Domingues (2008, p. 528), “em diversos momentos, as lideranças frentenegrinas reprovaram a

maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil”.

A Frente Negra Brasileira tornou-se o primeiro partido político negro no Brasil, mas não chegou a participar de nenhuma eleição. Extinta, assim como os demais partidos e agremiações políticas, em 1937, com o golpe de Getúlio Vargas, deixou como legado as conquistas educacionais e o exemplo de força das organizações negras pela inclusão e luta por direitos dessa parcela da população brasileira.

Outra iniciativa, importantíssima na luta contra o racismo e na eliminação de preconceitos raciais, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro. Tendo como liderança Abdias do Nascimento, o TEN tinha objetivos bastante específicos voltados para a inserção do negro no campo artístico, para a valorização da cultura afro-brasileira e para a formação de atores negros, abrindo espaço na dramaturgia brasileira para textos protagonizados por pessoas negras e, de forma inovadora, buscando também “educar a classe dominante branca, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, latina e ocidental” (Nascimento, 2016, p.161). Dando prioridade às pessoas negras em situação de marginalização social, o TEN dava acesso muitas vezes à educação de base para essas pessoas, além da formação artística. O impacto das ações do Teatro Experimental do Negro, que formou a primeira geração de atores e atrizes negras do teatro brasileiro, extrapolou o espaço da dramaturgia denunciando o racismo, agindo como resistência à cultura hegemônica branca e trazendo a cultura afro-brasileira para o palco do debate social.

O Movimento Negro, organização coletiva e política, luta, desde os anos 1970, por uma revisão da história oficial, resgatando saberes e exigindo políticas públicas que corrijam e compensem a herança deixada por séculos de escravização dos povos afro-brasileiros. Na então ausência da ação estatal, o Movimento Negro agiu por meio de oficinas, seminários e cursos, por exemplo, criando uma prática pedagógica própria que, a seu tempo, terminou por tensionar o Estado na reformulação das práticas pedagógicas oficiais (Gomes, 2017).

2.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista parte do reconhecimento de que o racismo é construção histórica e forma de dominação estruturada em nossa sociedade. Entende que o racismo está presente nas falas, nas relações, nas diferenças de acesso aos meios de educação, trabalho e moradia. Assim sendo, pode ser reconhecido nas falas, nos livros de história, nos materiais didáticos, na própria BNCC ao não explicitar o combate ao racismo em seu texto. De acordo com Cavalleiro (2001),

no cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, os estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso o olhar crítico é a ferramenta mestra. (Cavalleiro, 2001, p. 150)

De um olhar crítico e atento a qualquer forma de expressão racista, preconceito ou discriminação no espaço escolar é que as ações antirracistas partem. É preciso ação e enfrentamento imediato. Essa atitude requer muito mais que um currículo que inclua a história e cultura de povos negros, indígenas e outros grupos racializados. É preciso preparo e formação dos professores para que estes lidem com essas questões de forma consciente, crítica e com intencionalidade pedagógica. Não há espaço para neutralidade na educação antirracista. Mais do que conteúdos, a educação antirracista busca uma transformação radical e profunda nas relações sociais no ambiente escolar.

2.5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DAS ARTES

A educação formal precisa repensar suas práticas pedagógicas, adotando uma “atitude crítica (decolonial) e uma postura antirracista (contracolonial)” (Ramos; Siqueira, 2022, p. 89). A Lei Federal nº 10.639, de 2003, abre espaço para essa reelaboração a partir do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e, mesmo que a BNCC não seja clara quanto aos conteúdos e às formas de se trabalhar essa temática e ainda insista numa valorização maior da cultura eurocêntrica, como nota Goes (2022),

é mais uma vez taxativa ao afirmar a Grécia antiga como origem do pensamento e da política como produção humana e que foi utilizada para combater os autoritarismos e as violências. Aqui, nitidamente há uma narrativa eurocêntrica que reconhece a civilidade baseada na filosofia grega. Nota-se que, em outros povos como indígenas e africanos não são mencionados nesse contexto. Ou seja, foi feita uma opção por um aprendizado que privilegia a cultura ocidental como matriz histórica e política do mundo. (Goes, 2022, p. 151)

A nosso ver, algumas proposições na BNCC nos respaldam legalmente a fazer as adequações necessárias para cada contexto escolar e incluir temáticas nas aulas para uma educação antirracista.

Dessa forma, para além da previsão legal e da vontade individual do professor em ser agente de mudança social, é necessário que se tenha como suporte uma formação mais consistente nos cursos de licenciatura. A compreensão do racismo e de todo o mecanismo que se esconde por trás do preconceito precisa ser estudada com profundidade de forma que o combate ao racismo não seja apenas contra a discriminação ao que está na superfície e é o mais aparente: a cor. Deve-se lutar contra o preconceito, certamente, mas, principalmente, contra o mecanismo que o gera, que desagrega o corpo social, que joga cada pessoa à própria sorte, que lucra com a pobreza e com a morte. A educação antirracista é mais que trazer novos conteúdos: é, sobretudo, trabalhar mudanças atitudinais que partem de uma nova percepção da realidade.

O principal desafio do professor talvez seja estar e se sentir preparado para ser o agente de conscientização e agregador social, especialmente na educação pública, de forma que os excluídos e minorias - negros, mulheres, pobres e LGBTQIA+ - se sintam parte integrante e fundamental do mesmo corpo social.

Um dos avanços da educação, ao compreender e se posicionar contra o racismo e seu enraizamento nas sociedades capitalistas no mundo, em especial no Brasil, está na compreensão de que é contraproducente estabelecer hierarquias entre raça, gênero e classe. Assim, é urgente entender a imbricação dessa tríade. (Lino Gomes, 2019, p. 438)

Ainda que a abrangência de atuação pareça limitada ao espaço escolar, é preciso que se veja a escola como um microcosmo, reflexo e amostragem da comunidade atendida, com todas as suas contradições e especificidades, de modo que as aprendizagens sejam transformadoras e possam ser disseminadas na comunidade local pelos estudantes. Para além da apropriação dos saberes institucionalizados, que hoje são facilmente acessíveis por meio da internet, a

importância maior da escola é promover o diálogo entre seus integrantes, o debate e a manifestação dos pensamentos de forma construtiva e respeitosa, bem como incentivar a participação nas decisões coletivas e tornar-se pertencente ao estudante para que este também se sinta parte desse espaço.

Dentro das diversas disciplinas escolares, a arte seja talvez a mais propícia, por sua própria natureza, a ser o centro irradiador de questionamentos, análises, expressão criativa e transformação pessoal. Hegenberg (2019) ressalta que

a abertura para a imaginação, para a alteridade, para a possibilidade de sonhos e desejos diversos, o exercício de questionamento, de comparação, do convívio com contradições, em suma, a educação emocional complexa que as grandes obras de arte ensinam podem ser uma vacina contra os discursos mais simplistas e apelativos que os extremistas propagam... (Hegenberg, 2019, p. 110)

A facilidade em romper os limites disciplinares, de incluir temas transversais, de mesclar linguagens faz do ensino da arte campo fértil para aprofundar temas e discussões sobre racismo e outras formas de discriminação.

Objetivamente, no campo do Ensino das Artes Visuais, é necessário resgatar artistas negros invisibilizados historicamente como, por exemplo, Wilson de Azevedo Sérgio, artista negro que ousou, nos anos 1950, trabalhar uma temática diferente do que era tradicionalmente categorizado como arte negra, desvinculando sua produção da temática religiosa, tendo sido “silenciado sumariamente por não acordar com um projeto epistemológico imposto aos negros” (Amâncio, 2021, p. 35); revisitar criticamente as imagens e formas de representação do negro, questionando como a arte acadêmica desenvolvida no Brasil “herdou a forma de representação de estereótipos... que confirmavam a suposta superioridade racial da população branca, associando os negros/as a situações degradantes” (Santana, 2017, p. 124); explorar a produção artística contemporânea, na qual se tem uma perspectiva política que, “ao invés de sobrevivência de um mítico passado africano, interessam as propagações de novas narrativas que se contrapunha ao ‘perigo da história única’” (Santos, 2022, p. 59); e transformar o debate em expressão artística são algumas das possibilidades de se explorar essa temática nas aulas de artes.

É possível que a maior contribuição que o ensino da arte possa fazer para a luta antirracista esteja na força que a experiência estética tem de sensibilizar e mobilizar nossas emoções, possibilitando um movimento de alteridade com potência transformadora de nossas percepções internas e de nossas relações interpessoais.

Essa experiência pode ocorrer na fruição e na produção artística, nos debates e na troca de experiências entre os estudantes. Uma obra de arte abre portas para se trabalhar em sala, além do conhecimento formal, habilidades atitudinais, partindo de uma escuta sincera e ativa, do acolhimento ao estudante, da valorização dos seus saberes e do respeito às diferenças e a valorização dessas enquanto fonte de riqueza cultural e humana.

Todo saber construído pelo homem passa pela linguagem que se codifica e se decodifica a partir de um contexto histórico e sociocultural. Por meio da linguagem, os discursos são tecidos e os preconceitos transmitidos. Diversas camadas de compreensão e interpretação podem ser extraídas de um texto, seja ele escrito, verbal ou imagético, e, nesse sentido, aprender a explorar essas diversas camadas é fundamental para uma compreensão aprofundada da ideia que a obra quis transmitir. Ao longo da história da arte, a representação de pessoas negras e os registros sobre a história dos povos africanos quase sempre foi feita por pessoas brancas, unilateralmente. E essa história, contada por um viés eurocêntrico e autodenominado universal, selecionou, excluiu e inferiorizou os conhecimentos dos povos colonizados, hierarquizando suas culturas em patamares abaixo do seu próprio. Mais do que simplesmente diminuir a importância dos conhecimentos de outros povos, esse epistemicídio tinha como objetivo primário a dominação desses povos.

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, **reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de reprodução de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.** A repressão nesse campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança cultural objetivada..... Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo aquilo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como de subjetiva, especialmente religiosa. É este o caso a religiosidade judaico-cristã. Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (Quijano, 2005, p. 237, grifo nosso)

O colonizador impingiu sua forma de ver o mundo ao colonizado, obliterando a cultura deste, o que implicou não apenas o apagamento dos seus conhecimentos e saberes, mas também da sua identidade e do seu pertencimento. O processo de colonização cultural penetrou na sociedade conquistada por meio dos discursos, das coibições das manifestações culturais e religiosas, da transformação das mentalidades.

O entendimento de estar à frente da humanidade na escala do desenvolvimento civilizatório, numa perspectiva eurocêntrica, considerando os termos civilização e progresso, segundo Schwarcz (1993, p. 75), “não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais”, imbuíu o homem branco de um direito autodeclarado de trazer os demais povos ao mesmo patamar evolutivo. Essa pretensa modernidade, usada como pretexto para o epistemicídio dos povos colonizados, e que foi imposta violentamente aos negros e indígenas, homogeneizou os conhecimentos institucionalizados pelos meios acadêmicos e de educação: “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Oliveira, 2020, p. 1).

A escolha e a imposição dos conhecimentos eurocêntricos por sua suposta superioridade civilizatória definiram, por contraposição, que os saberes periféricos eram inferiores e passíveis de descarte. O apagamento epistemológico dos povos colonizados implicou também a destruição quase total de suas identidades originárias pelo processo de inserção desses no sistema de produção colonial, o que reverbera ainda nos dias atuais com a dificuldade de resgatar e de inserir nos currículos esses conhecimentos, como forma compensatória, em alguma medida, dos prejuízos historicamente causados a essas populações.

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma, intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. **Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do**

conhecimento, da produção do conhecimento. (Quijano, 2005, p. 236, grifo nosso.)

O silenciamento estruturado dos saberes e conhecimentos dos povos ditos periféricos, como parte de um processo de dominação e exploração colonial, exige uma educação decolonial que desloque criticamente a perspectiva da construção do conhecimento para o ponto de vista do subalternizado, entendendo que não somente é necessário desconstruir a forma eurocêntrica de pensar, entender e se relacionar com o mundo, mas também construir uma nova forma de ensinar e produzir conhecimentos que ultrapassem a lógica hegemônica.

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (Oliveira, 2020, p. 3)

No campo da educação brasileira, uma práxis insurgente é reconhecida na sistematização de ações para o ensino da arte por meio de imagens feita por Ana Mae Barbosa e conhecida como Proposta Triangular.

Essa proposta consistia, inicialmente, num percurso triangular, sem ponto de partida definido, entre a fruição da imagem da obra de arte, a contextualização dessa obra e o fazer artístico. Hoje, percebeu-se que a ênfase na contextualização, tanto para a leitura quanto para o fazer, criou uma dinâmica de ziguezague em um ir e vir centrado na contextualização. E é justamente na contextualização que se abre espaço para uma abordagem decolonial dos temas levantados pelas imagens, pois, quando se fala em contextualizar, podemos extrapolar os limites da simples informação histórica sobre a obra e, tendo aí o ponto central de uma educação que se propõe decolonizadora, fazer entender os desdobramentos que esses conhecimentos advindos do colonizador e trazidos naquela imagem têm sobre nós ainda nos dias atuais, trabalhando não somente a desconstrução desses discursos, como abrindo a discussão sobre quais novos paradigmas se quer construir, para termos uma sociedade mais igualitária, entendendo que, segundo Ramón Cabrera Salort (2017,

p. 28), a descolonização “foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias (tradução nossa)”, cabendo-nos completá-la.

Dentre os tipos de discursos possíveis, os imagéticos têm uma força expressiva que ultrapassa a linguagem comunicativa direta. A imagem trabalha no campo da subjetividade sensorial e tem o poder de suscitar emoções apenas pela escolha das cores ou do tipo de composição. Informações são transmitidas sem a necessidade de palavras e essa abertura ultrapassa a semântica, tocando-nos pela emoção. Se não forem olhadas com um certo distanciamento, as imagens podem nos envolver e até convencer sobre alguma ideia. Segundo Tatiana Lotierzo (2017), perceber o uso desses esquemas composicionais usados ao longo da história da arte pelos artistas “nos convida a desconfiar das aparências codificadas por certas imagens e dos contextos mentais - convenções ou memórias - que poderiam levar o espectador a partilhar de uma ilusão” (Lotierzo, 2017, p. 53). A partir de uma leitura atenta e crítica de um texto imagético, percebe-se como as ideias foram configuradas e a intencionalidade do autor pode ser exposta.

3 PROPOSTA

A proposta deste trabalho foi exercitar análise crítica sobre obras selecionadas para serem as portas de entrada de discussões sobre temas relacionados às questões étnico-raciais. As obras foram escolhidas a partir de eixos temáticos, o que possibilitou fazer análises contextualizadas tanto pelo período histórico em que foram produzidas quanto comparativas em relação à forma como o mesmo assunto pode ser tratado em tempos diferentes. A perspectiva do artista, a maneira como a temática é trazida, qual o lugar de fala de quem apresenta a discussão e como a imagem do negro é representada foram algumas das possibilidades de abertura das análises.

Como olhamos para essas imagens e quanto nos aprofundamos nos seus significados depende de nossa capacidade de contextualizá-las para além do que nos conta a história oficial. Não significa descartar, mas desconstruir, quando necessário, o conhecimento sistematizado oficialmente e que tem muitas vezes em suas entrelinhas a manutenção dos processos que nos desagregam enquanto corpo social. É preciso resgatar e dar voz aos saberes e às experiências que cada estudante traz para a sala de aula.

Importante atentar aqui para o desafio que tem sido trabalhar com análises de obras de artes plásticas. Vivemos um momento histórico em que a velocidade de consumo de imagens chegou a tal ponto que a apreciação de uma obra se tornou um desafio durante as aulas de artes. A disponibilidade para parar diante da imagem tempo suficiente para que haja uma troca é algo de natureza cada vez mais rara na geração atual. A compreensão da linguagem visual dá-se por outros caminhos perceptivos. Não são palavras, são formas e, por isso mesmo, deveria ser algo acessível, já que estamos lidando com o sensível.

[...] a propósito de divulgação da arte e de sua compreensão, quero antecipar o seguinte: nas imagens – que são portadoras da comunicação artística – se preservam intactos os elementos de *orientação espacial*. É esse fato extraordinário que faz com que as mensagens visuais provenientes de épocas remotas (cujas línguas faladas ou escritas desconhecemos – por exemplo, a arte pré-histórica, ou a arte etrusca, ou a arte chinesa, ou mesmo a arte da Idade média) ainda possam ser “legíveis” e ter sentido para nós. O fato de essas mensagens serem compostas por elementos espaciais é da maior relevância. Veremos que o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através de palavras, e sim

formal, através de formas. São sempre as formas que se tornam expressivas. Ainda voltaremos a esse ponto. **Mas é justamente o caráter não verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto de a arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência, sim, e sempre sensibilidade.** (Ostrower, 2013, p. 28, grifo nosso)

Acrescento às reflexões de Fayga Ostrower (2013), citadas acima, o fator tempo. Fruir uma obra qualitativamente exige inteligência, sensibilidade e tempo, para que a obra se apresente como um todo complexo e que “antes de identificarmos qualquer um dos elementos, a composição total faz uma afirmação que não podemos desprezar” (Arnheim, 1980, introdução). A partir dessa experiência sensória primeira é que os elementos escolhidos pelo artista na composição da imagem passam a ser analisados e decodificados em sua carga semântica. Sempre tento reforçar para os estudantes a intencionalidade do artista na escolha dos elementos compositivos e peço que observem se a forma (imagem) e o conteúdo (significado) trazidos pela combinação destes se mostram coerentes com a sensação causada.

Na dinâmica proposta nesta pesquisa, a opção foi por trabalhar o campo da percepção imediata, das sensações trazidas pela imagem. Não nos aprofundaremos na análise formal. Saindo da experiência estética, partiremos para as discussões de caráter social e racial, que foram o centro deste estudo.

Essa proposta pode ser aplicada para qualquer faixa etária dentro da educação básica, havendo a necessidade apenas de adaptação dos objetos de aprendizagem escolhidos e da condução das discussões de forma mais ou menos complexa para o grupo selecionando. No caso aqui pesquisado, o grupo focal foi composto por adolescentes na faixa etária de 16 e 17 anos. Jovens que já têm uma bagagem de conhecimentos sobre as questões raciais a partir das suas próprias vivências dentro da Região Administrativa do Paranoá, bairro periférico do Distrito Federal e uma das regiões mais pobres e com quase 70% dos habitantes que se autorreconhecem como pretos e pardos, segundo dados publicados pela Codeplan, na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2021.

A escolha em aplicar a pesquisa no Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá foi dar continuidade ao trabalho iniciado na detecção da problemática local e da qual derivou o problema de pesquisa. Certamente outras escolas da localidade passam por questões similares quando o assunto é racismo, mas a possibilidade de se concluir um ciclo de pesquisa avaliando os resultados na mesma unidade escolar foi acolhida.

A organização do trabalho se deu por blocos temáticos, nos quais foram abordadas questões pontuais sobre a discussão racial. Cada bloco foi previsto para ser desenvolvido em quatro aulas durante as quais leituras de imagens, análises sobre documentários e textos e atividades de produção artística foram realizadas com o objetivo de propiciar um espaço/tempo de reflexões sobre o preconceito e sobre o racismo no Brasil. Os temas propostos foram: Memória, Amas de Leite e Religiosidade.

A escolha dos temas foi feita a partir de observações de atitudes discriminatórias e preconceituosas que se mostraram na convivência com os estudantes da escola nos últimos dois anos, considerando a condução de uma linha discursiva que levasse ao conhecimento e ao entendimento de que o racismo tem uma origem e uma narrativa criada pelo colonizador e que essa narrativa se reproduz, se não questionada. Assim, partindo da memória, os demais foram escolhidos pelo entendimento de que são os que mais afetam, direta ou indiretamente, a vida dos estudantes envolvidos na pesquisa. Certamente, são apenas alguns dos muitos que podem ser abordados futuramente. A ordem de apresentação dos temas, destes e de outros que se mostrarem de interesse do grupo, não tem uma sequência específica, com exceção do primeiro: Memória. Foi a partir dessa discussão que as outras foram conduzidas. Isso porque a memória individual e a coletiva, como são construídas, mantidas, transmitidas e quem conduz esse processo é a base do resgate da história de qualquer história.

A quantidade dos assuntos também foi definida pelo fator tempo. A organização do trabalho pedagógico em semestralidade e, conseqüentemente, em apenas dois bimestres com cada turma, dificultaria ampliar o leque de discussões. Como temos uma média de 16 a 20 aulas por semestre, das quais é preciso deixar margem para as atividades que mobilizam toda a comunidade escolar em atividades pedagógicas extraclasse, como as semanas de provas, simulados, feiras de ciências etc., é preciso desenvolver a oficina proposta por esta pesquisa em quatro aulas por tema, totalizando 12 encontros ao longo do período letivo, o que se mostra viável, assegurando a conclusão do trabalho planejado.

Por fim, é importante descrever o perfil da turma selecionada para participar da atividade de pesquisa. Essa turma, que vinha formada desde o ano anterior quando entraram no Ensino Médio, era uma daquelas turmas em que poucos professores gostam de dar aulas. As discussões sobre essa turma durante os conselhos de classe

giravam em torno de serem indisciplinados, agitados, petulantes e de serem frequentes as atitudes de enfrentamento entre estudantes e professores em sala de aula. O rendimento escolar, no entanto e apesar do comportamento, não era fora da média dos demais estudantes das demais turmas.

Durante a proposição deste trabalho, quando expliquei a pesquisa, houve por parte de alguns alunos expressões de desânimo e o reconhecimento de que a turma era desunida, que não conseguiam fazer nada em grupo, que eram muitas panelinhas na sala - expressão usada para designar grupos isolados que não interagem entre si. Minha experiência em regência na turma, no ano anterior, confirmava esse perfil, mas acreditei que pelo fato de a oficina oferecer uma dinâmica de trabalho diferente e na qual eles teriam voz e espaço de expressão, poderíamos ter bons resultados.

3.1 OS TEMAS

Fazer um recorte temático, dentro de um assunto de tamanha dimensão como o racismo, é uma tarefa delicada, principalmente pela grande probabilidade de se tocar em assuntos que podem ser sensíveis aos estudantes que, em algum momento, possam ter sido diretamente afetados por episódios de discriminação racial. Mas, como o tempo restrito de trabalho impôs essa escolha, a seleção foi feita de maneira a tocar as questões raciais e conduzir seu estudo em direção a um entendimento, por parte dos estudantes, do cerne da questão, daquilo que está na origem e ainda é causa de manutenção da ideologia racista: controle social e econômico.

O tópico Memória, definido como inicial, pretendeu ser o catalisador de todas as discussões posteriores. A ideia de iniciar a aplicação da pesquisa a partir de um resgate memorial sobre a origem familiar dos estudantes tinha como intenção começar do universo particular de cada estudante para somente depois adentrar as questões referentes à coletividade. Saber quem se é e qual lugar se ocupa no mundo é o ponto de partida para compreender como, a partir de quem sou me relaciono com as pessoas e com os grupos sociais aos quais pertenço e, para além disso, quais as estruturas de poder que condicionam, ou não, a manutenção das dinâmicas sociais nas quais estou inserido.

A percepção da força da oralidade na transmissão das histórias de família e a fragilidade dessa corrente de transmissão como quando, por exemplo, perde-se o contato com parentes mais antigos e parte das memórias se perdem ou como versões

diferentes podem ser relatadas por pessoas da mesma família a partir de suas percepções pessoais. Desse entendimento do que é a oralidade e de suas fragilidades como meio de transmitir conhecimento fica mais fácil compreender como pode se dar a perda de conhecimentos e saberes de povos de tradição oral.

A compreensão de como se constroem as memórias, como são transmitidas as histórias particulares de cada família possibilita um entendimento tanto do conceito de patrimônio quanto de como nos relacionamos com esse patrimônio a partir das relações que estabelecemos com ele. Dessa forma, ao adentrar o conceito de patrimônio, num sentido histórico e cultural mais abrangente, espera-se que o estudante estabeleça um olhar crítico e não subordinado a aceitar sem contestação o que nos é transmitido como herança, assim como compreender as forças políticas envolvidas na definição de quais bens patrimoniais são importantes, ou não, e os prováveis porquês.

No processo de seleção de patrimônios e, consequentemente, de construção de memórias e identidades coletivas, comumente esse processo seletivo, concebido como um espaço social de disputa política, econômica e simbólica, tende a reproduzir, como um discurso homogeneizante, a manutenção de uma hegemonia de determinados grupos sociais dominantes, detentores de maior capital simbólico. (Tolentino, 2016, p. 42)

Ao falar de herança cultural e patrimônio e entendendo que essa seleção de “bens” é feita de maneira intencional, escolhida a partir do olhar do dominador que determina quais saberes são ou não válidos, é possível perceber que o que sabemos, o como sabemos ou o quanto sabemos sobre determinado assunto é construção histórica.

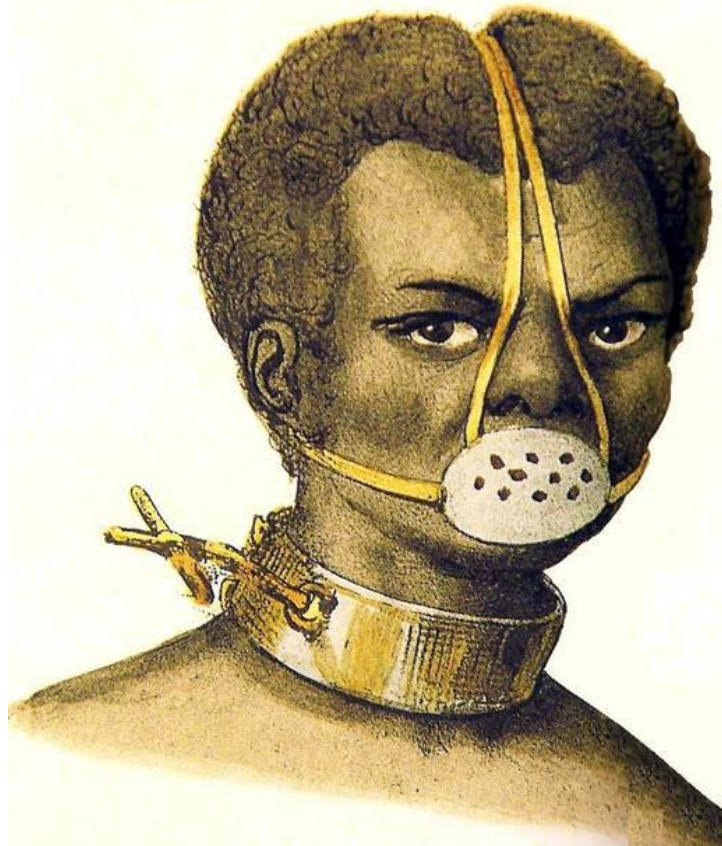
A importância da fala, para além da construção da memória, é também a da manifestação do pensamento, do posicionamento de um grupo perante outro. Por meio da fala também se questiona e se fomenta o incômodo diante de uma situação injusta ou desigual. Essa fala também foi reprimida ao longo das histórias dos povos negros e indígenas em suas lutas contra a opressão.

A obra escolhida para ser a geradora das reflexões do bloco Memória foi a da imagem Castigo de Escravos, Jacques Etienne Victor Arago, 1817 (figura 1), também conhecida como Escrava Anastácia. O desenho, feito por um desenhista francês que esteve no Brasil entre os anos de 1817 e 1818, numa expedição científica pelo Brasil, representa uma escravizada usando um aparelho de castigo na boca. A história da retratada não tem uma versão oficial e uma delas explica a punição como uma

“tentativa de silenciamento daquela mulher escravizada que incitava os demais companheiros à fuga e à insurreição contra a escravidão” (Kilomba, 2019, p. 36).

A boca silenciada, mostrada na imagem, para além da punição física, expressa uma violência simbólica sobre o medo do que pode sair dessa boca. Qual história ela contará, que memórias ela resgatará, que força de resistência e de transformação podem sair dessa fala contida pelo artefato? Essas perguntas podem e devem ser levantadas durante a leitura da imagem.

Figura 1 - Castigo de Escravos, Jacques Etienne Victor Arago, 1817



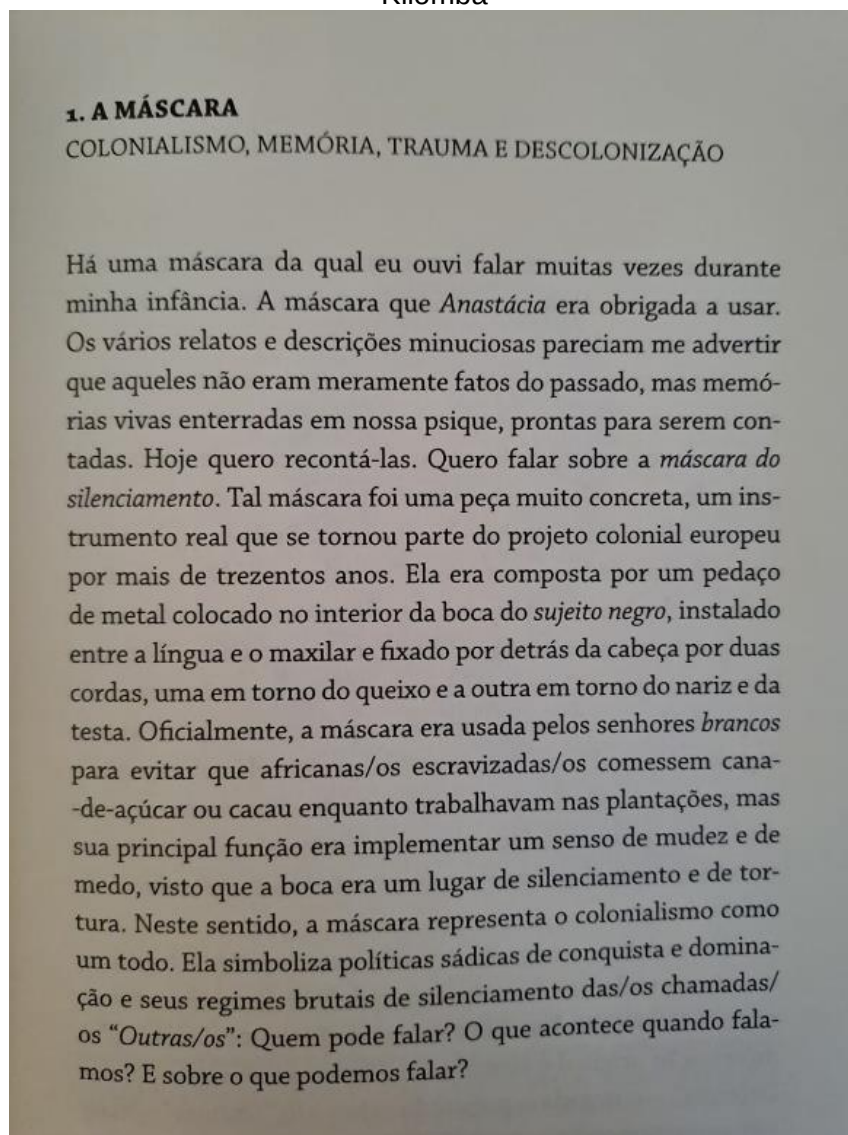
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escrava_Anast%C3%A1cia

Em se falando de racismo como construção histórica e da história construída por quem tem a fala para contá-la, é possível compreender que quem conta a história se coloca como referencial, como sujeito e aquele de quem a história é contada passa a ser o outro, aquele que está fora, que não pertence:

Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que *não* são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “*não* pertencem”. A máscara recria esse projeto de silenciamento e controla a possibilidade de que colonizadas/os possam ser um dia ouvidas/os e, conseqüentemente, possam pertencer. (Kilomba, 2019, p. 42, grifos do autor)

A possibilidade daqueles historicamente silenciados de falar e ser ouvido desloca a perspectiva do foco colonizador e esse “outro”, que era o exótico, o diferente e o inferior, passa, então, a ser sujeito de sua própria narrativa e a atuar como construtor de sua história, confrontando e desconstruindo o discurso oficial. A discussão sobre a importância do domínio da fala e, por conseguinte, do discurso, pode ser aprofundada, após a análise da imagem, com a leitura do trecho do livro *Memórias da Plantação* (figura 2).

Figura 2 - A Máscara, trecho do capítulo 1 do livro *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba



Fonte: Kilomba (2019, p. 33).

É importante contextualizar o discurso trazido pela imagem para os dias atuais e relacionar o silenciamento do passado com os silenciamentos cotidianos sofridos

pelas pessoas negras. Perceber o racismo como mecanismo de controle e dominação é fundamental na luta antirracista, mas, ao lidar com essas questões estruturais, não se pode esquecer de como e quanto o sujeito negro é afetado emocional e psicologicamente pelo preconceito e pela discriminação racial. Nas pequenas experiências cotidianas é que o negro percebe as nuances racistas em falas e atitudes que partem da perspectiva da branquitude.

Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação*, de 2019, analisa, sob um viés psicológico, depoimentos de episódios do racismo cotidiano sofrido por mulheres negras. Segundo a autora, “racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (Kilomba, 2019, p. 72). O sujeito negro, assim, é visto como personificação daquilo que o branco não é e pelo qual não quer ser reconhecido. Cria-se um lugar onde não é desejável estar ou ao qual pertencer.

Nesse sentido, abrir espaço para discutir o racismo sob a perspectiva do cotidiano é uma possibilidade importante que se apresenta, mas é preciso perceber se há abertura e disposição dos estudantes. Pelas observações e conversas realizadas nos últimos anos, de um modo geral, os casos compartilhados pelos grupos normalmente dizem respeito a terceiros: um amigo, um parente, alguém conhecido que foi vítima de racismo. Essa observação pode revelar que ainda há um tabu em assumir que se é negro e que, como pessoa negra, se está sujeito ao preconceito. Essa autoidentificação é dificultada pelo “fato de que, no Brasil, existe um grande grupo de pessoas que compõem essa categoria intermediária” (Lago; Montibeler; Miguel, 2023, p. 5) conhecida como parda, que confunde e escalona a negritude pelas gradações de tons de pele. Ser menos ou mais negro distancia ou aproxima o preconceito, a depender do referencial, e, numa comunidade com maioria de pessoas pretas ou pardas, essa questão, muitas vezes nebulosa, seria de pertinente debate.

A série *Bastidores*, de 1997, de Rosana Paulino, vem como elemento de transição entre o tema memória, estudado na primeira sequência de aulas, e o silenciamento da mulher negra, assim como toda violência a ela impingida no processo de colonização, o que foi abordado nas aulas subsequentes ao se tratar da mulher negra escravizada que vivia na convivência doméstica com seus senhores. As amas de leite, a quem era negado o direito de amamentar seus próprios filhos, para fazê-lo em prol das crianças brancas, filhas de seus senhores, como também as babás

e empregadas domésticas, na contemporaneidade, são exemplos de mulheres invisibilizadas socialmente, a despeito da importância do trabalho que realizaram e realizam.

Essa série é composta por seis imagens fotográficas de mulheres negras, fotocopiadas em tecido e esticadas em bastidores para bordado. Rosana Paulino borda sobre as bocas, olhos, garganta e pescoço, com linha escura e de forma emaranhada, de forma a esconder essas partes do corpo das mulheres representadas nas imagens. Duas dessas imagens, especificamente, remetem imediatamente à imagem da Escrava Anastácia, ao terem as bocas cobertas pelo embaralhado de linhas (figuras 3 e 4).

Figura 3 - Série Bastidores, 1997, de Rosana Paulino



Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/rosana-paulino>

Figura 4 - Série Bastidores, 1997, de Rosana Paulino



Fonte: <https://www.ufrgs.br/artevera/rosana-paulino>

A escolha em suturar justamente onde se encontram os “órgãos nobres da representação, como as faces, fronte, olhos e boca” (Bourdieu, 1999, p. 26), implica deixar evidente o trauma de um passado colonial que cerceou identidades, negando liberdades de expressão” (Legramante, 2023, p. 28).

A apropriação de imagens existentes em arquivos públicos, costumeiramente usadas por Rosana Paulino em seus trabalhos e vistas na série Bastidores, remete, pelo anonimato das identidades das mulheres retratadas, à dimensão do silenciamento imposto historicamente às mulheres negras nos mais diversos âmbitos sociais. São mulheres que, apesar de anônimas, poderiam ser nossas conhecidas, amigas ou familiares. O anonimato, aqui, cria a possibilidade de aproximar as narrativas imagéticas às narrativas da vida real de quem lê a imagem.

Célia Maria Antonacci, em seu artigo Rosana Paulino: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea, analisa os processos decolonizadores na arte contemporânea entendendo o trabalho de Rosana Paulino como parte de uma nova geração de artistas que

passaram a manifestar-se e a denunciar as feridas coloniais, fossem elas físicas ou psicológicas, as consequências da escravidão e do racismo, da superioridade masculina, as questões de gênero, de preferências sexuais e religiosas que transformam agora não mais a geopolítica das fronteiras, das línguas e das estéticas, mas também a geopolítica do conhecimento e da memória dos excluídos da História Oficial. (Antonacci, 2017, p. 276)

O bordado, como atividade tradicionalmente feminina e relacionado à delicadeza, perde aqui esse caráter e possibilita transitar por discussões como a invisibilidade, o silenciamento e as violências sofridas pela mulher negra tanto no âmbito social quanto no ambiente doméstico.

Para que o tema memória não se perca dentro do percurso planejado, é importante que eventualmente se retome a importância de olhar e reconhecer o passado de forma a compreender os processos que nos configuraram enquanto sociedade no presente.

As escolhas do segundo e terceiro tema, como foi dito anteriormente, partiram das observações sobre atitudes, comentários e dúvidas surgidas durante a convivência com o grupo em anos anteriores.

Falar sobre as Amas de Leite, quem foram essas mulheres e sua importância na formação cultural do povo brasileiro veio da curiosidade surgida em um trabalho realizado em 2022, quando pesquisamos anúncios de jornais do século XIX nos quais

peessoas negras eram comercializadas e/ou alugadas, como se faz nos dias atuais com qualquer bem material.

As amas de leite representavam uma idiossincrasia social brasileira, pois, dentro de um contexto racista em que pessoas negras eram muitas vezes colocadas no mesmo nível de tratamento que um leproso, desempenhavam um papel de extrema intimidade ao alimentar com seu próprio leite uma criança branca. Segundo Anne Lafont (2022),

trata-se do único fluido humano natural cuja contaminação insidiosa não era temida pela sociedade colonial. Foi, talvez, a observação dos fatos que racionalizou essa angústia potencial, já que o leite é branco, apesar da cor da pele da ama de leite, e as crianças brancas alimentadas com eles não mudaram de cor. (Lafont, 2022, p. 42)

Essa exceção que a amamentação de crianças brancas por mulheres negras abria, no estreitamento das relações inter-raciais, foi sendo extinta pelas novas teorias médico-higienistas europeias que, no final do século XIX, associavam ao aleitamento das amas de leite a transmissão de uma série de doenças passando a recair sobre elas a “culpa sobre o adoecimento e a morte das crianças, sob a justificativa de que, através do leite, eram passadas todas as enfermidades físicas e vícios morais associados aos africanos e seus descendentes”(Cerqueira; Vitória, 2020, p. 2). Cerqueira e Vitória (2020) ainda levantam dois outros fatores desestimulantes do aleitamento de crianças brancas por amas negras: o surgimento das primeiras fórmulas alimentícias e a oferta de amas de leite brancas devido à imigração europeia.

Outros pontos que merecem atenção na discussão sobre as amas de leite são os laços afetivos e o intercâmbio cultural criados entre estas e as crianças amamentadas, a transformação de aleitamento em uma atividade comercial e fonte de renda para mulheres pobres e a transição da função de ama de leite para a de ama seca, a babá.

Dentre esses corpos invisibilizados, mas muito conhecidos e numerosos, situam-se as empregadas domésticas e babás, cujas ascendências imediatamente remetem às amas de leite, às mucamas e às mulheres escravizadas em um Brasil que parece não ter se libertado de certas práticas comuns aos períodos colonial e imperial português. (Silva, 2021, p. 201)

Trazer para a contemporaneidade a compreensão do trabalho doméstico e das babás como resquício das práticas coloniais é importante para que se tenha a

dimensão da estruturação do racismo no Brasil. Segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resultado da Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio (Pnad), de dezembro de 2023, dos mais de 6 milhões de trabalhadores domésticos 91,1% são mulheres das quais 65% são negras. Ainda é divulgado que apenas $\frac{1}{3}$ destas têm carteira assinada, o que reflete a falta de garantia de direitos trabalhistas.

As reflexões deste bloco temático começam com leituras das imagens das pinturas Ama com criança ao colo, s.d., que se encontra no Museu Imperial de Petrópolis (figura 5); Mãe Preta, 1912, de Lucílio de Albuquerque (figura 6), que se encontra em Salvador, no Museu de Arte da Bahia; A Negra, 1923, de Tarsila do Amaral, que está no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (figura 7).

Figura 5 - Ama com Criança ao Colo, s.d., Museu Imperial de Petrópolis



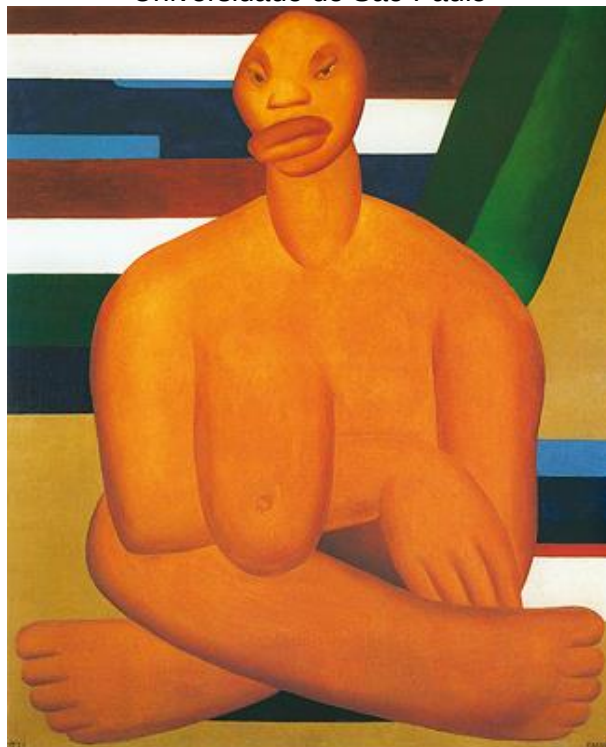
Fonte: <https://www.researchgate.net>

Figura 6 - Mãe Preta, 1912, de Lucílio de Albuquerque, Museu de Arte da Bahia



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

Figura 7 - A Negra, 1923, de Tarsila do Amaral, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo



Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra>

As obras são de períodos diferentes e cada uma vai mostrar uma ama de leite a partir dos diferentes contextos e intenções de cada artista. Nas figuras 5 e 6, as imagens das mulheres são representadas na sua relação direta com as crianças, o que favorece uma leitura mais subjetiva e ligada a fatores psicológicos e emocionais dos quais se pode depreender uma tentativa de humanização da figura da escravizada.

As obras Ama com criança ao colo (figura 5) e Mãe Preta (figura 6) foram analisadas de forma comparativa, buscando perceber os diferentes discursos trazidos sobre o mesmo assunto, explorando os sentimentos expressos em cada imagem. O que elas apresentam em comum? Quais as diferenças entre elas? Por que elas foram representadas dessas formas? Essas são algumas das questões que se pôde levantar durante a leitura comparativa.

A obra de Tarsila do Amaral traz a versão modernista da ama de leite (figura 7). Segundo Renata Felinto dos Santos, a obra nasce a partir da percepção de Tarsila sobre uma demanda internacional do mercado de arte que demonstrava interesse na temática negra. Tarsila compõe a obra A Negra inspirada em sua própria ama de leite e tem como referência uma fotografia em que a mulher se encontrava vestida. Ao despir a figura na representação, Tarsila do Amaral

transforma essa mulher vestida numa mulher nua e extremamente embrutecida na qual acentua traços faciais próprios do fenótipo negro; retira-lhe também as vestimentas e os cabelos. Exotiza essa mulher, de maneira que se alinhe à concepção que se forjava sobre populações e pessoas negras-africanas, que é a de selvagens, exóticas e incivilizadas. (Santos, 2019, p. 363)

Assim, despojada de suas vestes, a ama de leite representada reforça o caráter de despersonalização da mulher negra tanto no contexto do período colonial escravista quanto no período modernista brasileiro. A mulher negra, ainda que não mais escravizada, tem sua existência atrelada à objetificação do seu ser.

A imagem contrasta formalmente com as duas anteriores, fugindo da representação naturalista acadêmica, entretanto, traz na subjetividade expressiva do rosto da figura, sentimento. Que sentimento é esse? Como ele possibilita um diálogo com as imagens das outras mulheres? Que ama de leite é essa que o modernismo constrói? Estes são exemplos de questionamentos que podemos fazer para levantar a discussão em torno de quem essa imagem representa, trazendo para a realidade social o que é mostrado na pintura. É pertinente discutir o fato de que essa pintura ser

de autoria de uma mulher branca. Uma artista negra teria feito esse tipo de representação?

Podemos, a partir dessa imagem, adentrar de forma breve na teoria freyriana da democracia racial, buscando compreender o que ela pretendia defender e o que significou dentro do contexto brasileiro do início do século XX. Gilberto Freyre argumentava que a distância social entre negros e brancos era resultado das diferenças de classe, mais do que de preconceitos de cor ou raça. Os negros teriam, segundo Freyre, mobilidade social e oportunidade de expressão cultural. Além de que, se não fosse obviamente negro, era considerado branco. “A miscigenação foi a forma de escapar dos problemas sociais” (Costa, 2010, p. 368), retirando a responsabilidade do Estado e, por conseguinte, da classe dominante de reparar os prejuízos históricos causados pela escravidão à população negra.

E, mais, “não há dúvida de que o mito mascararia a real natureza as relações raciais no Brasil e esconderia o preconceito e a discriminação. Ele tornaria o desenvolvimento da consciência negra mais difícil e o confronto racial menos provável” (Costa, 2010, p. 376).

Também foi estudada a obra *Uma Família Brasileira no Rio de Janeiro*, de 1839, do artista Jean-Baptiste Debret (figura 8).

Figura 8 - *Uma Família Brasileira no Rio de Janeiro*, de 1839, Jean-Baptiste Debret



Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org>

Para contribuir com a análise da imagem da representação feita por Debret, foi lido um trecho do livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, das páginas 419 a 421, da edição de 2006. Os dois materiais trouxeram à discussão a questão das

crianças, filhas das escravizadas domésticas e da relação dessas crianças com seus donos.

Ao olhar obras e objetos do passado, sempre trazemos o risco de certo anacronismo, visto que a mentalidade social muda com o passar do tempo e nosso olhar é, sim, mais crítico em relação ao passado. Esses trabalhos são resquícios de um passado não muito distante e que continuam ainda, em alguma medida, conectados com o presente. As obras continuam acontecendo na medida em que olhamos para elas, sendo nossa tarefa estabelecer um diálogo entre os tempos.

O documentário *Babás*, de 2010, dirigido por Consuelo Lins, fecha esse ciclo de estudos em torno das amas de leite. O documentário traz reflexões e relatos de babás sobre a relação entre trabalho doméstico e vida particular de cada uma, mostrando como os vínculos profissionais e particulares misturam-se, reproduzindo muitas vezes padrões de relacionamento que remetem, ainda, em alguma medida, às relações do período escravista.

A cineasta busca reconstruir uma imagem de país capaz de ultrapassar as fronteiras do tempo para erigir reflexões cada vez mais urgentes dada a atual conjuntura social que desconsidera os corpos e subjetividades responsáveis pela sustentação do país, como babás e empregadas domésticas, cujas ascendências remetem às amas de leite, às mucamas e às mulheres escravizadas. Ao decidir retratar e registrar empregadas próximas, Lins passa a fomentar um exercício reflexivo afeito ao passado do país e à manutenção das relações de classe que, a partir da câmera, denotam claras assimetrias de poder. (Silva, 2021, p. 200)

Perceber essas nuances abre espaço para a discussão sobre o racismo estrutural e como a manutenção dessas estruturas hoje impacta nas relações sociais, nas ainda poucas oportunidades de acesso ao ensino superior e a melhores oportunidades de trabalho.

O último bloco trata da temática religiosa. É um assunto delicado e que exige uma condução respeitosa e sem confronto às diversas crenças existentes entre os participantes do grupo. O último censo realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que o Brasil tem mais templos religiosos que escolas e hospitais somados e isso é um retrato da importância que as religiões têm na vida do brasileiro, de um modo geral. Na Região Administrativa do Paranoá, na qual a pesquisa foi realizada, temos uma forte comunidade religiosa evangélica e falar sobre religiões de matrizes africanas ainda é visto com bastante preconceito e, muitas vezes, medo, como foi mostrado em um dos casos motivadores deste trabalho.

Essa etapa do trabalho não pretende aprofundar-se no estudo das religiões afro-brasileiras a considerar o pouco tempo e a diversidade destas. O próprio termo candomblé, segundo Roberto Conduru (2013, p.160), “é também genérico, pois engloba ‘nações’ diversas, tais como angola, kêtú, congo, jêje, ijexá, grunci, para citar as mais conhecidas”. Assim, foi dada atenção aos processos históricos que contribuíram para o preconceito e a perseguição dessas religiões como, por exemplo, o artigo 157 do Código Penal de 1890, que previa punição para aqueles que fossem pegos praticando magia, como eram vistas essas práticas religiosas e que somente em 1939, com o Decreto nº 1.202 de 8 de abril, deixaram de ser criminalizadas (Conduru, 2013).

Também é bastante importante desmistificar a visão pejorativa e supersticiosa construída em torno das religiões afro-brasileiras, compreendendo suas características principais e sua importância dentro da cultura brasileira de maneira a contribuir para a formação de relações respeitadas entre as diversas crenças. Para essa discussão, foram escolhidos materiais produzidos por artistas negros, de forma a trazer a fala àqueles que têm mais propriedade sobre o assunto. Serão trabalhados os documentários *Nosso Sagrado*, dirigido por Fernando Sousa, Gabriel Barbosa e Jorge Santana; *A Dona do Terreiro*, de Deisy Anunciação, 2017; e as obras *Carta para Oxóssi I* (figura 9), *Carta para Oxóssi II* (figura 10) e *Carta para Oxóssi III* (figura 11), do artista Pedro Cipriano.

O documentário *Nosso Sagrado* trata da criminalização e perseguição às religiões afro-brasileiras no começo do século XX e em especial sobre as peças sagradas que eram apreendidas pela polícia durante sua ação coercitiva. Essas peças foram catalogadas como parte do acervo do Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro como sendo de ‘magia negra’. A apreensão e a posse pela polícia e com autorização do poder estatal de objetos ritualísticos de religiões, como candomblé, umbanda e outras de mesma raiz, configuram a institucionalização do racismo religioso no Brasil a se manifestar em ações violentas contra terreiros e casas espiritualistas.

São religiões que foram e ainda são perseguidas e marginalizadas, seja pelo cerceamento de suas práticas, muitas vezes feitas pelo Estado, ou por outrem, com a legitimação, a anuência e a indiferença do mesmo, seja por sua folclorização, inclusive no domínio artístico. Uma evidência incontestável desse processo de perseguição e marginalização é o conjunto de objetos que integram a coleção do MPCERJ. (Conduru, 2013, p. 196)

Em *A Dona do Terreiro*, a discussão gira em torno do surgimento do candomblé como uma instituição com função de agregador social dos povos africanos em torno da religião, tendo as mulheres como protagonistas e líderes na fundação dos primeiros terreiros. O foco do documentário é a força feminina e o acolhimento que é dado a todos aqueles que queiram adentrar a religião.

Esse ciclo de estudos sobre a religiosidade afro-brasileira foi fechado com a análise de três obras do artista Pedro Ivo Cipriano Inocêncio. Em seus trabalhos, Pedro Ivo Cipriano traz o universo da umbanda, seus ritos, pontos cantados e pontos riscados para o universo da arte contemporânea, criando composições gráficas que ele batiza de Macumba Pictórica e por meio das quais pretende “desconstruir a palavra macumba para reconstruí-la como identidade que estaria ligada às formas pelas quais o indivíduo se apropria, criando outra e uma escrita pela arte” (Cipriano, 2020, p. 158). A discussão sobre as obras selecionadas busca tirar a carga negativa e pejorativa com a qual a palavra macumba foi cunhada pelo racismo religioso e, segundo o próprio artista, curar o pensamento colonizado por meio da escrita-pintura, resgatando e divulgando a riqueza do pensamento filosófico e religioso que tem sua origem no continente africano e que foi ressignificado no Brasil.

Mais uma vez, a importância da memória, de como é transmitida e de quem a transmite, contribui para o entendimento do trabalho do artista e dos motivos de as religiões de matriz africanas serem vistas com medo e preconceito. A demonização de seus elementos fundantes pela igreja católica e a criminalização das práticas pelo Estado brasileiro ainda repercutem no imaginário popular. Pedro Cipriano resgata os saberes ancestrais e os dignifica em sua potência unificadora entre homens/divindades/natureza e tempos passado/presente/futuro, possibilitando o pensar nas relações cósmicas como complexos plurais e interligados, uma forma de ver o mundo que foge da dualidade cristã Deus/homem.

Certamente, as discussões em sala com estudantes na faixa etária de 16 anos se deram em termos simplificados, mas uma forma de conduzir a conversa pode partir dos títulos das obras. São três cartas endereçadas a Oxóssi: Carta para Oxóssi I (figura 9), Carta para Oxóssi II (figura 10) e Carta para Oxóssi III (figura 11), todas de 2018. Questionamentos sobre quem seria Oxóssi, o porquê se mandaria uma carta para Oxóssi, que tipo de grafia seria a usada na carta e o que os símbolos gráficos representariam foram algumas das perguntas que puderam abrir espaço para que nos aproximássemos de uma compreensão do que viria a ser a umbanda e, o mais

importante, de que seria uma forma diferente de se relacionar com a força criadora, como também o são as diversas outras religiões que conhecemos.

Figura 9 - Carta para Oxóssi I, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano



Fonte: <https://cipriinocencio.wixsite.com/website>

Figura 10 - Carta para Oxóssi II, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano



Fonte: <https://cipriinocencio.wixsite.com/website>

Figura 11 - Carta para Oxóssi III, Técnica mista sobre papel paraná, 2018, Pedro Ivo Cipriano



Fonte: <https://cipriinocencio.wixsite.com/website>

A escolha das imagens condutoras das discussões de cada um dos temas abordados, dentro das muitas disponíveis, buscou propiciar aos estudantes a possibilidade de perceber os diversos discursos possíveis sobre os assuntos trabalhados em tempos históricos diferentes, sendo a imagem com data mais antiga a da Escrava Anastácia (figura 1), de 1817, e a mais recente a série Carta para Oxóssi, de 2018.

Além de mostrarem produções de diferentes momentos da história da arte, as obras apresentadas vão do figurativo ao abstrato, do acadêmico ao contemporâneo, há algumas feitas por artistas homens e outras por artistas mulheres, algumas com autoria de artistas negros e outras de artistas brancos. Isso pode ampliar o campo de discussões para além das questões étnico-raciais, criando intersecções com as questões de gênero e com o feminismo.

Essa seleção certamente deixou de fora outras obras tão importantes quanto as selecionadas. Segundo Ana Beatriz Campos Vaz (2014, p. 495), “a curadoria exige seleção e quando uma eleição é feita, algo foi deixado” e “as escolhas pensadas como possibilidade de múltiplas interpretações e relações”. Assim, ao professor cabe a escolha das obras e a sua apresentação, levantando perguntas e esperando respostas que podem, ou não, direcionar o debate pelos caminhos esperados. É possível, inclusive, que outras temáticas se apresentem como mais pertinentes aos interesses dos estudantes e mudanças sejam feitas durante o processo.

O que importa é a provocação, o sair do lugar comum. A sensibilidade e a forma que o professor vai usar para mediar o encontro fazem a diferença. Se o professor se move oferecendo caminhos, abrindo possibilidades de diálogo do aluno com a obra, interferindo através de perguntas que sejam geradoras de dúvidas e não solucionadoras, para as quais de antemão já tem as respostas, a experiência estética poderá ser significativa. (Vaz, 2014, p. 495)

Os planejamentos são norteadores para o caminhar da pesquisa, mas é importante lembrar que as relações humanas são dinâmicas e novos elementos podem ser necessários para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. O professor precisa estar atento e ter sensibilidade durante o processo de pesquisa para saber avaliar se os resultados parciais da pesquisa respondem ao propósito pretendido.

3.2 METODOLOGIA

A metodologia aplicada foi a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, para a condução pedagógica das atividades de artes. Para o acompanhamento dos processos e coleta de dados, foram usados o método etnográfico e a observação participante. Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a Análise de Conteúdo.

Ainda que já tenha passado tanto tempo desde sua elaboração, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa continua se mostrando potente para a educação em artes. Foi a partir dos anos 1970, inicialmente nos Estados Unidos, que os termos leitura de imagem, gramática visual, letramento ou alfabetização visual surgiram e passaram a ser usados por educadores. Vários pesquisadores passaram a elaborar métodos que conduzissem o estudo de imagens, compreendidas enquanto sistema simbólico a ser decodificado.

Decodificar um texto é entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido, ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades, na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta. Por ser um sistema simbólico, de representação, a subjetividade contida na arte proporciona uma infinidade de leituras e interpretações que dependem as informações do leitor, das suas experiências anteriores, das suas vivências, lembranças, imaginação, enfim, do seu repertório de saberes. (Kehrwald, 2006, p. 24-25)

Os métodos para essa decodificação, com algumas variações entre si, eram basicamente etapas nas quais se atinham aos “aspectos estruturais do desenvolvimento estético, portanto, da composição e linguagem visual da obra”

(Araújo; Oliveira, 2013, p. 74). Descrever, analisar, interpretar, fundamentar, julgar, qualificar e recriar eram alguns dos verbos condutores das ações. Essas metodologias foram fortemente influenciadas pelo movimento estadunidense *Disciplined Based Art Education* (DBAE). Dessa e outras abordagens epistemológicas, como a mexicana *Escuelas al Aire Libre* e o *Critical Studies* inglês, saíram os primeiros germes da Abordagem Triangular, mas foi o movimento de crítica literária *Reader Response* que inspirou a designação Leitura de Obra de Arte (Barbosa, 1998).

O movimento *Reader Response* se desenvolve na relação leitor-objeto e trabalha a partir do material cognitivo disponível pelo leitor, ou seja, pode-se utilizar das informações formais, mas também do conhecimento de mundo e emocional do leitor, o que possibilita ampliar o campo de estudo das artes também para um público sem formação básica específica. Isso se mostrou extremamente válido para a educação em arte brasileira que ainda encontra desafios no acesso e no ensino de arte e cultura de um modo geral. E, mais, “num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura de imagem artística, humanizadora” (Barbosa, 1998, p. 35).

A leitura de imagem dentro da triangulação proposta por Ana Mae Barbosa instrumentaliza o estudante a olhar o mundo de maneira mais crítica e reflexiva, pois, ao contextualizar a obra em questão, extrapola-se a simples contextualização histórica, trazendo a imagem para a contemporaneidade de forma dinâmica e interdisciplinar, apoiando-se, por exemplo, em estudos de sociologia e de antropologia.

Dentre os aspectos pretendidos pela abordagem triangular, não há uma hierarquia de valores, tampouco uma sequência predeterminada entre fruição, contextualização e o fazer artístico. Na proposta desta pesquisa, entretanto, a contextualização tem um peso diferenciado, haja vista a intenção de conduzir a discussão sobre a temática racial que perpassa um período de séculos na sociedade brasileira. Assim, a fruição não se prendeu a questões estruturais e formais das obras, não obstante não as desprezar, com ênfase na percepção do estudante a partir de sua visão e experiência de mundo. E o fazer artístico tampouco prendeu-se a uma linguagem específica, podendo o estudante expressar-se por outras formas, além da proposta pela pesquisa.

O olhar do estudante para a realidade que o circunda diariamente precisa ser considerado não somente para a escolha das imagens a serem trabalhadas, mas

também porque esse olhar vem carregado de conhecimentos e percepções que o professor pode muitas vezes ignorar, caso não viva no mesmo contexto, por exemplo. O acato e a validação desse conhecimento e a condução de um diálogo entre esse, a imagem e a história podem contribuir para “manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa na vida cotidiana de mais de um grupo cultural” (Barbosa, 1998, p. 93), podendo gerar diálogos enriquecedores e com potenciais transformadores dentro da proposta de estudar os processos históricos por um viés crítico e antirracista.

Nessa perspectiva, este trabalho, além de discutir temas sociais relacionados ao racismo, pretendeu observar as mudanças comportamentais entre o grupo de estudantes envolvidos na pesquisa dentro do espaço escolar, a partir das reflexões e debates levantados durante as aulas propostas. Ele partiu das observações acerca do desconhecimento estudantil sobre questões históricas e culturais e de resistência do povo africano escravizado no Brasil, como também da observação de manifestações expressas de preconceito religioso e racismo entre estudantes a partir de 2022.

Assim, a própria intenção de pesquisa teve seu início na convivência entre professora e estudante. O estabelecimento de vínculos que colocam o professor-pesquisador em uma condição de observador participante exploratório é uma prática muito próxima ao que usualmente chamamos de avaliação diagnóstica nas práticas avaliativas. São necessários proximidade, sensibilidade e ao mesmo tempo objetividade nas observações para se chegar a uma avaliação que direcione o trabalho pedagógico. Segundo Michael Angrosino (2009), a observação participante não é um método de pesquisa em si, mas um “contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coleta de dados” (Angrosino, 2009, p. 34).

A observação participante ajuda a selecionar o foco da pesquisa, selecionar os métodos e as técnicas mais apropriados e acompanhar o processo. Desenvolver pesquisas sociais que abordem questões com aspectos tão amplos, como o racismo, permite o uso de ferramentas diversas, pois há aspectos quantitativos e qualitativos a serem considerados e as conclusões sobre a pesquisa permitem interpretações muito variadas. A parte subjetiva existente nas pesquisas relacionadas às Ciências Sociais faz com que o método etnográfico do qual a observação participante é um ferramental

[...] capaz de apreender o esqueleto – estrutura das relações sociais –, sendo necessário completá-lo com a apreensão da carne e do sangue – a linha da observação de como essa estrutura é vivida – e do espírito – a linha referente a entrevistas, opiniões, narrativas – do organismo social. As considerações acima permitem dizer que o método etnográfico para Malinowski é compreensivo, não na acepção da palavra que se opõe ao sentido de explicativo – compreensão versus explicação –, mas sim no sentido de ser algo abrangente, englobante. (Santos, 2021, p. 9)

Dessa forma, aliando as informações coletadas quantitativamente e as percebidas qualitativamente pela observação e convivência com o grupo estudado, o pesquisador estabelece uma relação dialógica de construção de conhecimento a partir e com o grupo pesquisado. Há a necessidade de um conhecimento prévio do pesquisador sobre o tema, mas o fator imprevisibilidade, típico das relações humanas, faz com que haja a necessidade de flexibilidade na escolha das ferramentas de coleta de dados, com a possibilidade de estas serem modificadas durante o processo. Segundo Augusto Ventura dos Santos (2021), em seu artigo *Etnografia é observação participante?* Trabalhando com um método constitutivamente heterodoxo,

parece haver uma espécie de heterodoxia ou flexibilidade constitutiva do método etnográfico: os tratados metodológicos que informam um conhecimento prévio ao trabalho de campo, delimitando e classificando técnicas e procedimentos, são necessários e desejáveis, mas serão fatalmente adaptados, torcidos e transformados pela singularidade da nova experiência de pesquisa. Nesse sentido, menos do que a ferramenta ou a técnica em si, interessa, do ponto de vista etnográfico, o uso que o pesquisador fará dela ou o arranjo criativo com outras ferramentas que permitirá um sucesso na empreitada. (Santos, 2021, p. 5)

Essa flexibilização não implica a falta de rigor na pesquisa, contudo, permite que outras nuances do pensamento e das relações entre os participantes do grupo sejam percebidas e consideradas como constitutivas de uma forma de ver e se relacionar com o mundo. Angrosino (2009, p. 9) também diz que “se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos”.

As ferramentas inicialmente escolhidas para esta pesquisa foram: questionário diagnóstico, pesquisa genealógica, anotações sobre o processo e resultados da aplicação da proposta triangular, entrevista e questionário final.

O questionário diagnóstico e o questionário final são iguais, com as mesmas perguntas de modo a avaliar quantitativamente o conhecimento adquirido durante as aulas. Embora as respostas provavelmente não sejam idênticas, certamente há um

padrão de respostas. Os questionários foram respondidos por meio de um formulário *online* e as respostas tabuladas eletronicamente. Dessa forma, podemos mensurar a apreensão de conhecimento do estudante sobre a temática abordada durante o processo.

Na pesquisa genealógica, foram solicitadas informações sobre a ascendência direta até a terceira geração, se possível. Ascendência refere-se aos que vieram antes, à ancestralidade de cada um. A ascendência direta trata somente dos parentes em linha reta, excluindo tios, irmãos e primos, ou seja, só entraram na pesquisa pais, avós e bisavós, sendo estes últimos a terceira geração. Mais que informações de caráter consanguíneo, interessou aqui traçar a herança cultural recebida por cada um, de forma que, em casos de adoção ou de criação por terceiros, o padrão de pesquisa segue a mesma regra. Qualquer situação que não se enquadre em nenhum perfil foi resolvida posteriormente a partir de uma decisão conjunta entre pesquisador e pesquisado.

As anotações referem-se às observações feitas durante o processo e abrangem as falas percebidas, as reações dos estudantes diante das informações, imagens e conversas, a forma como as relações interpessoais desenvolvem-se no decorrer do processo.

A entrevista teve como proposta um breve depoimento a respeito das impressões dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido. Como se sentiu? Quais foram suas descobertas? De alguma forma o projeto fez diferença neste momento de sua vida? Além disso, foi aberto espaço para qualquer outra fala que eles se sentissem dispostos a registrar.

Todo o material resultante do processo de pesquisa - notas, observações, questionários, entrevistas, imagens e produção artística dos estudantes - foi objeto de análise.

3.3 PROPOSTA DIDÁTICA

Na proposição da abordagem triangular, Ana Mae Barbosa não hierarquiza as atividades. A fruição, a contextualização e a prática artística são complementares umas às outras e a escolha do ponto pelo qual começar é decisão do professor. Nesta pesquisa, a escolha foi partir da imagem nos três blocos de estudo. A imagem

constituiu o centro norteador dos debates e os demais materiais complementaram e enriqueceram a construção de conhecimento proposto na pesquisa.

Não houve a intenção aqui de criar alguma hierarquização, o que iria de encontro à abordagem que nos orientou neste trabalho, mas explorar a imagem e o discurso que ela traz de maneira mais orgânica, buscando acessar o que a obra apresenta. Podemos pensar além e ver a obra como um sujeito pensante em si que, ao extrapolar a ideia do artista, passa a ser autônomo na emissão de um pensamento, como pondera Tatiana Lotierzo (2017) ao citar a explicação de Jorge Coli (2010):

A obra de arte, como pensamento material e objetivado, deixa de ser objeto e se torna sujeito, sujeito pensante, como o é um tratado filosófico, apenas com uma diferença fundamental de meios. O artista, portanto, introduz um ser pensante no mundo, um ser autônomo em relação ao seu próprio criador. (Coli, *apud* Lotierzo, 2017, p.127)

Nessa perspectiva, a obra independe de informações externas a ela para trazer à tona seu discurso, sendo possível, a qualquer tempo e sem conhecimento sobre o artista, decodificar a mensagem intrínseca à imagem.

Considerando, então, a obra como autônoma, a orientação para os estudantes foi fazer essa primeira leitura de forma bastante objetiva antes de tentar interpretá-la, momento em que a contextualização, aqui no sentido de trazer sentido à obra, traria outras camadas de compreensão. Entendendo que a observação daquilo que é mostrado e a interpretação naturalmente se interpenetram, é muito importante exercitar a objetividade, tentando não fazer inferências nesse primeiro contato com a imagem. Em seguida, os estudantes trouxeram as primeiras interpretações que tinham como referência o conhecimento de mundo e as vivências de cada um.

As imagens selecionadas e os documentários foram apresentados com o uso de projetor de imagens e quadro branco da sala de aula, e, a partir das discussões surgidas, os materiais complementares (textos escritos) foram apresentados de forma a complementar e a enriquecer as reflexões com informações históricas que não estavam presentes nas imagens.

Uma atividade de prática artística diferente foi proposta a cada temática estudada. A elaboração de árvores genealógicas, a confecção de bonecas Abayomi e uma instalação artística foram algumas das ideias pensadas para essa oficina.

Os trabalhos finalizados foram apreciados apenas pelo grupo participante, num primeiro momento, a fim de que pudéssemos revisitar o tema e apreciar a forma expressiva de cada um.

Ao final do semestre, uma mostra foi organizada para apresentar o resultado da oficina à comunidade escolar, de forma que os estudantes participantes da pesquisa pudessem compartilhar seus aprendizados e experiências.

3.4 CRONOGRAMA DAS AULAS

As aulas da oficina foram aplicadas de acordo com o cronograma abaixo (quadro 1). Foram encontros semanais em aulas duplas, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. O quadro apresenta a seguinte ordem: a semana em que a atividade foi executada é apresentada na primeira coluna, o tema e as obras a eles relacionadas são mostrados na segunda coluna, estando os procedimentos básicos para conduzir as atividades na terceira coluna.

As semanas de 13 a 15 foram reservadas para os procedimentos finais da aplicação da pesquisa: aplicação do questionário final, entrevistas e montagem da exposição com o material artístico produzido pelos estudantes.

Quadro 1 - Sequência das aulas planejadas²

Semana	Tema: MEMÓRIA	Procedimentos
1	Retrato da escrava Anastácia. Texto A Máscara, do livro Memórias da Plantação, de Grada Kilomba. Série Bastidor de Rosana Paulino.	Análise e discussão da imagem e dos textos selecionados.
2	Museu da Pessoa – museu colaborativo virtual. Investigação da genealogia familiar.	Uso da sala de informática para passear pelo museu virtual, explorando os temas disponíveis. Os estudantes foram orientados a fazer uma pesquisa de histórias e imagens de sua família e trazer o material pesquisado para construir em sala seu mapa genealógico.

² Como será visto em capítulo posterior, o planejamento sofreu alguns ajustes motivados por questões inerentes aos interesses dos participantes da pesquisa.

3	Visita ao Museu.	Visita mediada ao museu.
4	Atividade prática: Construção do mapa genealógico pessoal.	A partir da pesquisa feita em casa, cada aluno montou sua árvore genealógica em sala.
Semana	Tema: AMAS DE LEITE	Procedimentos
5	Ama com criança ao colo. Mãe preta, 1912. Lucílio de Albuquerque. A Negra, 1923 de Tarsila do Amaral. Trecho de Casa Grande e Senzala, p. 419 a 421, sobre as relações e violências vividas pelas amas negras e crianças negras no ambiente doméstico da casa grande.	Análise e discussão das imagens e do texto selecionado.
6	Jantar no Brasil, Debret. Texto do próprio Debret sobre a obra Jantar no Brasil.	Análise e discussão das imagens e dos textos selecionados.
7	Documentário: Babás. Direção de Consuelo Lima	Apreciação do filme e debate sobre quem faz o trabalho doméstico contemporâneo.
8	Atividade Prática: Oficina de Abayomi.	Cada estudante fez uma boneca que foi usada em uma instalação elaborada posteriormente para o Dia da Consciência Negra.
Semana	Tema: RELIGIOSIDADE	Procedimentos
9	Documentário Nosso Sagrado, dirigido por Fernando Sousa, Gabriel Barbosa e Jorge Santana.	Apreciação do filme e roda de conversa.

10	Documentário A dona do terreiro 35 min. https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I	Apreciação do filme e roda de conversa.
11	Vídeo: Pedro Ivo Cipriano, o pintor da oralitura. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wZ84Zm9oyz8 Carta para Oxóssi I, Carta para Oxóssi II e Carta para Oxóssi III, do artista Pedro Cipriano. Disponível em https://cipriinocencio.wixsite.com/website	Leitura das imagens e roda de conversa.
12	Atividade de prática artística.	Elaboração de imagens sobre a temática discutida a partir dos documentários e das imagens do artista Pedro Cipriano. Apreciação do trabalho produzido e seleção de uma das imagens para elaboração posterior de um painel, mural ou grafite para o Dia da Consciência Negra.
Semana		
13	Aplicação do questionário de avaliação final. Entrevistas com os estudantes.	
14	Organização, seleção e preparo do material e trabalhos a serem expostos no dia 20/11.	
15	Organização, seleção e preparo do material e trabalhos a serem expostos no dia 20/11.	

Fonte: Elaboração própria

3.5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS A PARTIR DA BNCC E DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Esta oficina, como pesquisa aplicada em ambiente escolar e para estudantes da educação básica, tem seu respaldo na Base Nacional Curricular Comum e no Currículo em Movimento do Distrito Federal por compreender que o processo de ensino aprendizagem é orientado para o desenvolvimento de competências e

habilidades nos estudantes participantes. Da BNCC, foram selecionadas competências e habilidades gerais (quadro 2), da área de linguagens e seus códigos (quadro 3) e, mais especificamente, das linguagens artísticas (quadro 4), a saber:

Quadro 2 – Seleção de competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito pelo outro e pelos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 3 - Seleção de Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC

Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: BNCC (2017).

Quadro 4 - Seleção de Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias

Cód. Hab	Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias
EM13LGG102	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
EM13LGG202	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

EM13LGG301	Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
EM13LGG401	Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
EM13LGG601	Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
EM13LGG602	Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
EM13LGG604	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Fonte: BNCC (2017).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal, mais especificamente o currículo do Novo Ensino Médio, complementa e adequa “as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2017, p. 16). Construído de forma dialógica entre as concepções teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e das pedagogias do aprender a aprender visando desenvolver habilidades e competências consideradas necessárias para a formação do cidadão do século XXI, o Currículo organiza-se em duas partes. A primeira é a Formação Geral Básica (FGB), na qual se trabalham as quatro áreas do conhecimento e a segunda parte é composta pelos Itinerários Formativos (IT), parte diversificada do currículo na qual é ofertada aos estudantes a possibilidade de escolher disciplinas específicas que possibilitem seu aprofundamento nas áreas de conhecimento de seu interesse. Uma e outra partes foram estruturadas a partir de uma adaptação das competências e habilidades da BNCC e incentivam a interdisciplinaridade do trabalho pedagógico.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal recomenda que se busque uma educação integral com vistas à formação humana integral, extrapolando as disciplinas curriculares tradicionais e abordando questões imprescindíveis para desenvolver aspectos “intelectuais, afetivos, culturais, corporais,

éticos e socioambientais” (Distrito Federal, 2022, p.19). Para cumprir esse objetivo, foram propostos Eixos Transversais, que, por meio de abordagens crítico-reflexivas, trazem a possibilidade de se pensar o ser humano em sua relação consigo, com o outro e com o mundo que o cerca.

Assim, os Eixos Transversais Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade buscam uma unidade integradora para o currículo e demonstram a importância das narrativas da população negra e indígena, das mulheres e crianças, da luta camponesa e quilombola, dentre tantas outras historicamente excluídas dos currículos escolares. Ademais, esta Secretaria entende tais eixos como questões perenes e indispensáveis à consolidação da democracia e do Estado de Direito. (Distrito Federal, 2022, p. 24)

Dois dos três Eixos Transversais disponibilizados pelo currículo, os da Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação e para os Direitos Humanos são fundamentais para qualquer trabalho pedagógico que levante e discuta as questões étnico-raciais e de gênero, analisando as construções históricas geradoras do racismo e suas heranças para desconstruir preconceitos sedimentados em nossa sociedade.

Além dos Eixos Transversais, o currículo também orienta que os Itinerários Formativos sejam organizados a partir de Eixos Estruturantes. Os Eixos Estruturantes são uma forma de organizar o trabalho pedagógico com o objetivo de desenvolver habilidades e competências consideradas importantes na formação do cidadão contemporâneo. São eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. As disciplinas Eletivas Orientadas devem abranger pelo menos um desses eixos durante seu curso.

Ainda sobre os Itinerários Formativos, esses dividem-se em dois tipos: as Eletivas Orientadas e as Trilhas de Aprendizagem. Aqui abordamos apenas a Eletiva Orientada. As Eletivas Orientadas são disciplinas organizadas em função de, pelo menos, um Eixo Estruturante e com duração de um semestre letivo. Os estudantes podem escolhê-las de acordo com seu interesse em determinada área de conhecimento ou pela proposta temática ofertada pelo professor.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal selecionou, dentre uma série de propostas de disciplinas eletivas idealizadas pelos próprios professores da rede pública de educação, algumas dezenas de Eletivas Orientadas e criou um catálogo com sugestões e modelos prontos, organizados por áreas de conhecimento, para facilitar a implementação do novo modelo de disciplina.

Reconhecendo a diversidade de realidades socioculturais dentro do Distrito Federal e respeitando a autonomia do professor, a Secretaria de Educação não obriga a adoção e a implementação das Eletivas Orientadas catalogadas, podendo o professor estruturar sua própria unidade curricular, desde que seguindo as orientações acerca dos Eixos Estruturantes e de que esta esteja em consonância com o projeto pedagógico da escola. Nesse espaço de autonomia pedagógica, é que a oficina desenvolvida neste projeto de pesquisa pôde se desenvolver.

Dois Eixos Estruturantes conduziram a elaboração da oficina, o de Mediação e Intervenção Cultural e o de Processos Criativos. O eixo Mediação e Intervenção Cultural visa “ampliar a capacidade de os estudantes utilizarem seus conhecimentos adquiridos para atuarem como agentes de mudanças e possibilitar a realização de projetos que contribuam para a construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável” (Distrito Federal, 2020, p. 118), enquanto o eixo Processos Criativos pretende “desenvolver e expandir a capacidade dos estudantes em propor e realizar projetos inovadores, de forma criativa, e possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos sobre as artes, a cultura, as diferentes mídias e as ciências” (Distrito Federal, 2020, p. 118). Os dois eixos trabalhados de forma conjunta pretendem propiciar um ambiente de reflexão sobre a realidade racial brasileira e local, de forma a despertar a criticidade sobre o racismo e promover um ambiente escolar de relações saudáveis e respeitadas.

Os objetivos gerais de aprendizagem, estabelecidos no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio Distrito Federal (2022), a serem trabalhados dentro dos eixos estruturantes Processos Criativos (quadro 5) e Mediação e Intervenção Sociocultural (quadro 6), dentro da proposta pedagógica apresentada, são:

Quadro 5 - Seleção de Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Processos Criativos

Código	Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Processos Criativos
IFG04	Reconhecer e compreender a diversidade como fonte e objeto do processo criativo e produtora de sentidos importantes para construção de uma cultura da paz, com tolerância, integração e harmonia.
IFG05	Integrar e aplicar soluções criativas em diferentes situações da vida cotidiana, do mundo do trabalho e na superação de conflitos ambientais, econômicos, políticos e socioculturais.

IFG06	Desenvolver habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo para sua aplicação social, ambiental, científica, laboral e artística.
-------	--

Fonte: Distrito Federal (2020).

Quadro 6 - Seleção de Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural

Código	Objetivos Gerais dos Itinerários Formativos no Eixo Estruturante Mediação e Intervenção Sociocultural
IFG07	Compreender a relevância do diálogo qualificado para a solução de conflitos socioambientais e construção de alternativas democráticas que valorizem as identidades, as diversidades e os direitos humanos.
IFG08	Aplicar a criatividade, o conhecimento científico e a capacidade de argumentação para promover o respeito à dignidade humana e buscar soluções consensuadas na defesa da diversidade, no combate ao preconceito e para construção da cultura da paz.
IFG09	Criar e desenvolver propostas materiais e imateriais para o fortalecimento do diálogo, da solidariedade, do respeito aos valores humanos no fortalecimento da diversidade sociocultural e ambiental.

Fonte: Distrito Federal (2020)

4 PROCESSO

O relato a seguir aborda os momentos considerados mais importantes para a compreensão do processo percorrido na condução das aulas. Alguns deflagraram as discussões propostas na oficina, outros levantaram questões que não foram imaginadas no planejamento inicial, mas que se mostraram de extrema importância e que acabaram sendo incorporadas à pesquisa.

Os estudantes foram previamente informados sobre do que se tratava a pesquisa, da importância da participação e do envolvimento de cada um para que pudéssemos explorar ao máximo os temas propostos durante as aulas e que ninguém seria obrigado a se manifestar ou realizar qualquer atividade se não se sentisse confortável para tal. Foi entregue a cada um o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura detalhada da proposta e posterior assinatura pelos responsáveis, no caso dos estudantes menores de idade.

4.1 A MEMÓRIA

Começamos a oficina com a imagem da escrava Anastácia projetada no quadro branco e propondo uma leitura (figura 12).

Figura 12 - Aula inicial. Agosto de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Perguntei quais eram as impressões deles, se eles imaginavam o porquê do instrumento na boca, se eles já haviam visto a imagem. As respostas iniciais foram bastante parecidas: que era um castigo, que ela parecia triste e séria. Indaguei que tipo de castigo seria aquele e eles responderam que deveria ser para ela não falar. Perguntei sobre o que poderia ela ter dito que seria tão grave a ponto de merecer uma punição como aquela e eles não souberam dizer.

Contei sobre a imagem e das hipóteses sobre quem seria a mulher retratada, dentre essas a de que seria uma princesa africana e que incitava os demais escravizados à resistência. Em seguida, o texto de Grada Kilomba sobre a boca foi lido de forma coletiva, tendo cada parte comentada.

A participação foi bastante rica com a contribuição consistente dos estudantes sobre a temática levantada. A questão da fala, do ser ouvido e respeitado nas diferenças foi o ponto principal da discussão. O silenciamento daqueles que configuram uma ameaça ao modo de ser e existir da branquitude, justificando mesmo o uso da violência (de fato ou simbólica) para isso, trouxeram à discussão os temas homofobia e o machismo. Eles perceberam nesses temas a mesma lógica que justifica o racismo: separar e excluir o que não é considerado bom. Nesse ponto, levantei a seguinte questão: se a gente já sabe o que é o racismo, para que então ele serve? Não tive nenhuma resposta objetiva, mas a questão ficou para reflexão e fomos voltando a ela aos poucos no decorrer das aulas.

As questões interseccionais levantadas mostraram que se trata de um assunto que interessa aos alunos e que precisaria ser incluído posteriormente na discussão. Esse imbricamento temático é necessário, pois a questão de gênero é também rica de preconceitos, assim como de possibilidades para trabalhar a desconstrução do discurso racista, patriarcal e capitalista. Senti que a temática LGBTQIA+ deixou alguns estudantes desconfortáveis durante a conversa e precisaria ser conduzida com bastante cuidado para não gerar gatilhos emocionais e reações agressivas, o que se apresentou como uma possibilidade para ampliar futuramente as temáticas da oficina.

A discussão sobre as questões de gênero foi o gancho para a série Bastidores, de Rosana Paulino, na qual as imagens das mulheres com as bocas bordadas, referências explícitas à mordida da escrava Anastácia, trouxeram para a contemporaneidade a perpetuação do silenciamento da mulher negra. Eles quiseram saber quem eram aquelas mulheres representadas e precisei explicar que, durante

seu processo artístico, em alguns trabalhos, Rosana Paulina pesquisa e se apropria de imagens históricas e de arquivos, faz interferências sobre estas e, com isso, as ressignifica. Ao final, retomei a questão da boca, da fala, da importância de ouvir e conhecer um outro lado da história que nos foi contada.

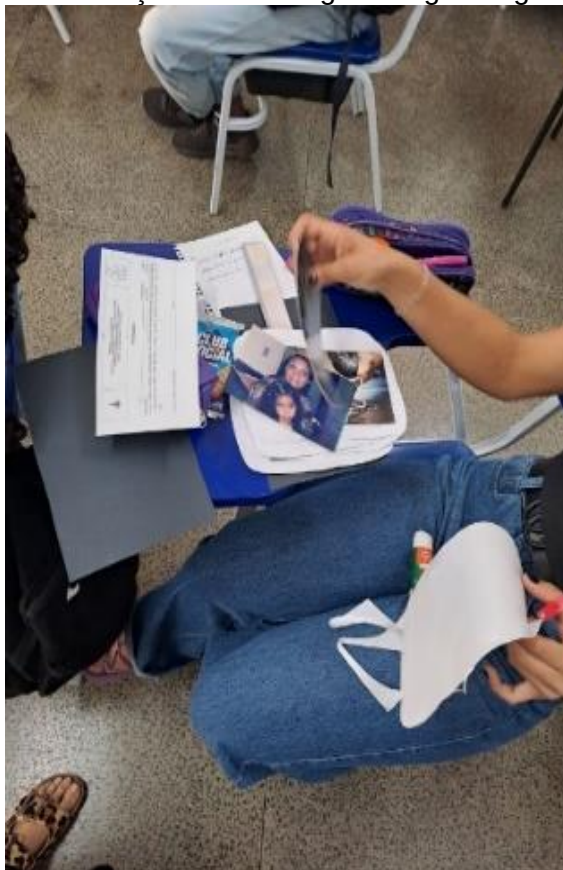
A segunda atividade proposta dentro do tema Memória era explorarmos o Museu da Pessoa, um museu virtual e colaborativo que convida as pessoas a compartilharem suas histórias de vida. Sugeri que eles explorassem as postagens e escolhessem alguma para compartilhar com a turma, comentando suas impressões sobre a história em si e também o que achavam desse espaço de compartilhamento.

A dinâmica imaginada para a visita ao Museu da Pessoa seria de a turma toda fazer a pesquisa ao mesmo tempo no laboratório de informática da escola. Entretanto, a escola estava passando por uma reforma no sistema elétrico e, nesse processo, o laboratório estava inoperante. A solução foi fazer a pesquisa dividindo a turma em pequenos grupos, utilizando os computadores da biblioteca e o processo acabou sendo lento, sobrando pouco tempo para compartilharmos as descobertas.

Eles falaram sobre as histórias de vida escolhidas, a maioria contando superação de problemas e situações difíceis. Alguns estudantes, ao ouvirem os relatos, sentiram-se confortáveis para compartilhar suas próprias histórias. Propus, então, a pesquisa sobre as histórias de suas próprias famílias para que, na próxima aula, pudéssemos elaborar em sala as árvores genealógicas de cada um. Para isso, além das informações coletadas nas conversas com os familiares, sugeri que trouxessem também fotografias das pessoas que iriam ser mencionadas no trabalho (figura 13).

Essa atividade de pesquisa levantou uma questão bastante delicada sobre a situação familiar de vários estudantes. Muitos tinham pais separados que não se falavam ou mesmo perderam o contato com uma das partes. Outros eram criados por avós, padrinhos e tios por terem sido ou abandonados por seus pais ou, por estes se mostrarem pouco responsáveis, os filhos foram acolhidos por esses parentes. Ainda se levantou a questão da filiação adotiva por uma estudante e, por fim, surgiu o caso de um jovem que era criado por conhecidos, sem vínculo familiar. Chegamos ao consenso de que nossa pesquisa levaria em conta, para esses casos, o vínculo afetivo responsável pela construção de sua memória e história.

Figura 13 - Construção da árvore genealógica. Agosto de 2023

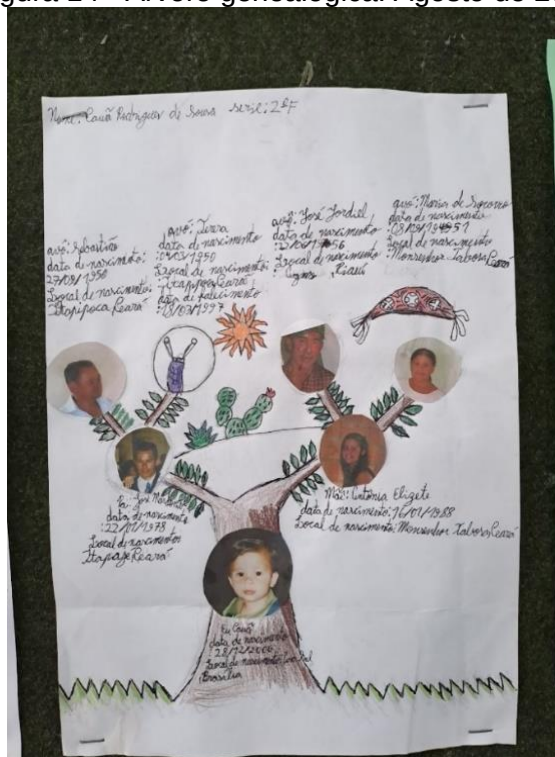


Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a elaboração do trabalho sobre a genealogia familiar, outras dúvidas surgiram, pois muitos não conseguiram imagens fotográficas dos familiares, tinham apenas os nomes e locais de origem. Sugeri que os representassem com desenhos de elementos que trouxessem alguma referência sobre esses familiares (figura 14). Foi bastante perceptível um certo alívio desses estudantes por não precisarem deixar espaços em branco nas suas árvores genealógicas.

Ao conversarmos sobre o resultado do trabalho, alguns alunos consideraram que a pesquisa contribuiu no aspecto de conhecer melhor suas origens para compreender seu modo de ser enquanto indivíduo. Outros disseram que foi uma oportunidade de encontro, de aproximação e de tempo compartilhado com os pais, além das histórias descobertas. Alguns não realizaram a atividade por situações pessoais delicadas.

Figura 14 - Árvore genealógica. Agosto de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

O ponto central sobre a pesquisa dentro do contexto da memória e que pareceu ser alcançado foi a importância dos registros, dos relatos e da preservação da memória, seja ela pessoal ou coletiva, para que se tenha a história de um povo compreendida e respeitada.

Para fechar esse ciclo de estudos, fizemos uma visita à exposição Signos da Resistência, Bordas da Memória, do Coletivo Coletores, apresentada no Museu Nacional da República. Essa saída pedagógica veio de forma inesperada e providencial para a culminância do tema Memória.

A visitação a um museu estava prevista para algum momento da pesquisa desde o planejamento inicial. Atividades pedagógicas extraclasse são importantes para o desenvolvimento de habilidades sociais, além da aprendizagem de conteúdo. Nos últimos anos, muitas exposições com temática étnico-racial ou com obras de artistas afro-brasileiros têm acontecido e a oportunidade de fruir de trabalhos representativos de pessoas negras fazia parte do planejamento geral. Foi uma grata surpresa a possibilidade de levá-los justamente a essa.

As saídas pedagógicas, na maioria das vezes, são dificultadas pela falta de transporte gratuito. A escola nem sempre tem verba disponível para fretar um ônibus e muitos estudantes não têm condições financeiras para contribuir com um rateio. O

agendamento havia sido feito de forma que esse bloco temático terminasse com a atividade prática de elaboração da árvore genealógica, mas houve algum problema no controle feito pelo programa educativo do museu que nos agendou para um dia em que não teríamos o ônibus para o transporte gratuito dos estudantes e, para não perder a oportunidade, foi necessário mudar a ordem do cronograma de aulas.

O Coletivo Coletores é formado por uma dupla de artistas paulistanos, Toni Baptiste e Flávio Camargo, cujo trabalho há mais de 15 anos levanta reflexões sobre a luta das pessoas negras, periféricas, dos povos originários e outros movimentos sociais. Essa exposição trouxe à memória de alguns e ao conhecimento de muitos a história de grandes figuras que contribuíram com a luta por direitos humanos e igualdade racial.

Fomos recepcionados pela mediadora da exposição que fez uma apresentação geral (figura 15) sobre o que eles veriam na exposição.

Figura 15 - Roda para apresentação da exposição. Museu Nacional da República, setembro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida algumas obras foram escolhidas para análises coletivas, também mediadas pela representante do projeto educativo do museu. Por fim, eles ficaram à vontade para apreciar as obras de forma individual e cada um no seu próprio ritmo (figura 16).

Figura 16 - Visita à exposição Signos da Resistência, Bordas da Memória, do Coletivo Coletores. Museu Nacional da República, setembro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Os estudantes ficaram bastante impressionados com a exposição. As obras ora dialogavam com suas referências de vida, ora traziam elementos completamente novos e surpreendentes. Eles gostaram muito da experiência, tiraram muitas fotos e compartilharam suas sensações e opiniões. Foi uma vivência realmente enriquecedora. Estar diante de um trabalho artístico, num espaço museológico, que é uma das casas das artes, têm um alcance emocional muito maior que ver imagens em projeções dentro de sala de aula. As obras que exigiam algum nível de interação direta, seja por uso de fones de ouvido para acompanhar alguma narração ou ouvir uma música, seja pelo movimento corporal diante da imagem que a transformava em outra imagem, foram as mais comentadas posteriormente.

Três obras, em especial, marcaram-nos mais intensamente e foram as mais comentadas: A Série Insurgentes, de 2022, composta por um conjunto de seis fotografias que mostravam os retratos de seis personalidades históricas para as lutas de resistências às opressões e por justiça social (figura 17). Estavam representados Dandara dos Palmares; João Cândido – O Almirante Negro; Marielle Franco; Malcom X; Margarida Maria Alves; e Galdino Jesus do Santos.

Figura 17 - Série Insurgentes, 2022, fotografia lenticular. Exposta no Museu Nacional da República, em setembro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Atrás da cabeça de cada figura, um alvo. Todos foram mortos em defesa de suas causas. Os estudantes reconheceram somente a imagem de Marielle Franco, certamente pela atualidade de sua morte, mas não sabiam a causa de seu assassinato. Essa obra, apresentada pela mediadora da exposição, foi uma pequena aula de história. Os estudantes ficaram bastante tocados pelas breves biografias de cada uma daquelas pessoas.

Além das biografias, a técnica empregada também lhes interessou bastante. Cada imagem mostrava a figura representada de duas formas: os rostos eram mostrados como nas fotos tradicionais de retrato em um ângulo e, por outro, ao nos movimentarmos diante delas, aos rostos eram acrescentadas bandanas vermelhas. Esse efeito, conseguido pela técnica de impressão lenticular de fotografias, consiste em uma mescla de pelo menos duas imagens que, impressas em uma lente lenticular, possibilita uma transição entre as imagens, de acordo com o posicionamento do espectador diante dela.

O acréscimo da bandana suscitou curiosidade, pois, de um modo geral, não modificava a imagem de forma a transformá-la totalmente. Mudava, mas não mudava. Questionados sobre isso, chegaram à conclusão de que talvez simbolizasse que eram pessoas comuns unidas metaforicamente pela bandana, ali emblema de uma luta em comum. Sem a bandana poderia ser qualquer um de nós, mas a bandana/luta os diferenciava.

A segunda obra bastante comentada pelos estudantes foi a instalação *Aqueles que pagam com sangue possuem dívida eterna?*, de 2023 (figura 18).

Figura 18 - *Aqueles que pagam com sangue, possuem dívida eterna?* 2023, instalação luminosa



Fonte: Arquivo pessoal.

Consistindo em um painel luminoso sobre o qual havia impressa a pergunta que dava título à obra minimalista, a obra impactou certamente pelas imagens mentais criadas. Perguntados sobre o porquê gostaram ou o que chamara a atenção na obra, eles não souberam dizer de forma racionalizada, apenas diziam que a frase os tocara, que havia algo de forte e dolorido em uma dor eterna

Por fim, o trabalho apresentado no vídeo performance *NEGO*, de 2022, no qual é cantado um RAP cuja composição foi feita por meio de uma “costura” de frases racistas. A importância desse trabalho foi eles perceberem o quanto está incutido e normalizado no inconsciente coletivo o preconceito racial. Vários relataram, durante a entrevista realizada ao final da pesquisa, que eram frases que usavam muitas vezes em tom de brincadeira entre amigos e que nunca haviam refletido sobre o conteúdo, mas que agora percebiam a necessidade de mudança nesse comportamento.

O bloco de aulas com a temática relacionada à memória, do individual ao coletivo, concluída com a visita ao museu, percorreu um caminho coeso e que gradualmente permitiu aos estudantes a construção de uma visão ampla acerca da importância da pesquisa e dos registros históricos e da compreensão sobre os processos constitutivos dessa história.

4.2 AMAS DE LEITE

Iniciamos a primeira aula do tema seguinte, Amas de Leite, com uma leitura coletiva sobre imagens propostas no planejamento inicial, seguindo a ordem: Ama com criança ao colo, s.d. (figura 5); Mãe Preta, 1912, de Lucilio de Albuquerque (figura 6) e a A Negra, 1923, de Tarsila do Amaral (figura 7). Foram apresentadas uma por vez, buscando explorar primeiro as sensações e, em seguida, a discussão sobre cada uma.

A Ama com criança ao colo (figura 5) foi vista com naturalidade, uma babá cuidando de uma criança, segundo a observação inicial. Ela demonstrava pelo sorriso estar feliz e estava bem vestida. Disse a eles que a mulher seria a ama de leite daquela criança e perguntei se sabiam o que era uma ama de leite. Uma estudante respondeu que era uma mulher que amamentava uma criança quando a mãe não conseguia e exemplificou contando sobre como sua mãe amamentara uma prima nos primeiros dias de vida, pois sua tia teve problemas para amamentar a criança. Acatei a exemplificação, mas expliquei que a relação das amas de leite do passado com as crianças que amamentavam era diferente: eram mulheres escravizadas trazidas da senzala para a casa grande para amamentar os filhos de seus senhores, mesmo que as mães brancas tivessem leite. Essa informação, de que as mães biológicas não amamentavam seus próprios filhos, mesmo podendo fazê-lo, impressionou-os.

Antes de passar para a imagem seguinte, a Mãe Preta (figura 6), uma vez que eles já sabiam quem eram as amas de leite, perguntei quem poderia “trabalhar” como ama de leite. As respostas foram unânimes: uma mulher. Mas qualquer mulher pode? O que é preciso para amamentar? Eles responderam que era preciso que tivesse leite. Ainda indaguei sobre quando é que uma mulher produz leite e eles disseram que era quando ela tinha um filho. Certo, concordei. Por fim, perguntei se eles imaginavam o que seria do filho da ama de leite se ela era levada para amamentar outra criança. Não responderam, imagino que mais pela incerteza em responder incorretamente. Projetei, em seguida, a imagem da pintura Mãe Preta (figura 6). A reação foi de indignação. Não se conformavam com a criança negra deixada de lado, no chão, enquanto a mulher amamentava a criança branca. Expliquei que aquela cena foi composta pelo artista para suscitar esse sentimento e que os filhos das amas de leite muitas vezes nem sequer ficavam com suas mães, sendo cuidados por outras mulheres escravizadas, quando não eram vendidos.

Voltamos à imagem da Ama com criança ao colo (figura 5) e tentei tecer uma ligação com as discussões anteriores sobre a importância de saber quem conta a história que chega até nós e de como os discursos mudam ao longo do tempo, mas eles ficaram de fato comovidos com a imagem da pintura de Lucílio de Albuquerque e com o relato sobre o abandono das crianças negras. Distribuí o material impresso para a leitura das páginas 419 até a 421 de *Casa Grande e Senzala*, sobre as relações e as violências vividas pelas amas negras e crianças negras domésticas. Eles tiveram muita dificuldade na compreensão do texto. Precisei ler junto e ir comentando a cada parágrafo. O texto de Gilberto Freyre causou bastante incômodo nas estudantes pelo relato dos castigos infligidos às escravizadas domésticas. A informação de que as crianças negras que viviam na casa grande serviam de brinquedo para as crianças brancas também gerou indignação. Como a questão das crianças negras estava em pauta, antecipei a análise da imagem da obra *Uma Família Brasileira no Rio de Janeiro* (figura 8). Já havíamos estudado uma outra obra de Debret anteriormente e relembrei-os de que ele retratava o cotidiano do Brasil colonial e a importância documental de sua obra.

A aula foi bastante densa em informações e intensa nas conversas levantadas pelas obras e textos apresentados e, depois das discussões anteriores, a obra de Tarsila do Amaral (figura 7), apresentada em sequência, teve pouca atenção e não conseguimos ampliar a discussão para o modernismo e o mito da democracia racial.

O segundo encontro do bloco temático Amas de leite foi a apresentação do documentário *Babás* (2010), de Consuelo Lins. Iniciei a aula retomando a discussão do encontro passado, enfocando o trabalho de maternagem desempenhado pelas amas de leite e como esse cuidado com as crianças ainda é desempenhado pelas babás nos dias atuais. Expliquei apenas que o material a que iríamos assistir era um documentário no qual diversas mulheres que trabalharam como babás dariam seu relato sobre sua profissão e pedi que prestassem atenção aos depoimentos.

As histórias contadas pelas babás entrevistadas, de um modo geral, trouxeram assuntos conhecidos pelos estudantes. Como já mencionado, a escola fica em uma região de baixa renda do Distrito Federal e o trabalho doméstico é a realidade de muitos familiares e conhecidos dos alunos. O documentário, entretanto, realizado em data anterior à Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013, também conhecida como PEC das Domésticas, revela condições de trabalho que exploravam as trabalhadoras de forma quase que análoga ao trabalho escravo. Jornadas de

trabalho de até 18 horas diárias, obrigatoriedade de dormir no trabalho, acomodações para descanso minúsculas, uma folga quinzenal, acúmulo de funções além do cuidado com as crianças. Essas situações mudaram bastante desde então e, ainda que o trabalho doméstico continue sendo subalternizado e mal remunerado, o trabalhador goza agora de direitos que lhe garantam um mínimo de dignidade.

De todas os depoimentos trazidos pelo filme, um, em especial, foi o ponto central da roda de conversa subsequente: uma das mulheres contou que a patroa lhe oferecera um apartamento em troca de ela abrir mão de se casar e ter seus próprios filhos para que assim se dedicasse exclusivamente a trabalhar para ela.

A oferta reflete uma mentalidade fortemente centrada em valores colonialistas de exploração do trabalho humano, ao colocar um preço pela liberdade de escolha e de como a empregada deveria conduzir sua vida, abdicar de seus sonhos, inclusive, o de ser mãe. Os estudantes consideraram a propositura da patroa afrontosa e vibraram quando a babá a rejeitou.

A oficina de Abayomi que seria realizada como fechamento das aulas sobre as amas de leite precisou ser trocada por outra atividade devido à dificuldade em conseguir alguém que fosse até a escola para fazer a atividade com os estudantes em tempo hábil.

Substituí a atividade pela elaboração de trabalhos de pinturas em aquarela pelos quais os estudantes pudessem se expressar artisticamente sobre algum ponto daquilo que fora discutido até o momento nas aulas sobre as amas de leite. Solicitei que pensassem no que mais os impactara ou que tivesse gerado algum espanto. Começaram a esboçar suas ideias em papel comum, em seguida, usaram o papel para aquarela e os lápis de cor aquarelável.

Após as primeiras orientações sobre como preparar o material (figura 19), veio a dificuldade que eles têm em aceitar seu próprio desenho, seu próprio traço.

Figura 19 - Preparo do material para as pinturas com lápis aquarelável. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023

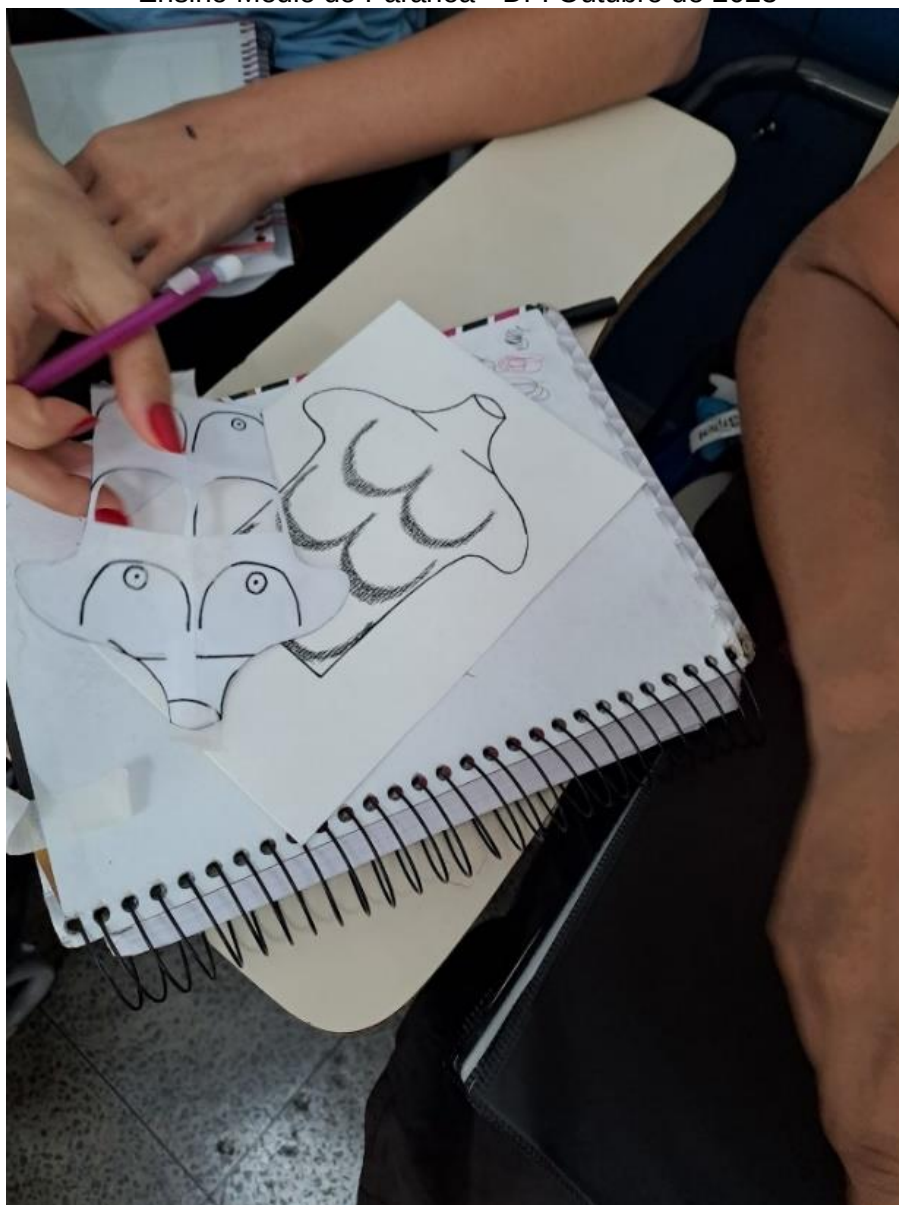


Fonte: Arquivo pessoal.

O “eu não sei desenhar” é a frase que mais se escuta quando a atividade prática tem por base o desenho (figura 20). Sempre que eles se sentem resistentes a desenhar por esse motivo, explico que cada um tem sua forma única de expressão. Frisei ainda que, para o nosso objetivo, naquele momento, importava mais a manifestação individual sobre os temas trabalhados até então. Sugeri que aqueles que não se sentissem confortáveis com seu próprio traço que pesquisassem imagens prontas e as usassem, de modo a realizar um trabalho mesclando técnicas.

A experiência foi positiva e contou com a participação de quase todos os estudantes. Nenhum deles havia experimentado antes trabalhar com lápis aquarelável e, sempre que há alguma novidade, o envolvimento é maior.

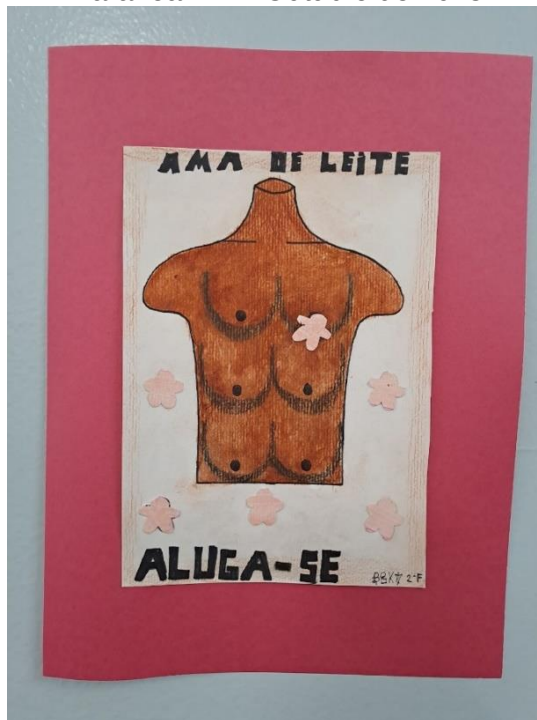
Figura 20 - Execução dos desenhos para as pinturas com lápis aquarelável. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

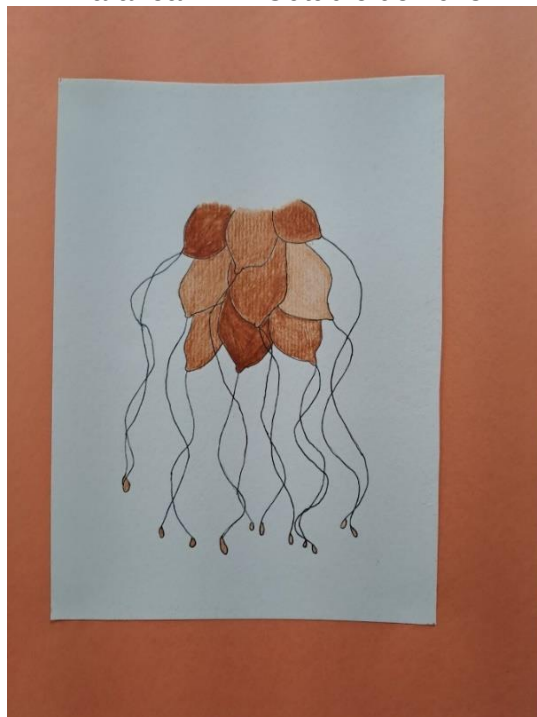
Selecionar as imagens dos trabalhos que entrariam nesta dissertação não foi tarefa fácil. As pinturas demonstraram não apenas o que aprenderam durante as aulas, mas, principalmente, e o mais importante para o objetivo desta pesquisa, mostraram sensibilidade ao lidar com a temática das amas de leite. As duas imagens selecionadas (figura 21 e figura 22) trouxeram, de forma interessante, com a representação dos múltiplos seios nos desenhos, a dimensão do trabalho que as amas de leite escravizadas realizaram.

Figura 21 - Trabalho de estudante sobre as amas de leite. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 22 - Trabalho de estudante sobre as amas de leite. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa atividade seria o encerramento do bloco temático sobre as amas de leite. O resultado final dos trabalhos revelou, entretanto, quanto eles se envolveram com as discussões anteriores.

A quantidade de imagens relacionadas à visita mediada ao Museu da República refletiu quanto essa mostra artística os impressionou. Várias obras vistas durante a visita ao museu, como a instalação *Aqueles que pagam com sangue, possuem dívida eterna?*, foram retomadas nos trabalhos realizados (figura 23). Textos, frases e palavras de luta e resistência contra o racismo fizeram parte de muitas pinturas.

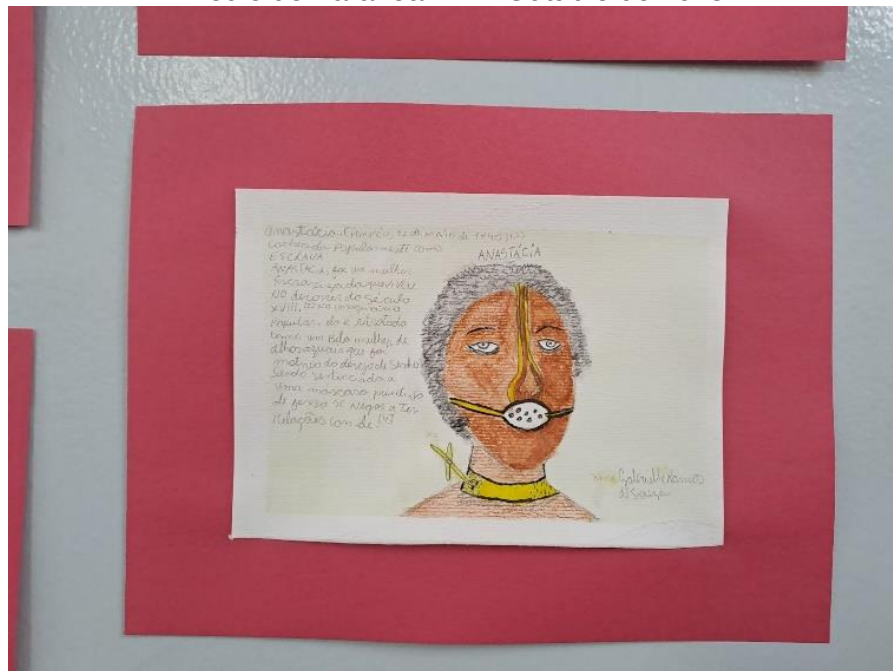
Figura 23 - Trabalho de estudante. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

Também a figura da escrava Anastácia, por exemplo, sobre quem falamos no primeiro encontro da oficina, foi representada por uma estudante (figura 24).

Figura 24 - Trabalho de estudante sobre máscara da escrava Anastácia. Centro de Ensino Médio do Paranoá - DF. Outubro de 2023



Fonte: Arquivo pessoal.

4.3 COLORISMO

Inicialmente, o assunto colorismo não estava no planejamento das aulas, como se pode ver com o planejamento apresentado no quadro 1. Pensei, pelos rumos da discussão levantada na primeira aula sobre machismo e homofobia, em abordar questões de gênero de forma interseccional. Entretanto, durante as rodas de conversa após a visita à exposição no Museu Nacional da República, quando falávamos sobre quem já havia sofrido ou presenciado casos de racismo, dois estudantes, um rapaz e uma moça, iniciaram um debate bastante caloroso sobre quem é ou não negro. A estudante, de pele mais clara e que se autoidentificava como negra, disse que, apesar de ter a pele preta, não sentia preconceitos no dia a dia. O outro estudante, que se reconhecia como branco, contestou a afirmação da moça, dizendo que ela não era preta e deu como exemplo a cor da pele preta retinta de sua namorada.

A discussão gerou controvérsia e a dificuldade em chegar a um entendimento quanto à questão colocada mostrou que era um assunto a ser abordado imediatamente, o que motivou a reestruturação do planejamento da sequência de aulas da oficina de forma a incluir o colorismo como tema.

Nesse mesmo período, estava ainda cursando as disciplinas obrigatórias do ProfArtes e, aproveitando a exigência de elaboração de um projeto para a disciplina

Elaboração de Projetos e Tecnologias Digitais para o Ensino das Artes, em curso naquele momento, e que tinha como objetivo o uso de tecnologias nos processos pedagógicos escolares, propus que a sequência didática fosse acerca do tema colorismo.

Unindo a temática recém-demandada pelos estudantes, tendo o uso do aparelho celular como tecnologia digital de apoio, foi desenvolvido um trabalho intitulado Narrativas Visuais da Diversidade: Explorando o Colorismo, o Antirracismo e a Experiência Artística em Fotografia e Vídeo. Com esse trabalho, pudemos trazer à discussão essa temática de forma bastante efetiva em seus resultados.

Para a realização da atividade, utilizou-se a concepção de colorismo de Alessandra Devulsky (2023), segundo a qual o colorismo leva em conta qualquer marcador fenotípico negro, além da cor da pele, que aproxime ou afaste uma pessoa do fenótipo branco. Ainda segundo Devulsky (2023), o colorismo é uma ideologia. Podemos dizer que se trata de uma derivação ou subproduto do racismo e que tem como função criar uma divisão dentro da população negra, enfraquecendo a luta antirracista e perpetuando o sistema discriminatório racial.

O colorismo afeta fortemente os processos de formação identitária e de autoestima da população negra de pele preta não retinta, ao colocá-la num ponto intermediário entre dois referenciais fenotípicos. No Brasil, denominamos esse grupo populacional de pardos: uma classificação para aquelas pessoas mestiças, que não se reconhecem como negras, mas que também não são brancas, que vivem entre dois extremos, separados historicamente pelo racismo e que muitas vezes sofrem preconceitos de ambas as partes.

As teorias pseudocientíficas que justificavam a inferioridade do negro e, conseqüentemente, sua escravização e, posteriormente, a teoria eugenista e a política de branqueamento nacional atrelaram ao clareamento da pele a possibilidade de se construir, em algum momento no passar do tempo, um país de raça branca. Associada à pureza, a pele branca passa a servir de referência e padrão classificatório para definir que negro é mais ou menos preto, a depender da claridade da pele. Quanto mais claro, mais bem-visto. Os debates sobre colorismo são recentes, sendo bastante pertinente o estudo dessa relação hierarquizante e reprodutora de padrões racistas entre pretos de pele clara (pardos) e pretos retintos.

A sequência pedagógica seguiu a lógica das anteriores, trazendo material de estudo e discussão sobre o assunto e finalizando com uma atividade de produção

artística. Na primeira aula, começamos com o documentário *Negritudes Brasileiras* (2018), dirigido por Nataly Neri, financiado e divulgado pela plataforma *YouTube*. O curta, com duração de aproximadamente 58 minutos, conta, por meio de relatos, as dificuldades na construção identitária e no fortalecimento da autoestima de sete pessoas pretas de pele não retinta.

Durante a conversa sobre o documentário, na segunda aula, mostrou-se uma maior identificação das estudantes com as questões trazidas pelos depoimentos no que se refere às preocupações estéticas com o cabelo, principalmente, e com a sexualização do corpo feminino das mulheres negras. Discutimos sobre os padrões de beleza inalcançáveis e discriminatórios que a sociedade impõe às mulheres de um modo geral e às mulheres negras principalmente.

Para ampliar as reflexões, fizemos uma busca rápida na internet usando a expressão *mulher bonita* e o resultado foram imagens quase que exclusivamente de mulheres brancas com cabelos lisos, gerando um sentimento de indignação entre os estudantes. Mais uma vez, voltamos à questão de que quem tem o poder de fala tem também o poder de controlar e divulgar ideias e crenças preconceituosas.

Por fim, a proposta para a atividade prática foi explicada e eles foram orientados a usar como material de pesquisa os variados tons de pele preta entre os estudantes da escola, tendo como foco a valorização da diversidade racial escolar, questionando e quebrando a imposição estética da branquitude sobre o que é belo e, a partir daí, pensassem em como apresentar essa pesquisa artisticamente por meio de fotografia e/ou vídeo. A coleta de material foi feita na escola durante os intervalos das aulas e as imagens trabalhadas e finalizadas fora do horário escolar.

Os trabalhos prontos foram apreciados no terceiro encontro referente à temática *colorismo*. Tivemos resultados bastante diversificados. Os vídeos fizeram parte, posteriormente, da exposição no Dia Nacional da Consciência Negra.

O relato desse trabalho foi apresentado na V SECAP - Semana Científica do Sertão Pernambucano e ainda indicado para ser homenageado no II Prêmio Paulo Freire de Educação, promovido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal, o que afirmou a pertinência e a urgência em se implementar, de fato, a Lei Federal nº 10.639, de 2003, e de se trabalhar com profundidade as diversas questões trazidas pelo racismo que afetam o cotidiano de nossos estudantes negros.

4.4 RELIGIOSIDADE

A inserção do colorismo nas aulas da oficina exigiu uma reorganização do planejamento e a diminuição da quantidade de aulas que abordariam a questão da religiosidade. Das quatro aulas inicialmente pensadas, passaram a ser três e um dos vídeos escolhidos como material de apoio deixou de ser apresentado. A escolha foi manter a apreciação do curta *A Dona do Terreiro* (2017), dirigido por Deisy Anunciação, pensando em uma continuidade da interseccionalidade entre as questões étnico-raciais e de gênero, já trazidas nos debates sobre as amas de leite e nas questões estéticas e nas manifestações sobre autoafirmação da beleza negra, em especial a feminina, que o debate sobre o colorismo também levantou.

Antes de começarmos a assistir ao filme, fiz uma breve fala sobre o protagonismo feminino na fundação dos primeiros terreiros de candomblé, na Bahia, e sobre a importância desses espaços para a comunidade negra, não apenas como forma de preservar a cultura e a religião, como também promotores de diversas formas de inserção social do povo negro.

Durante a apresentação, um estudante mostrou-se incomodado com algumas cenas das danças e rituais mostrados pelo documentário e perguntou o porquê de estarmos vendo aquele filme. Respondi que conversaríamos sobre isso durante a roda de conversa e este foi o primeiro ponto abordado. Expliquei que estávamos assistindo exatamente pelo fato de desconhecermos aquela religião, aqueles costumes e aquelas histórias. Comentei que as narrativas ali eram trazidas pelas próprias mulheres daqueles terreiros e que nosso objetivo era ultrapassar os preconceitos historicamente gerados pela branquitude e que, sem conhecimento, escuta e respeito, as mudanças não ocorrem.

Um fato interessante foi que eles queriam saber qual era a minha religião, como se somente sendo de alguma religião de matriz africana eu teria interesse em defendê-la. Respondi que eu era praticante da doutrina espírita que tem como base o cristianismo, mas que se assemelha às religiões espiritualistas, como o candomblé, na sua relação com o mundo espiritual. A partir daí, choveram perguntas sobre a espiritualidade, sobre comunicação entre encarnados e desencarnados e sobre reencarnação. A conversa fugiu por um tempo do tema central do documentário, mas as perguntas feitas sobre a minha religião foram respondidas. Retomando o assunto

do filme, busquei enfatizar o papel das mulheres na liderança das casas de candomblé mais tradicionais.

A curiosidade dos estudantes a respeito das minhas crenças foi um evento inesperado, mas não quis deixar de responder alegando fugir do tema da aula, direcionando compulsoriamente a conversa para as questões trazidas pelo documentário. A forma de ver e se relacionar com a espiritualidade na doutrina espírita é a de uma relação que faz parte do mundo natural, regida por leis naturais. A relação entre os mundos dos vivos e dos mortos também é vista de forma natural pelo candomblé. As explicações, mitologias e ritos diferem, mas a essência é a mesma. Sendo o objetivo deste trabalho desmistificar e desfazer preconceitos quanto às religiões de matrizes africanas, acredito que os caminhos que foram surgindo durante os percursos deveriam ser aproveitados. Entretanto, essa discussão teria sido enriquecida com a presença de um representante do candomblé que pudesse tirar as dúvidas surgidas e aprofundar a conversa.

No segundo encontro, dentro do tema religiosidade, apreciamos as obras de Pedro Ivo Cipriano: Carta para Oxóssi I (figura 9), Carta para Oxóssi II (figura 10) e Carta para Oxóssi III (figura 11), produzidas em 2018. As imagens foram projetadas uma por vez, sem que soubessem os títulos dados pelo artista, tendo sido pedido aos estudantes que fizessem uma breve análise sobre o que estavam vendo. As falas giraram em torno dos grafismos, rabiscos, segundo alguns, e de que não era possível falar muita coisa a respeito, pois não havia referências de coisas reconhecíveis. Em seguida, divulguei os nomes das obras e perguntei se com essas referências a leitura sobre as imagens mudara. Disseram que sim, ainda que não compreendessem o que essa carta queria dizer, pelo menos sabiam que se tratava de um registro que intencionava tecer uma comunicação. Indagados sobre quem é Oxóssi, responderam ser algum deus africano. Expliquei sobre as divindades cultuadas nas religiões como o candomblé e a umbanda, a relação de cada uma dessas divindades com a natureza e seus elementos e que Oxóssi estava ligado às matas.

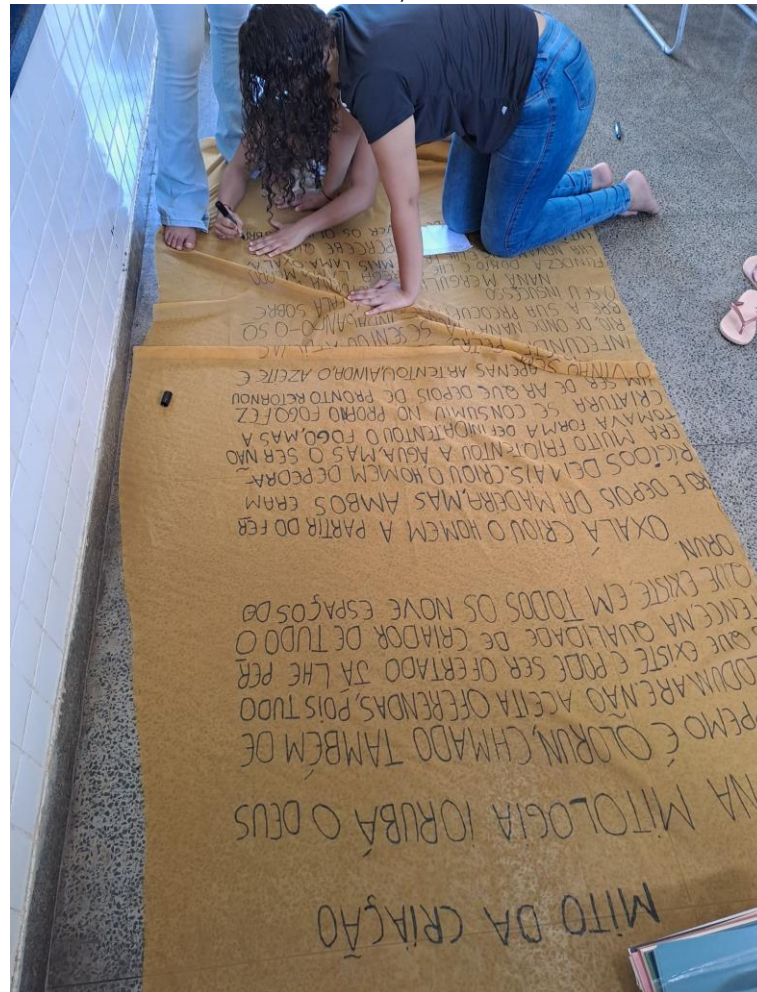
Voltamos à questão da comunicação, e eles lembraram a conversa da aula anterior sobre a crença na comunicação entre as pessoas vivas e as que já estão no plano espiritual. Sobre as imagens, indaguei por que razão o artista teria trazido a questão das cartas. Falei sobre as tradições orais dessas religiões e que o artista levantava esse tema em suas obras. Trazia registros, símbolos e referências materializados numa escrita artística para falar sobre a importância da memória para

a manutenção e a atualização das tradições. Ouvimos, em seguida, as gravações de pontos cantados da umbanda, também registrados por Pedro Ivo Cipriano. Eles perceberam, também nas músicas, a referência à natureza. Falamos então da relação próxima entre homem e a natureza, representada pelas divindades, trazidas pelas religiões de matrizes africanas.

Como atividade de pesquisa, solicitei que investigassem sobre os orixás e a cosmogonia lorubá, mais especificamente sobre a criação do homem, para fazermos um painel ou mural como fechamento da oficina, tendo como referência artística a obra de Pedro Cipriano. Na aula seguinte, a última do bloco temático de religiosidade e também a última de nossa oficina, executaram o trabalho, optando pelo registro escrito do mito da criação do homem, segundo a tradição lorubá. Dentre os materiais disponíveis, optaram por escrever em um tecido com transparência que foi posteriormente pendurado, como instalação artística, na sala em que fizemos nossa exposição final.

Enquanto alguns estudantes faziam o registro escrito no tecido (figura 25), conversamos sobre as similaridades entre o mito iorubano e o mito cristão. No cristianismo, Deus modela o homem no barro antes de lhe dar o sopro da vida. Na tradição lorubá, Obatalá modela em barro os seres humanos e o sopro de Olodumare os anima. Os estudantes perceberam que ambos não apenas explicam a criação da humanidade, mas também expressam concepções culturais sobre a relação entre o divino e o humano. Essa compreensão serviu como ponto de partida para refletirmos sobre como as sociedades constroem suas próprias narrativas e valores. Dentro desse contexto, levantei a discussão sobre o racismo, destacando-o como uma construção social que se modifica historicamente conforme os interesses vigentes.

Figura 25 - Elaboração da instalação artística sobre o mito da criação do homem, segundo a mitologia lorubá. Escrita com marcador permanente sobre tecido de voil. Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá, novembro de 2023

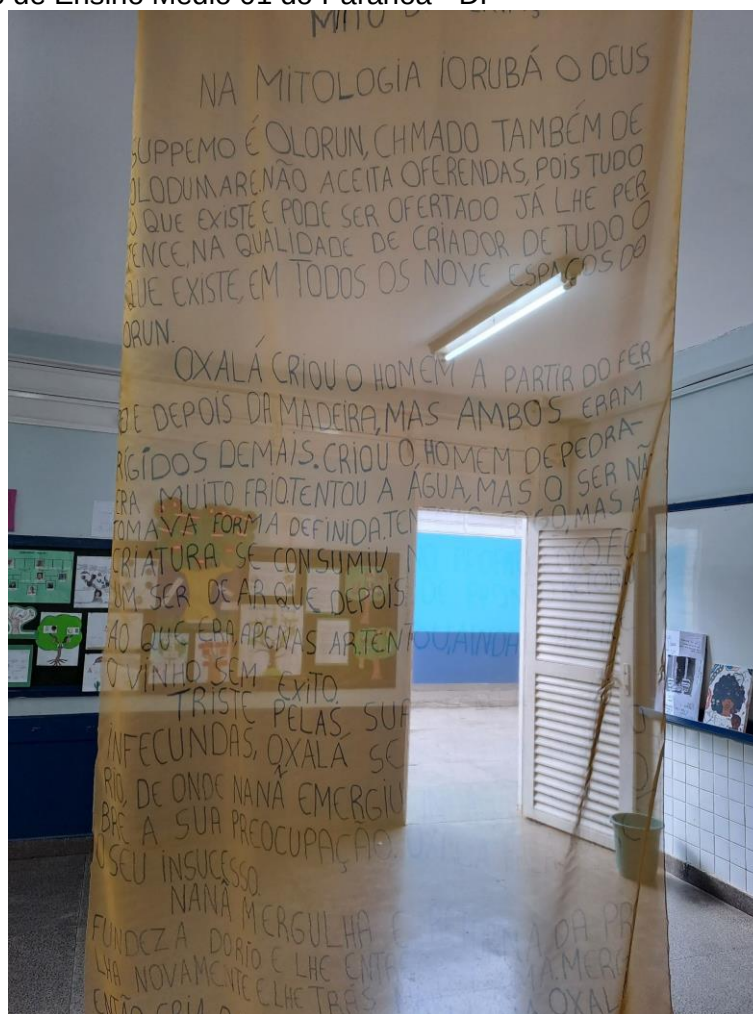


Fonte: Arquivo pessoal.

A necessidade de reorganizar o planejamento para incluir o colorismo nas aulas do curso, como fora mencionado, demandou diminuir em uma aula o bloco temático sobre religiosidade e realizar a organização, a seleção e o preparo do material e trabalhos a serem expostos no dia 20/11, fora do horário de aulas. A montagem da instalação (figura 26), prévia à exposição do Dia Nacional da Consciência Negra, foi feita em um sábado e, ainda que fora do horário de aulas, teve a participação voluntária de parte dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Escolhemos como espaço expositivo nossa sala de artes e organizamos os trabalhos separados por temas. No aparelho televisor da sala, os vídeos sobre colorismo, produzidos pelos estudantes, foram reproduzidos durante todo o horário previsto para visitação.

Figura 26 - Espaço expositivo montado em uma das salas de aula, para o qual a instalação foi criada. Centro de Ensino Médio 01 do Paranoá - DF



Fonte: Arquivo pessoal.

A sequência das aulas realizadas após os ajustes, devido à inserção das aulas sobre colorismo, ficou como apresentada no quadro subsequente.

Quadro 7 - Sequência das aulas efetivamente aplicadas

Semana	Tema: MEMÓRIA	Procedimentos
1	Retrato da escrava Anastácia Texto A Máscara, do livro Memórias da Plantação, de Grada Kilomba. Série Bastidor de Rosana Paulino.	Análise e discussão da imagem e dos textos selecionados.
2	Museu da Pessoa – museu colaborativo virtual. Investigação da genealogia familiar.	Uso da sala de informática para passear pelo museu virtual, explorando os temas disponíveis. Os estudantes foram orientados a fazer

		uma pesquisa de histórias e imagens de sua família e trazer o material pesquisado para construir em sala seu mapa genealógico.
3	Visita ao Museu	Visita mediada ao museu.
4	Atividade prática: Construção do mapa genealógico pessoal.	A partir da pesquisa feita em casa, cada aluno montou sua árvore genealógica em sala.
Semana	Tema: AMAS DE LEITE	Procedimentos
5	Ama com criança ao colo. Mãe preta, 1912. Lucilio de Albuquerque. A Negra, 1923 de Tarsila do Amaral.	Análise e discussão das imagens e do texto selecionado.
6	Jantar no Brasil, Debret. Texto do próprio Debret sobre a obra Jantar no Brasil. Trecho de Casa Grande e Senzala, p. 419 a 421, sobre as relações e violências vividas pelas amas negras e crianças negras no ambiente doméstico da casa grande.	Análise e discussão das imagens e dos textos selecionados.
7	Documentário: Babás. Direção de Consuelo Lima.	Apreciação do filme e debate sobre quem faz o trabalho doméstico contemporâneo.
8	Atividade prática: pintura com aquarela	posteriormente para o Dia da Consciência Negra.

Semana	Tema: COLORISMO	Procedimentos
9	Documentário Negritudes Brasileiras, 2018, dirigido por Nataly Neri.	Apreciação do filme e roda de conversa
10	Atividade de prática artística	Pesquisa, seleção e registro de imagens em fotografia e/ou vídeo para elaboração de trabalho artístico
11	Apresentação dos trabalhos	Apreciação dos trabalhos e roda de conversa.
Semana	Tema: RELIGIOSIDADE	Procedimentos
12	Documentário A dona do terreiro 35 min. https://www.youtube.com/watch?v=6wP1Tg8MF2I	Apreciação do filme e roda de conversa.
13	Vídeo: Pedro Ivo Cipriano, o pintor da oralitura. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wZ84Zm9oyz8 Carta para Oxóssi I, Carta para Oxóssi II e Carta para Oxóssi III, do artista Pedro Cipriano. Disponível em https://cipriinocencio.wixsite.com/website	Leitura das imagens e roda de conversa.
14	Atividade de prática artística.	Elaboração de um painel, mural ou grafite para o dia da consciência negra.
Semana		
15	Entrevistas com os estudantes	

Fonte: Elaboração própria.

5 RESULTADOS

A construção dos planos de aulas e das ações pedagógicas propostas na oficina partiram da percepção inicial sobre a necessidade de se trabalhar a temática racial de forma a desconstruir preconceitos e construir conhecimentos. A pesquisa iniciou-se com o questionário de avaliação inicial (Apêndice A), a sondagem pela qual pudemos perceber de que forma mais palpável os pontos principais deveriam ser trabalhados.

Durante as aulas, foram observadas falas, reações, participações, registros e trabalhos realizados dos quais derivaram o relato da experiência e as percepções sobre o que foi desenvolvido.

Ao fim da oficina, foi reaplicado o mesmo questionário inicial e feita uma avaliação comparativa de caráter quantitativo e qualitativo sobre o conhecimento adquirido após a conclusão das aulas.

A entrevista foi feita individualmente com as seguintes perguntas: O que você achou das aulas? Dentre os assuntos estudados, qual foi o mais interessante e por quê? Também os deixei à vontade para tecerem algum comentário fora das perguntas direcionadas.

Os resultados dos questionários e das entrevistas são colocados a seguir.

5.1 QUESTIONÁRIOS

Inicialmente, foi cogitada a realização do questionário por meio de formulários do *Google*, mas a necessidade de as respostas serem abertas e precisarem ser lidas individualmente antes de serem quantificadas em um gráfico, acabou por descartar essa opção. Esses formulários são excelentes opções para respostas objetivas em que o participante escolhe entre opções preestabelecidas. Como não foi o caso nesta pesquisa, os estudantes responderam o questionário em folhas de papel, recolhidas e analisadas uma a uma.

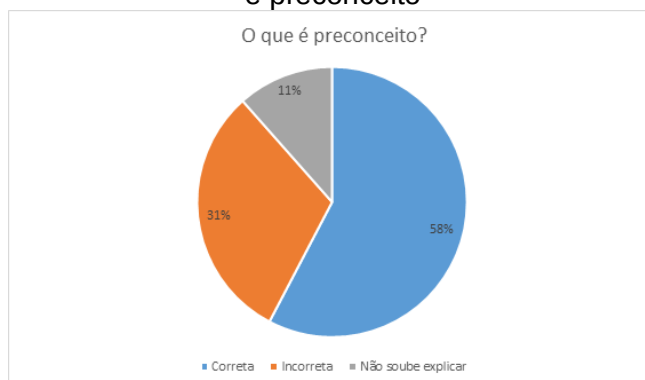
Como as perguntas foram abertas, o parâmetro usado para comparar e classificar as respostas foi a similaridade entre palavras e termos utilizados pelos estudantes em suas explicações.

As análises dos resultados dos questionários constam na sequência.

As duas primeiras perguntas acerca do que é preconceito (gráfico 1) e sobre o que é o racismo (gráfico 2) trouxeram respostas com resultados iniciais bastante positivos. Os estudantes, em sua maioria, souberam explicar com suas próprias palavras o que são esses conceitos. Os que responderam de forma considerada incorreta, na verdade, confundiram ou misturaram os dois conceitos. Os que disseram não saber, provavelmente o fizeram mais pela incerteza do que pelo total desconhecimento sobre o assunto. Essas foram as perguntas básicas que guiaram a nossa introdução ao estudo dos temas propostos para a oficina: Memória, Amas de Leite e Religiosidade.

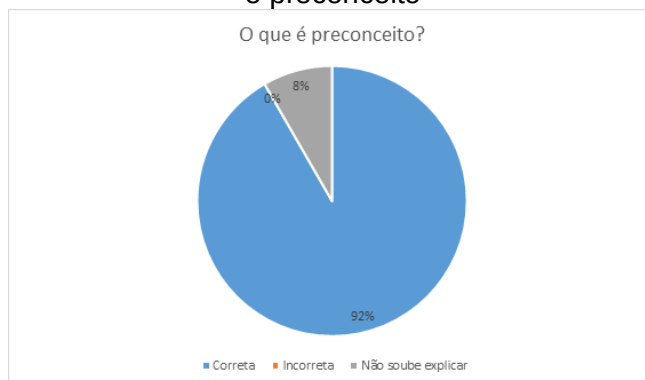
A reaplicação das perguntas sobre o que é preconceito (gráfico 3) e racismo (gráfico 4) mostraram, pelo resultado, um entendimento mais assertivo dos estudantes sobre essas questões, o que de fato foi bastante positivo, mas apontando que o conceito de preconceito ainda precisava ser trabalhado de forma mais objetiva.

Gráfico 1 – Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é preconceito



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 - – Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é preconceito



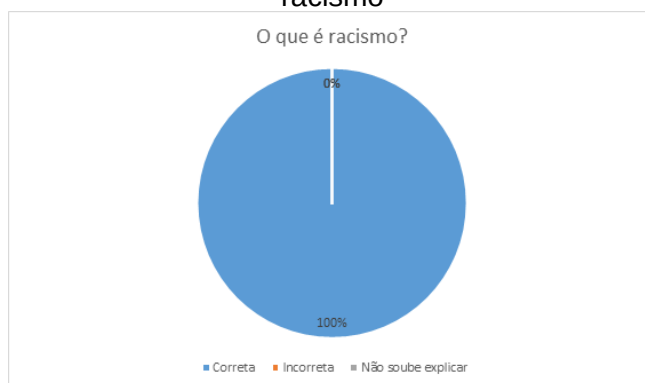
Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo



Fonte: Elaboração própria.

Os questionamentos subsequentes buscaram tecer um panorama mais detalhado sobre questões mais pontuais e de menor discussão no cotidiano dos estudantes, porém de grande importância para a compreensão do alcance da ideologia racista na vida da população negra.

O racismo estrutural é um assunto atualmente bastante discutido por meio das mídias e tem conquistado espaços cada vez maiores nos estudos e debates raciais. Fala-se bastante sobre essa questão, principalmente ao se tratar das cotas raciais nos concursos públicos, como forma de equilibrar o acesso às vagas pelas pessoas negras historicamente prejudicadas pela escravidão. Dessa forma, ao reparar esse dano histórico, possibilita-se também que esses espaços da branquitude sejam ocupados por pessoas negras e se mude a configuração racial das principais instituições, sendo propiciado ao negro o direito de também ocupá-las.

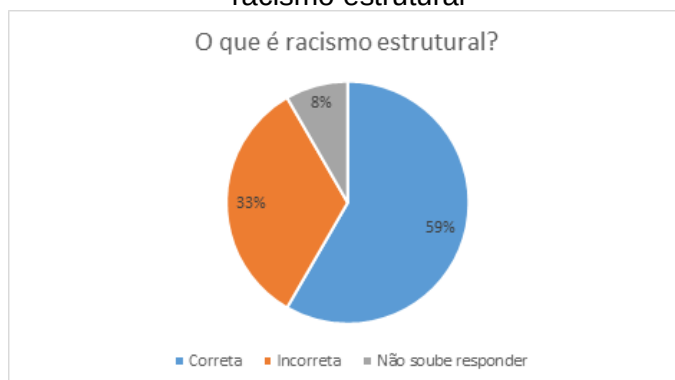
Os gráficos 5 e 6, abaixo apresentados, correspondem às perguntas iniciais e finais, respectivamente, sobre o entendimento dos estudantes no que tange ao conceito de racismo estrutural.

Gráfico 5 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo estrutural



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 6 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é racismo estrutural



Fonte: Elaboração própria.

Averiguar que a maior parte dos estudantes tinha pouco conhecimento sobre o racismo estrutural ajudou a direcionar a condução dos estudos das obras e a tessitura do diálogo entre elas. Eles puderam perceber como a função de cuidadora exercida pelas amas de leite foi reelaborada e passou a ser executada pelas babás, mulheres agora livres, que, pela necessidade de trabalhar, continuaram a deixar o cuidado de seus próprios filhos em segundo plano, muitas vezes em situações de precariedade. Os comentários feitos nas rodas de conversa mostraram que eles perceberam como a estrutura social racista se manteve, a despeito do fim da escravidão.

Ao fim do curso, tivemos um acréscimo de 36% de acertos na resposta final. O quantitativo de estudantes que não soube explicar caiu de 58% para apenas 8% e,

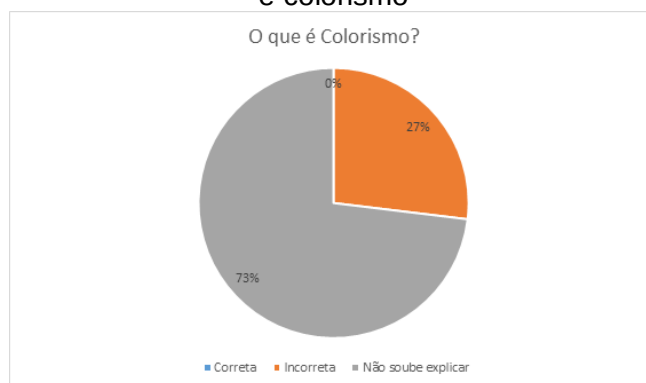
ainda que as respostas incorretas aumentassem de 19% para 33%, isso provavelmente se deu pela tentativa feita pelo estudante em responder. Esse resultado infere um aumento na segurança por parte do estudante em se expressar sobre um assunto acerca do qual inicialmente se absteve. Ajustes na seleção de materiais de apoio em textos ou vídeos mais didáticos e objetivos podem ajudar a melhorar ainda mais o resultado esperado como correto.

A pergunta sobre o colorismo foi feita à parte do questionário inicial, pois este já havia sido aplicado, sendo incluída no questionário final. Importante lembrar que esse assunto surgiu a partir do episódio já relatado sobre quem seria ou não negro entre os próprios estudantes.

Ainda que essa temática tenha sido inserida no decorrer da oficina, o resultado positivo do trabalho desenvolvido impera que haja aqui uma reflexão sobre como, durante uma pesquisa social previamente estruturada, pode e deve ser feita uma reorganização ao longo do processo de forma a atingir os objetivos propostos.

Como podemos observar no gráfico 7, não houve nenhum estudante que respondesse corretamente à pergunta inicial sobre o que seria o colorismo. Tratava-se de um assunto com o qual eles não nunca haviam tido contato anteriormente.

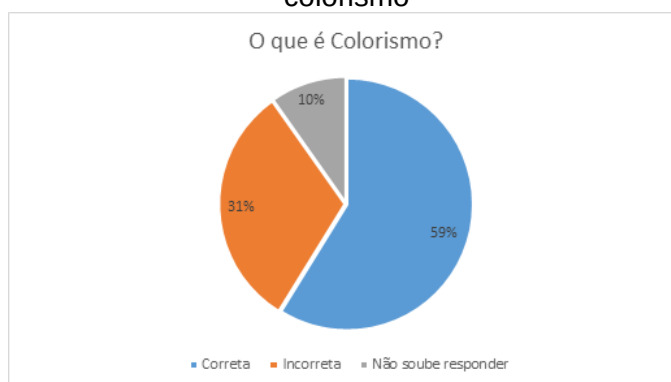
Gráfico 7 - Gráfico inicial com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é colorismo



Fonte: Elaboração própria.

O resultado das respostas no questionário final (gráfico 8) demonstra que quase 60% dos estudantes ao final do curso foram capazes de definir o conceito de colorismo.

Gráfico 8 - Gráfico final com o percentual de respostas corretas ou incorretas sobre o que é colorismo

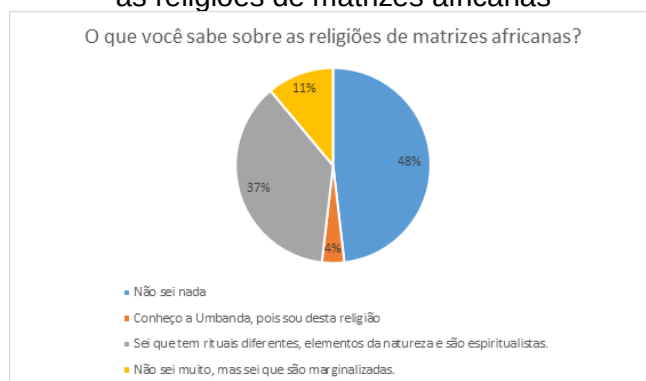


Fonte: Elaboração própria.

A pergunta seguinte, sobre o conhecimento acerca das religiões de matrizes africanas, foi a que teve maior variedade de respostas. Nas respostas ao questionamento inicial, a maioria dos estudantes demonstrou saber nada ou muito pouco sobre essa temática. As respostas que, pela natureza antirracista da pesquisa, chamaram mais atenção foram as do grupo que afirmou não ter muito conhecimento sobre o assunto, mas reconheceu que essas religiões são marginalizadas. Sobre essa observação, girou o estudo da temática religiosidade, pois o objetivo não foi pormenorizar as características mais específicas de cada uma das muitas religiões afro-brasileiras e, sim, de trabalhar a desmistificação e os preconceitos religiosos, revelando os mecanismos racistas usados para a construção desses preconceitos.

Dois pontos foram os mais relevantes no comparativo entre o conhecimento inicial e final acerca desse tema entre os estudantes. Inicialmente (gráfico 9) o índice de estudantes que alegaram não saber nada sobre o assunto era de 48%.

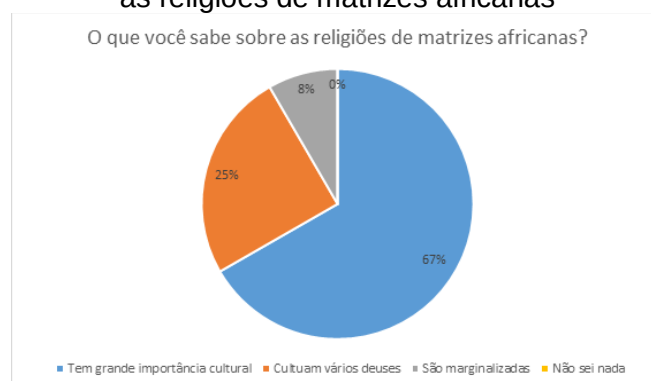
Gráfico 9 - Gráfico inicial com percentual de respostas sobre o que o estudante sabe sobre as religiões de matrizes africanas



Fonte: Elaboração própria

Ao final (gráfico 10), todos foram capazes de dar alguma resposta. O segundo ponto foi o reconhecimento sobre a importância cultural dessas religiões, tendo 67% dos estudantes chegado a essa conclusão ao fim da oficina.

Gráfico 10 - Gráfico final com percentual de respostas sobre o que o estudante sabe sobre as religiões de matrizes africanas



Fonte: Elaboração própria.

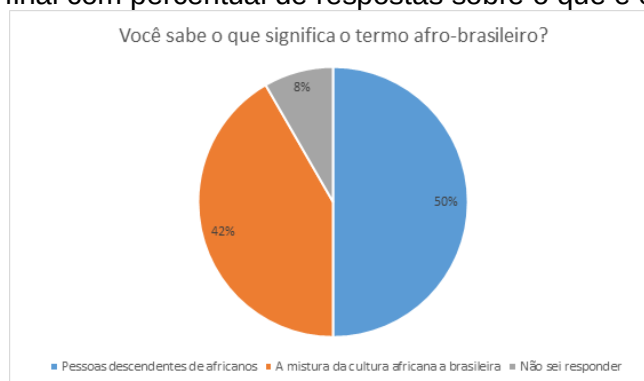
A expressão afro-brasileiro não foi trabalhada especificamente, em forma de definição de um conceito. Foi uma questão que perpassou as conversas e foi se construindo ao longo do processo. Podemos considerar como corretas tanto a definição de que afro-brasileiras são aquelas pessoas nascidas no Brasil com ascendência africana, como considerar que, em termos culturais, é o resultado da mistura das culturas africanas com a brasileira. Assim, para fins de análise do resultado, considerei o somatório dessas duas respostas como assertivas corretas, ficando como parâmetro para avaliar o aprendizado a diminuição do percentual de estudantes que não souberam responder.

Gráfico 11 - Gráfico inicial com percentual de respostas sobre o que é o termo afro-brasileiro



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 12 - Gráfico final com percentual de respostas sobre o que é o termo afro-brasileiro



Fonte: Elaboração própria.

Assim, houve diminuição de 41% (gráfico 11) para apenas 8% (gráfico 12) no desconhecimento acerca dessa definição conceitual.

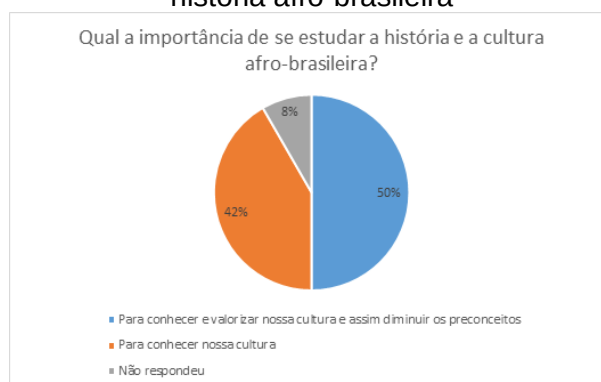
A última pergunta, a respeito da importância de se estudar a cultura e a história afro-brasileira, assim como a anterior, sobre o significado do termo afro-brasileiro, não foi trabalhada como um tema específico e perpassou as discussões de forma indireta. Curiosamente, ainda que o objetivo da oficina fosse a conscientização dos mecanismos racistas presentes na história brasileira e a luta do povo negro contra a opressão e contra os preconceitos, o percentual de estudantes que respondeu em primeiro momento que a importância de se estudar a história e a cultura afro-brasileira seria para a diminuição dos preconceitos foi pouco diferente do percentual que, no questionário final, deu resposta similar. A grande diferença se deu no percentual de 27% dos alunos (gráfico 13) que, nas respostas iniciais, responderam ser importante para conhecer nossa cultura e que, no questionário final (gráfico 14), subiu para 42%.

Gráfico 13 - Gráfico inicial com as respostas sobre a importância de se estudar a cultura e a história afro-brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14 - Gráfico final com as respostas sobre a importância de se estudar a cultura e a história afro-brasileira



Fonte: Elaboração própria.

Isso pode sugerir que o enfoque das aulas percebido pelos estudantes que no primeiro questionário não souberam responder à pergunta, cujo percentual diminuiu de 27% para 8% na reaplicação do questionamento, foi no caráter informativo e histórico das aulas.

A avaliação dos resultados trazidos pelos questionários indica uma assimilação positiva dos conteúdos e conhecimentos trabalhados. Considerando que foi a primeira vez que os estudantes tiveram acesso ao estudo sobre esses assuntos de forma contínua e sistematizada, acredito que, em termos de aprendizagem, nossa oficina foi bem-sucedida.

5.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram feitas individualmente e registradas em vídeos. Nem todos os estudantes quiseram participar dessa etapa da pesquisa e, conforme havíamos combinado, não foi feita nenhuma tentativa de convencimento. Chamei um por vez para responder às perguntas de forma bastante tranquila e informal. Pedi que se identificassem dizendo seus nomes, idades e, em seguida, argumentassem sobre o que acharam das atividades, qual tema acharam mais interessante e sobre a importância de trabalhar esses assuntos em sala de aula.

Os que se dispuseram a realizar a entrevista trataram com bastante seriedade o assunto e ampliaram as falas para além das perguntas feitas, usando exemplos pessoais ou vivenciados por pessoas próximas sobre casos de racismo. O fato de a entrevista ter sido filmada fez com que eles se preocupassem em elaborar as respostas de forma coerente para que se fizessem bem compreendidos. Alguns

pediram para regravar as respostas quando gaguejavam ou se confundiam com alguma informação.

De um modo geral, todos os entrevistados gostaram das aulas. Mais especificamente, houve manifestações positivas sobre as aulas terem trazido assuntos novos para eles e que ajudaram na conscientização sobre o racismo. A visita ao museu também foi comentada como exemplo de aula que os tirou da rotina escolar, ajudando no aprendizado.

Os temas citados como mais interessantes, segundo as entrevistas, foram mencionados nesta ordem: Amas de Leite, Colorismo e Memória. Nenhum estudante durante a entrevista falou sobre a temática religiosa, ainda que nas respostas dos questionários tenham reconhecido a sua importância para a cultura brasileira. Avaliando o questionário após sua aplicação e tabulação dos resultados, mostra-se pertinente acrescentar ao rol de perguntas mais especificamente em qual aspecto eles percebem as contribuições das religiões de matrizes africanas para a cultura brasileira, de forma a buscar outras estratégias para aproximar essa discussão da realidade cotidiana dos estudantes.

Essa aproximação do que é cotidiano e do que é familiar provavelmente foi o que fez com que os demais temas conquistassem maior atenção dos estudantes. Foram assuntos que tiveram um tratamento teórico e documental, por meio das imagens, vídeos e textos escolhidos, mas que, durante as rodas de conversas, conseguiram ser percebidos pelos estudantes como parte de suas vidas.

As funções exercidas pelas amas de leite escravizadas se converteram, com o tempo, nas funções das empregadas domésticas e babás, atividades que são exercidas por muitos familiares, amigas e conhecidas dos alunos, de forma que, durante as discussões, eles foram capazes de opinar e de se expressar com segurança e propriedade. Conhecer o processo histórico por trás da realidade contemporânea foi um ponto bastante citado nas entrevistas.

O mesmo pode ser dito sobre os temas colorismo e memória. Os dois assuntos possibilitaram aos estudantes refletir de forma concreta sobre suas vidas e existências. Dilemas sobre a dificuldade de se entender como sendo pardo ou preto, os processos de aceitação de seus cabelos crespos e os preconceitos vividos por causa desses foram alguns dos depoimentos dados durante as entrevistas, trazendo a possibilidade de compartilhamento de sentimentos comuns a vários estudantes a partir da discussão sobre colorismo.

Da mesma forma, a investigação familiar permitiu a cada um fazer uma reflexão sobre si, como pertencente a um grupo familiar específico, além de muitos relatarem que a busca por informações sobre os avós, principalmente, gerou aproximações com parentes com os quais há muito tempo não tinham contato. Foi um processo que trabalhou subjetividades e sentimentos.

Por fim, a exposição visitada trouxe referências históricas e informações que muitos desconheciam, porém, ao mesmo tempo, possibilitou o contato com trabalhos desenvolvidos a partir de uma linguagem bastante familiar aos estudantes, como o RAP e o Grafitti. São pontos de identificação que aproximam o estudante da temática e possibilitam, pela intimidade desses com o assunto, uma troca mais significativa e, portanto, mais marcante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir do entendimento de que o racismo, como construção social, pode ser desconstruído por meio da educação e de que a arte, por seu caráter interdisciplinar, é um campo favorável para essa ação. A questão que norteou a pesquisa foi até que ponto as mudanças atitudinais dos estudantes nas suas relações interpessoais dentro do ambiente escolar aconteceriam. Partindo de uma realidade específica, as aulas foram elaboradas intencionando trazer o conhecimento necessário para amparar as discussões e as rodas de conversa sobre o racismo presente e perdurante na sociedade brasileira.

Perceberam-se mudanças atitudinais pelo progressivo envolvimento e participação dos estudantes nos debates, pelo aprofundamento de seus conhecimentos sobre a temática estudada e pela capacidade de transpor as questões teorizadas em sala para suas próprias realidades e vivências cotidianas. Manifestaram verbalmente a importância do estudo sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar e explicitaram que algumas de suas falas precisavam ser modificadas, pois eram racistas, ainda que antes não o soubessem.

Também foi perceptível uma transformação na dinâmica comportamental e relacional da turma. Ao longo do semestre, passaram a se relacionar melhor uns com os outros, sentiram-se pertencentes ao grupo, olharam-se e se escutaram, percebendo um trilhar coletivo em uma experiência. Ao final do semestre, foram capazes de organizar pela primeira vez, desde sua entrada na escola, uma confraternização da qual todos participaram. Compartilharam a alegria daquele momento e firmaram suas amizades de forma madura e consistente. Esse grupo permaneceu unido no ano seguinte e, ainda que eu não estivesse em sala como professora regente da turma, o vínculo, o respeito e a admiração construídos mantiveram-se, tendo sido convidada pela turma para ser a sua madrinha na formatura do ensino médio. Afetividades transformam.

Revendo e revisitando os registros, as imagens, as gravações e a escrita da dissertação, percebo que os caminhos metodológicos escolhidos foram coerentes e colaboraram com o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa dentro do

contexto em que ela foi realizada. Um outro grupo, uma outra escola e uma outra localidade podem demandar outras metodologias. A dinâmica da pesquisa social é permeada por muitos e variáveis fatores.

As principais dificuldades para a aplicação da oficina foram a limitação de tempo e de recursos materiais. As aulas são presas ao calendário escolar e a todas as atividades pedagógicas que ocorrem durante o período letivo. Assim, algumas vezes, aconteceram atividades que, por terem sido divulgadas na última hora, exigiram um remanejamento das aulas da oficina. Houve necessidade, em alguns momentos, de usar o horário de outra disciplina, em acordo com o outro professor, para conseguir cumprir o planejamento. Quanto aos recursos materiais, existe um processo burocrático para sua compra e, pelo tempo limitado das aulas, que não permitia esperar o processo de compra oficial, alguns acabaram sendo comprados por mim.

As principais contribuições práticas da pesquisa foram duas. Primeiro, a ampliação dos conhecimentos de todos os diretamente envolvidos na pesquisa em termos de informações e discussões sobre os fatos históricos que envolvem a escravidão, a estruturação do racismo e sua permanência na sociedade contemporânea e a consequente instrumentalização dos estudantes para discutir de forma crítica o racismo no Brasil e na sua comunidade. Em segundo, a mudança atitudinal, tanto em se educar para evitar reproduzir falas e atos racistas que antes passavam despercebidos quanto nas relações interpessoais no ambiente escolar.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, imagino que três caminhos são possíveis para dar continuidade ao trabalho. O primeiro seria pensar numa estruturação de sequências pedagógicas desde as séries iniciais do ensino fundamental, propondo temas e metodologias adequados a cada faixa etária, que constituíssem um crescente e paulatino letramento racial para os estudantes brasileiros. O segundo percurso seria aprofundar as pesquisas teóricas a partir da interseccionalidade raça, classe e gênero, estruturando-se para uma prática pedagógica voltada mais especificamente para formação de professores de ensino médio interessados em trabalhar essas questões em suas aulas. O terceiro seria voltado para formação continuada de professores interessados nos estudos das relações étnico-raciais tendo como referências a arte e a cultura visual.

Educar para um mundo mais ético é tarefa que exige que o professor esteja em constante atualização acerca dos dilemas e conflitos sociais que permeiam nossa

sociedade. É preciso não nos conformarmos com as desigualdades e as injustiças que se fazem presentes todos os dias e nos reinventarmos a cada dia, se necessário, para colaborar com nossos estudantes no trabalho pela transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANCIO, K. A. de O. A História da Arte branco-brasileira e os limites da humanidade negra. *Revista Farol*, v. 17, n. 24, p. 27-38, 2021.
- ANGROSINO, M. A. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed Editora S/A, 2009.
- ANTONACCI, C. M. Rosana Paulino: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea. *Rebento*, São Paulo, n. 6, p. 272-291, maio de 2017.
- ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino da Arte Contemporânea. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013.
- ARNHEIM, R. *Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da Visão Criadora*. 19ª reimpressão da 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, C. *O Pacto da Branquitude*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BETHENCOURT, F. *Racismos: das Cruzadas ao século XX*. Tradução Luís Oliveira Santos; João Quina Edições. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013. Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais.
- BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes do preconceito de raça ou de cor.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Lei nº 12.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
- CARNEIRO, A. de S. *Deleuze & Guattari: Uma Ética Dos Devires*. Dissertação de Mestrado em Filosofia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2013.
- CAVALLEIRO, E. (org) *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.
- CEBRASPE. Centro brasileiro de pesquisa em avaliação e seleção e de promoção de eventos. *Matriz de Referência do PAS – Subprograma 2022-2024*. Disponível em

https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20PAS%20_2022_2024.pdf Acesso em: em 19 jan. 2025.

CERQUEIRA, A. C. e VITÓRIA, M. R. M. “Um mal necessário?”. As amas de leite e o discurso médico-higienista nas últimas décadas do século XIX. *Revista Mundos do Trabalho*, Florianópolis, v. 12, p. 1-16, 2020.

CIPRIANO, P. I. I. Macumba Pictórica. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 225, bimestral, ano XX, nov/ dez. 2020. ISSN: 1519.6186.

CODEPLAN. Pesquisa Distrital por amostra de domicílios (PDAD) – Distrito Federal, 2021. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wpcontent/uploads/2022/05/Apresentacao_Distrito_Federal.pdf Acesso em: 20 mai. 2023.

CONDURU, R. *Pérolas Negras - primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil* - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 9ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

DEVULSKY, A. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996. Dispõe sobre a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília: Gráfica e Editora Qualyta, 2022.

DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez., 2018.

GOES, W. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. *Revista Fim do Mundo*, n. 7, p. 135-157, 2022.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 33, n. 59, p. 435-450, 2021.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONTIJO, L. A; BICALHO, M. F. Psicologia das massas e racismo de Estado: o ultraconservadorismo contemporâneo. *Delictae Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Delito*, v. 4, n. 7, p. 236-270, 2019.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho>. Acesso em: 23 jun. 2024.

HEGENBERG, I. A. Fake News como desafio para a cultura. *Revista Palimpsesto*, n. 30, p. 100-113, 2019.

KEHRWALD, I. P. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, I. C. B. *et al.* (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 23-33.

- KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAFONT, A. *Uma Africana no Louvre*. Tradução Lígia Fonseca Ferreira. 1 ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- LAGO, M. C. de S.; MONTIBELER, D. P. da S.; MIGUEL, R. de B. P. “Pardismo, Colorismo e a ‘Mulher Brasileira’: produção da identidade racial de mulheres negras de pele clara”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 31, n. 2, e83015, 2023.
- LEGRAMANTE, N. A fotografia como dispositivo para discutir identidades invisibilizadas: Rosana Paulino. *PORTO ARTE: Revista De Artes Visuais (Qualis A2)*, v. 27, n. 48, p. 230-247, 2023.
- LORDE, A. *Irmã Outsider*. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LORDE, A. [1934–1992]. *Sou sua irmã: escritos reunidos* / Audre Lorde; título original: I Am Your Sister: Collected and Unpublished Writings of Audre Lorde; organizado e apresentado por Djamila Ribeiro; traduzido por Stephanie Borges. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- LOTIERZO, T. *Contornos do (In) visível: Racismo e Estética na Pintura Brasileira (1850-1940)*. São Paulo: Edusp, 2017.
- MBEMBE, A. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. 13ª reimpressão. São Paulo: n-1 edições, 2024.
- MUNANGA, K. Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro. Entrevista concedida ao portal *Geledés*, em 29/01/2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- NASCIMENTO, A. *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NOVAIS, F. A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- OLIVEIRA, L. F. De. O que é uma educação decolonial? *Academia.edu*, 2020. https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 10 dez. 2023.
- OSTROWER, F. *Universos da Arte*. 1ª ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- RAMOS, J. B; SIQUEIRA, T. B. L. Ensino de arte e educação antirracista: Perspectivas pedagógicas e políticas na atuação docente. *Moringa Artes do Espetáculo*, n. 1, v. 13, p. 73-93, 2022.
- SALORT, R. C. Abordagem Triangular desde uma Episteme Descolonial. *Revista GEARTE, [S. l.]*, v. 4, n. 2, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.76139. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/76139>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- SANTANA, R. G. A imagem do negro nas artes visuais no Brasil: virada de paradigma, desafios e conquistas no ensino de história e cultura afro-brasileira. *Revista Sinergia*. v. 18, n. 2, p. 123-133, 2017.

SANTOS, A. V. dos. «Etnografia é observação participante? Trabalhando com um método constitutivamente heterodoxo », *Ponto Urbe*, 28 | 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/urponto/10089>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SANTOS, M. S, dos. O afro nas artes visuais: conceituação e abordagem em livros escolares de Arte, História e Cultura afro-brasileira e Indígena. *MODOS: Revista de História da Arte*, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 51–81, jan. 2022.

SANTOS, R. A. F. dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? 368 *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

SEGATO, R. *Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1890)*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. O. Desigualdades Afetivas de Raízes Ancestrais: Uma Análise de Imagens e Discursos acerca de Amas de Leite e Babás na Formação do Brasil. *Revista Línguas e Letras*, v. 22, n. 52, p. 200-217, 2021.

SOUZA, M. Hegemonia e a transformação do racismo em força social e numa das estruturas da sociedade brasileira. *Revista Marx e Marxismo*, v. 11, n. 20, p. 14-31, 2023.

TOLENTINO, A. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Em: TOLENTINO, A.; BRAGA, E. (Orgs.) *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático 5)

VAZ, A. B. C. A Arte Contemporânea e a Cultura Visual na Sala de Aula. Chaud E. (Orgs.). *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*, Goiânia-GO: UFG, FAV, 2014. ISSN 2316-6479.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário

1. O que é preconceito?
2. O que é racismo?
3. O que é racismo estrutural?
4. O que é colorismo?
5. O que você sabe sobre as religiões de matriz africana?
6. O que quer dizer o termo afro-brasileiro?
7. Qual a importância de estudar a história e a cultura afro-brasileira?