

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE ARTES VISUAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**  
**MESTRADO**

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**



**KARYNA BARBOSA NOVAIS**

**Goiânia**

**2019**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:  Dissertação  Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Karyna Barbosa Novais

Título do trabalho: Educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Karyna Barbosa Novais  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

Luiz Guimarães  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 18 / 02 / 2019

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada. Versão atualizada em setembro de 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE ARTES VISUAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL**  
**MESTRADO**

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

**KARYNA BARBOSA NOVAIS**

Trabalho final de mestrado apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM ARTE E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob a orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães.

**Goiânia**

**2019**

Novais, Karyna Barbosa  
Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais [manuscrito] /  
Karyna Barbosa Novais. - 2019.  
160 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Leda Maria de Barros Guimarães.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte  
e Cultura Visual, Goiânia, 2019.  
Bibliografia. Anexos.  
Inclui lista de figuras.

1. Ensino de Artes Visuais. 2. Educação antirracista. 3. Lei  
10639/2003. 4. Cultura Afro-Brasileira. I. Guimarães, Leda Maria de  
Barros, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL  
Campus Samambaia – Caixa Postal 131 – CEP: 74.001-970 – Goiânia/GO.  
Fones: (62) 3521-1440 www.fav.ufg.br/culturavisual

Ata nº 004/2019 da reunião da banca examinadora da defesa de dissertação de **KARYNA BARBOSA NOVAIS** - Aos dezoito dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove (18/03/2019), às 9h00min, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Professores Doutores: Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG) – orientadora, Marlini Dorneles de Lima (FEFD/UFG) e Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG) para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada no Auditório da Faculdade de Artes Visuais, Campus Samambaia, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: **EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS** em nível de Mestrado, área de concentração em Arte, Cultura e Visualidades, linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação, de autoria de KARYNA BARBOSA NOVAIS, discente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora Leda Maria de Barros Guimarães, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda. Terminada a arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº. 1403/2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, a dissertação foi considerada **APROVADA** por unanimidade, com as seguintes observações por parte da banca: Destaca a relevância do tema no que se refere ao ensino de artes visuais e as questões de educação étnico racial;  
Sugere incluir na introdução uma linha de tempo da construção do tema enfatizando o ingresso no mestrado;  
Sugere a revisão do texto reativizando afirmações assertivas  
Sugere que o 3º capítulo seja mais de publicações  
Cumpridas as formalidades de pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e para constar eu, Alzira Martins Prado, secretária do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, lavrei a presente Ata que depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em quatro vias de igual teor.

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães  
Presidente - FAV/UFG

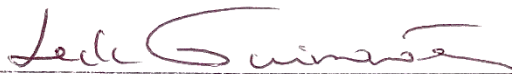
Profa. Dra. Marlini Dorneles de Lima  
Membro -- FEFD/UFG

Profa. Dra. Lilian Ucker Perotto  
Membro - FAV/UFG

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

KARYNA BARBOSA NOVAIS

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (FAV/UFG)  
Orientadora e Presidente da Banca



---

Profa. Dra. Lillian Ucker Perotto (FAV/UFG)  
Membro Interno



---

Profa. Dra. Marilini Dorneles de Lima (FEFD/UFG)  
Membro Externo

---

Profa. Dra. Rosa Maria Berardo (FAV/UFG)  
Suplente Interno

---

Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva (UEG)  
Suplente Externo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos/às amigos/as pelo incentivo e apoio constantes, especialmente a querida amiga que encontrei na pós-graduação, Clícia Coelho, que não mediu esforços em me auxiliar nessa empreitada me apoiando nos momentos mais difíceis.

Agradeço em especial à Professora Leda Guimarães que docemente me acolheu no momento de maior dificuldade, me afastando dos perigos e conduzindo para a superação dos obstáculos da pesquisa.

E finalmente, agradeço a meu marido Pedro Barbosa, que me incentivou a seguir a vida acadêmica, teve muita paciência, me apoiou e esteve ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória.

## RESUMO

Esta pesquisa explora algumas experiências com a educação para as relações étnico-raciais obtidas através da arte/educação, realizadas com estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Jacy de Assis, da rede municipal de Uberlândia (MG) que estimularam algumas reflexões sobre a possibilidade de contribuição dessas experiências para a educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais. A implementação da Lei 10639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, motivou estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e de uma educação antirracista que propiciou o levantamento dos dados que culminaram na realização dessa pesquisa. A busca pelos processos de construção das experiências pedagógicas com a educação étnico-racial, levou a uma ampliação de meus conhecimentos e conseqüentemente de minha didática em sala de aula. Também direcionou os caminhos empíricos que utilizei na referida escola a partir da escrita em 2012 do “Projeto Raízes da África” que foi incorporado ao Projeto político Pedagógico (PPP) da escola e norteou o planejamento anual de 2015, referente ao ensino da disciplina de Artes Visuais, além de seu desdobramento nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira no ano de 2017. Dessa forma, diante das perspectivas do cumprimento da lei 10639/2003 no ensino de Artes Visuais, realizei um trabalho pioneiro de intervenção pedagógica na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, de Uberlândia (MG), utilizando as experiências obtidas com um grupo de estudantes do ensino fundamental para a escrita desse texto. No mesmo sentido, adotei algumas abordagens metodológicas que perpassaram por uma revisão bibliográfica sobre educação da Cultura Visual na perspectiva multicultural, intercultural e interdisciplinar, e também, sobre a educação para as relações étnico-raciais. Além dos diálogos teóricos com autores que trabalham com uma abordagem na perspectiva antirracista, essa pesquisa também contou com um trabalho de campo realizado por meio das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, com estudantes da escola Municipal supracitada. Assim, no conjunto dessa dissertação utilizei os processos da pesquisa qualitativa na perspectiva da Pesquisa-Ação e da Abordagem Triangular, afim de realizar algumas análises críticas e reflexivas. Desse modo, apresento nas considerações finais as percepções obtidas a partir do processo educacional desenvolvido no cotidiano da escola pública, relacionando-o com a pesquisa em Artes Visuais, afim de visibilizar práticas e ações possíveis para a educação antirracista, tais como: o questionamento de marcadores eurocêntricos, a sensibilização para a diferença e para a diversidade racial, cultural e de gênero, além da percepção da identidade, da formação de uma consciência negra e do desenvolvimento de alternativas para o enfrentamento e superação do racismo que possam estimular outros profissionais da educação a investirem na educação para as relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes Visuais; Educação antirracista, Lei 10639/2003; Cultura Afro-Brasileira.

## ABSTRACT

This Research explores some experiences with education for ethnic-racial relations obtained through art/education, carried out with elementary school students from the Escola Municipal Professor Jacy de Assis, from the Municipal Network of Uberlândia (MG) that They stimulated some reflections on the possibility of contributing these experiences to ethnic-racial education in the teaching of Visual Arts. The implementation of the Law 10639/2003, which makes the teaching of African History and African-Brazilian History and Culture compulsory in primary education, motivated studies on education for ethnic-racial relations and an anti-racist education that provided the Survey of the data that culminated in the realization of this research. The search for the processes of construction of pedagogical experiences with ethnic-racial education, led to an expansion of my knowledge and consequently of my didactics in the classroom. It Also directed the empirical paths that I used in the aforementioned school from the writing in 2012 of the "Project Roots of Africa" that was incorporated into the school's Pedagogical political Project (PPP) and guided the annual planning of 2015, referring to the teaching of Discipline of Visual Arts, besides its unfolding in the Workshops of Visual Arts in Afro-Brazilian Culture in the year 2017. Thus, in view of the perspectives of compliance with law 10639/2003 in the teaching of Visual Arts, I performed a pioneering work of pedagogical intervention in the Escola Municipal Professor Jacy de Assis, in Uberlândia (MG), using the experiences obtained with a Group of elementary school students to write this text. In the same sense, I adopted some methodological approaches that went through a bibliographic review on the education of Visual Culture in the multicultural, intercultural and interdisciplinary perspective, and also on education for the relations Ethnic-racial. In Addition to the theoretical dialogues with authors who work with an approach in the anti-racist perspective, this research also included a fieldwork carried out through the Workshops of Visual Arts in Afro-Brazilian Culture, with students from the school The aforementioned Municipal Council. Thus, in the whole of this dissertation I used the processes of qualitative research from the perspective of Action Research and the Triangular Approach, in order to perform some critical and reflexive analyses. In This way, I present in the final considerations the perceptions obtained from the educational process developed in the daily routine of the public school, relating it to the research in Visual Arts, in order to visualize practices and possible actions for education Anti-racist, such as: The questioning of Eurocentric markers, awareness of difference and for racial, cultural and gender diversity, in addition to the perception of identity, the formation of a black conscience and the development of alternatives To confront and overcome racism that can stimulate other education professionals to invest in education for ethnic-racial relations in the teaching of Visual Arts.

Key words: Teaching Visual Arts; Antiracist education, Law 10639/2003; Afro-Brazilian Culture.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1	NOVAIS, Karyna B. Título: “Cronologia dos estudos e desenvolvimento da pesquisa” .....	14
Figura 2	NOVAIS, Karyna B. Título: “Retratos Afro-Brasileiros”. Fonte: Arquivo da autora .....	21
Figura 3	NOVAIS, Karyna B. Título: “Pertencimento”. Fonte: Arquivo da autora ..	22
Figura 4	NOVAIS, Karyna B. Título: “Pertencimento”. Fonte: Arquivo da autora ..	22
Figura 5	NOVAIS, Karyna B. "A invisibilidade negra", 2016. Fonte: Arquivo da autora .....	23
Figura 6	NOVAIS, Karyna B. Obra sem título, 2016. Fonte: Arquivo da autora .....	23
Figura 7	Exposição da Iluminura ao Grafite, 2015. Fonte: Arquivo da autora .....	10
Figura 8	Distribuição da população, por cor ou raça - Brasil - 2012-2016. Fonte: IBGE - Diretoria de Pesquisas, DPE .....	63
Figura 9	Estudo da cor da pele, 2015. Fonte: arquivo da autora .....	66
Figura 10	Brasil mostra sua cara, 2015. Fonte: arquivo da autora .....	70
Figura 11	Fotografia antropométrica. Fonte: Casa Editoria 2004. p. 251 .....	78
Figura 12	Imagens de mulheres escravizadas. Fonte: Pinterest .....	79
Figura 13	Instalação Assentamento, 2013. Fonte: Blog Rosana Paulino .....	80
Figura 14	Título da Obra: Sarah, 2016. Fonte: Desapropriam-me de mim .....	82
Figura 15	Instalação: Desapropriam-me de mim, 2016. Disponível em: <a href="http://desapropriammedemim.com.br/blog/">http://desapropriammedemim.com.br/blog/</a> .....	15
Figura 16	Obras de Domitila de Paulo (assemblages) 2017. Fonte FARM .....	85
Figura 17	Imagens das produções desenvolvidas em 2015 e 2017. Fonte: arquivo da autora .....	89
Figura 18	1ª Produção de Laura, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, (2017). Fonte: arquivo da autora .....	91
Figura 19	Diário Negro, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	100
Figura 20	Dinâmica com a palavra NEGRO, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	102
Figura 21	Vídeo gravado com Thiago Natan, 2017. Fonte: Arquivo da autora .....	103
Figura 22	Desconstrução da dinâmica com a palavra NEGRO, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	104
Figura 23	Imagens geradoras de debates, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	105
Figura 24	Produção visual coletiva e registro de diálogos, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	107

Figura 25	Apresentação do tema Meritocracia, 2017. Fonte: arquivo da autora ....	108
Figura 26	Apresentação do tema Fome, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	108
Figura 27	Apresentação do tema Cabelo afro, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	109
Figura 28	Apresentação do tema Beleza e Autoestima, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	110
Figura 29	Produção visual sobre a música Navio Negreiro – O Rapa, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	113
Figura 30	Conversa dirigida sobre violência policial, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	117
Figura 31	Depoimento de Antônio Augusto da Silveira, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	118
Figura 32	Detalhe da obra chamada de “Parede da Memória” (1994/2015) Rosana Paulino. Fonte: blog Rosana Paulino .....	121
Figura 33	Detalhe da série Bastidores, 1997. Fonte: Blog de Rosana Paulino .....	122
Figura 34	Imagens da Série “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”, (2013). Fonte: Assentamento .....	124
Figura 35	Sobra do material para recorte e colagem, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	126
Figura 36	Recorte e montagem de atividade inspiradas nas obras de Rosana Paulino, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	126
Figura 37	Mural de atividades inspirado em Rosana Paulino, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	127
Figura 38	Produção de Yasmim, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017. Fonte: arquivo da autora .....	128
Figura 39	2ª Produção de Laura, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, (2017). Fonte: arquivo da autora .....	128
Figura 40	Produção de Maria Eduarda, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017. Fonte: arquivo da autora .....	128
Figura 41	Produção de Amanda, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017. Fonte: arquivo da autora .....	129
Figura 42	Produção de Silvia Rende, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, 2017. Fonte: arquivo da autora .....	130

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA: DUPLA FORMAÇÃO E UMA ESCOLHA</b> .....	16
1.1 – Caminhos de formação em História e Artes Visuais .....	16
1.2 – Educação para as relações étnico-raciais: para a implementação da lei 10639/2003 .....	25
1.3 – A prática docente em consonância com a lei 10639/2003 .....	33
1.4 – Termos e conceitos: etnia, raça, racismo, democracia racial, branco x negro e mestiçagem .....	45
1.5 – Alguns conceitos sobre a identidade e a cor no Brasil .....	54
1.5.1 – Desenvolvimento do planejamento anual de artes visuais em 2015 .....	59
1.5.2 – Identificação (IBGE) .....	61
1.5.3 – Identidade e Identidade Negra .....	64
1.5.4 – Identidade e Cultura Nacional .....	68
<b>CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE ARTES VISUAIS COMO CAMPO PARA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL</b> .....	71
2.1 – Multiculturalismo e Interculturalidade .....	71
2.2 – Diálogos entre Artes Visuais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais .....	77
<b>CAPÍTULO 3 – OFICINAS DE ARTES VISUAIS EM CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS PEDAGÓGICOS</b> .....	87
3.1 – Caminhos metodológicos .....	87
3.1.1 – Pesquisa Qualitativa e Pesquisa-Ação .....	87
3.1.2 – Abordagem Triangular .....	93
3.2 – Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira .....	97
3.2.1 – O primeiro encontro – Contatos e informações .....	98
3.2.2 – O segundo encontro – O Negro .....	100
3.2.3 – O terceiro encontro – Produção visual com imagem geradora de debates .....	105
3.2.4 – O quarto encontro – Navio Negreiro (Rappa) .....	111
3.2.5 – O quinto encontro – Conversa dirigida .....	114
3.2.6 – O sexto encontro – Rosana Paulino .....	119
3.3 – A produção visual a partir da obra de Rosana Paulino .....	125
3.4 – A produção audiovisual dos/as estudantes .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
<b>ANEXOS</b> .....	155

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a educação para as relações étnico-raciais por meio de uma experiência arte/educativa na disciplina de Artes Visuais e nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira ministrada para estudantes do ensino fundamental II, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, na cidade de Uberlândia/MG.

Na execução das aulas e oficinas foram desenvolvidas práticas pedagógicas que estimularam a construção de um pensamento crítico sobre a herança preconceituosa e racista encontradas na educação brasileira, bem como, a análise de algumas bibliografias que contrapõem essas narrativas no sentido da criação de estratégias para seu enfrentamento.

Neste contexto, desenvolvi uma didática subsidiada pela Lei 10639/2003, que tornou obrigatória no currículo oficial da rede de ensino a introdução de conteúdos de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, especialmente na proposta curricular das disciplinas de Artes, História e Literatura.

Como é de conhecimento geral, há mais de 15 anos no âmbito educacional brasileiro, a Lei acima citada tem sido amplamente utilizada por alguns profissionais da educação para referenciar o (re)planejamento anual das aulas das escolas de educação básica do país de acordo com seu referencial multicultural, intercultural e interdisciplinar. Assim, no bojo dessa reorientação pedagógica, reformulei minha didática em sintonia com as diretrizes da Lei 10639/2003.

Ainda sob a orientação dessa Lei, acompanhei sua atualização em 2008, onde também passou a incluir a cultura indígena e sua história através da Lei 11645/08. Entretanto, apesar de concordar com a importância de todo o conteúdo introduzido pela Lei 11645/08, abordei o tema indígena apenas brevemente no planejamento anual de 2015. Considero que os dois temas precisam ser intensamente explorados no planejamento das aulas no ensino fundamental, porém, são demasiadamente extensos e complexos para serem tratados com o devido aprofundamento de uma só vez. Dessa forma, optei por tomar como objeto de estudo dessa pesquisa a cultura afro-brasileira, pertinente apenas à Lei 10639/2003.

A necessidade de encontrar estratégias e caminhos metodológicos que estimulassem a educação para as relações étnico-raciais em minhas aulas de Artes Visuais me fizeram buscar recursos para um melhor desempenho no campo profissional. Por essa razão, realizei uma busca por referenciais teóricos que fossem coerentes com a proposta desta pesquisa.

---

Na tentativa de compreender fenômenos educativos relacionados a cultura, identidade e memória, principalmente os que se dedicam aos temas da diferenciação social e das desigualdades associadas às problemáticas sobre identidades nacionais, étnico-raciais e de gênero, utilizei os estudos sobre a Lei 10639/2003 que discutem sobre o multiculturalismo, a interculturalidade e a interdisciplinaridade como eixos teóricos e metodológicos para essa pesquisa.

Concomitantemente, para os desdobramentos de minhas investigações e para obtenção do suporte teórico básico sobre as relações étnico-raciais procurei “dialogar” com alguns autores que lidam com os estudos da temática racial brasileira como Kabengele Munanga (2004;2005), especialista em antropologia da população afro-brasileira, Andréas Hofbauer (2003), especialista em contextos afro-diaspóricos, e Antonio Sérgio Guimarães (1995), sociólogo, entre outros autores.

Como desdobramentos dessas leituras, procurei averiguar no âmbito do poder público o que ocorria na esfera educacional das políticas públicas brasileiras. Os processos de implementações de programas de promoção da igualdade racial produzidos entre 2005 e 2009, pelo Ministério da Educação, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foram de grande utilidade para a realização dessa pesquisa.

Após essas abordagens de coletas de dados disponibilizadas pelo governo brasileiro via SECAD, que atualmente adota a sigla SECADI pois acrescentou o termo inclusão, voltei minhas atenções para algumas leituras que teorizam sobre a educação multiculturalista e intercultural, representadas pelas autoras Ana Mae Barbosa (1998 - 2005) e Ivone Mendes Richter (2008). As autoras propõem uma educação intercultural de valorização da diferença que entre positivamente na vida do/a estudante, reafirmando sua identidade. Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004) seguem a linha do multiculturalismo crítico questionando o lado exótico e/ou folclórico da diversidade racial, indo além da denúncia de preconceito contra a identidade negra. Elas partem da construção positiva da imagem do negro, reafirmando sua importância nos currículos para uma educação transformadora e antirracista.

A partir da seleção desses referenciais teóricos, os caminhos metodológicos utilizados nessa pesquisa foram construídos qualitativamente, delimitados pelas orientações da Pesquisa-Ação e pela Abordagem Triangular. Dentre os autores que referenciaram a metodologia do trabalho de campo realizado em 2017, destacam-se: Marcus Banks (2007),

---

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1995), Maria Amélia Santoro Franco (2005) e Ana Mae Barbosa (1998 - 2005). A Abordagem Triangular que entrecruza a criação artística, a leitura e a contextualização concebendo a Arte como expressão e cultura, de acordo com o pensamento contemporâneo de Ana Mae Barbosa, também norteou a concepção e execução do trabalho de campo realizado através das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira.

Estudos a respeito da revisão da historiografia da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros são fenômenos educacionais recentes na academia que, por intermédio das Leis 10639/2003 e 11645/08, exigem uma mobilização de educadores/as, educandos/as e toda comunidade escolar do ensino básico para rever conceitos sobre a formação da sociedade brasileira e a representatividade de seu povo.

O contexto da aprovação dessa lei, contou com uma forte pressão do movimento negro brasileiro, o qual precisou realizar inúmeras mobilizações e contestações a respeito dos problemas ligados à população negra para atingir esse objetivo. Mesmo com a publicação da Lei 10639/2003 e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), a admissão do conteúdo da educação para as relações étnico-raciais e ainda encontrou/encontra alguns obstáculos historicamente construídos, como o racismo institucional e o despreparo dos profissionais da educação para lidarem com o tema em sala de aula.

A reflexão sobre a importância da temática étnico-racial em minha experiência no ensino de Artes Visuais e sua contribuição para a educação das relações étnico-raciais está intrinsecamente relacionada ao meu desejo de estimular processos de visibilidade para as experiências e práticas realizadas na escola pública, e também na proposição de construir de um pensamento crítico sobre a herança racista na educação brasileira, bem como, criar estratégias para seu enfrentamento.

As atividades relatadas e discutidas nesta pesquisa foram realizadas em dois momentos distintos que se coadunam em um processo educativo com o mesmo objetivo geral. Primeiro, durante o desenvolvimento das aulas de Artes Visuais em 2015, quando as primeiras experiências aconteceram, e segundo, nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-brasileira ocorridas no ano de 2017, como trabalho de campo desta pesquisa e continuação do trabalho iniciado em 2015. Afim de evitar dúvidas sobre a ordem cronológica da pesquisa,

---

apresento uma linha do tempo que contempla algumas atividades que desenvolvi a partir da criação da Lei.

CRONOLOGIA DOS ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA				
Criação da Lei 10.639/03	Especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira	Projeto Raízes da África da escola M. Prof. Jacy de Assis	Aplicação do planejamento anual temático nas aulas de Artes Visuais	Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira
2003	2006	2012	2015	2017

Figura 1. NOVAIS, Karyna B. Título: “Cronologia dos estudos e desenvolvimento da pesquisa”.

A principal proposta das aulas e oficinas foi refletir juntamente com os estudantes sobre os problemas sociais gerados a partir a herança racista do nosso passado escravocrata e as possibilidades de transformação que podemos realizar, a partir desse contexto. O foco das oficinas não esteve apenas na denúncia contra o racismo, mas no estímulo da conscientização do grupo envolvido sobre as problemáticas enfrentadas pela população negra no período pós-abolição, incluindo as graves consequências desse processo que ainda ecoam nos dias de hoje e precisam ser enfrentadas abertamente para que sejam solucionadas, bem como, o estabelecimento de uma relação com as Artes Visuais e artistas que se inspiram na temática.

Entre os objetivos estabelecidos por essa pesquisa estão os seguintes pontos:

- a) Promover a visibilidade de experiências pedagógicas que apontam para a importância da Lei 10639/2003;
- b) Apresentar os caminhos empíricos utilizados na referida escola a partir da escrita em 2012 do “Projeto Raízes da África” que foi incorporado ao Projeto político Pedagógico (PPP) da escola e norteou o planejamento anual de 2015, referente ao ensino da disciplina de Artes Visuais, além de seu desdobramento nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira no ano de 2017;
- c) Refletir sobre possíveis extensões e contribuições que minhas experiências poderão alcançar para a educação das relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais, diante das perspectivas e expectativas dos objetivos em que a lei 10639/2003 foi criada.

O ponto de partida do trabalho de campo foi uma investigação sobre o que os/as estudantes conheciam a respeito da temática étnico-racial, o que os interessava conhecer e como essa temática chegava à sala de aula. Através desta averiguação, realizei uma interlocução entre o ensino de Artes Visuais e algumas experiências pedagógicas com a educação das relações étnico-raciais.

Como pesquisadora do campo da arte e da cultura visual e ativista do movimento negro, não assumo uma posição de neutralidade no processo da escrita e nem nas ações realizadas nas oficinas. Pois, entendo que é necessário um posicionamento crítico no processo de intervenção pedagógica, com a proposição de ações afirmativas para o enfrentamento das mais variadas formas de coerção social sofridas pelo povo negro. Defendo que é preciso admitir que o presente e a realidade brasileira estão impregnados pelo preconceito, racismo, discriminação e exclusão racial gerados pelo processo histórico e econômico do legado da escravidão do povo negro. Portanto, acredito que estudar e debater sobre esse problema poderá ser uma forma de tentar enfrentá-lo e buscar sua superação.

As investidas dessa pesquisa buscaram formar uma leitura crítica sobre a herança racista na educação brasileira, nas relações étnico-raciais e nas Artes Visuais, a fim de responder à uma pergunta central: como experiências de arte/educação realizadas com estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Prof. Jacy de Assis da rede municipal de Uberlândia (MG) podem colaborar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais?

Dessa forma, busco visibilizar as experiências obtidas no desenvolvimento dessa pesquisa para que possam colaborar para os estudos sobre a cultura afro-brasileira no ensino de Artes Visuais.

---

## **CAPÍTULO 1**

### **MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA: DUPLA FORMAÇÃO E UMA ESCOLHA**

No capítulo 1, discorro sobre os caminhos que levaram a minha formação em História e Artes Visuais, desenvolvo um diálogo com autores do campo de estudo da educação para as relações étnico-raciais e descrevo os caminhos que levaram a implementação da Lei 10639/2003, abordo como foi o desenvolvimento de uma prática docente em consonância com a Lei 10639/2003. Também apresento alguns termos e conceitos sobre a identidade e a cor no Brasil, a identificação proposta pelo (IBGE), além de conceituar a identidade, a identidade Negra e a cultura nacional. Descrevo também o planejamento temático anual proposto para a disciplina de Artes em 2015 na escola, como mola propulsora desta investigação.

#### **1.1 – Caminhos de formação em História e Artes Visuais**

Ao iniciar a escrita da dissertação de mestrado em Arte e Cultura Visual (ACV) pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2017, parti de minhas experiências como professora nas escolas públicas de Minas Gerais, assumindo que relatos de vida são cheios de lacunas e as narrativas são sempre incompletas. Busco localizar a pesquisa no tempo histórico e nos espaços vividos na escola pública, além de situá-la diante das referências de autores que dialogam com a educação para as relações étnico-raciais Brasileiras, o ensino de Artes Visuais e a Cultura Visual em um intercâmbio conceitual transfronteiriço.

A minha formação se iniciou por meio de um curso profissionalizante de Magistério Superior, após o término do Ensino Médio. Em 1998 ingressei na graduação de licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Posteriormente, em 2006, cursei uma especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira na Universidade Católica de Uberlândia que marcaria profundamente a minha trajetória como pesquisadora. Depois de alguns anos atuando como professora de História e já com uma certa independência financeira para decidir e colocar em prática meus desejos, finalmente, em 2007, ingressei no curso de Artes Visuais da UFU que tanto desejava frequentar.

---

De acordo com Nilda Alves (2010), a formação de um professor não acaba quando ocorre a conclusão de um curso universitário pois ela é permanente, contínua, está ligada à sua identidade e à sua existência. Seus sinais podem ser percebidos no exercício da profissão, mas também nas vivências e questionamentos do cotidiano escolar. Para Alves, é preciso estabelecer uma relação entre a formação inicial, a formação cotidiana do tempo em que fomos estudantes na educação básica e, também, entre a formação que acontece na prática cotidiana da sala de aula.

A relação citada por Alves (2010) me faz recordar episódios na educação básica com o professor de História que tive por um longo tempo. Sempre achei a disciplina de História interessante, mas tive um professor na escola pública que era relapso, ausente e pouco comprometido. A experiência com o professor de História na educação básica não acrescentou muitos conhecimentos históricos à minha vida, mas deixou muito claro nessa trajetória escolar aquilo que eu não desejava ser.

Após a conclusão do curso profissionalizante de Magistério Superior, experimentei por cinco anos o salário mínimo de professora nas séries iniciais no ensino fundamental, o que me fez refletir sobre o que eu desejava para o futuro. Lembro-me bem de uma reunião com a secretária de Educação em Tupaciguara/MG quando saíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Houve uma recomendação para que todos/as os/as professores/as que possuíssem apenas curso profissionalizante ou sem licenciatura tomassem a providência de fazer um curso superior, pois os que não se adaptassem seriam demitidos.

Aos vinte e três anos, decidi voltar a estudar e me matriculei em um cursinho pré-vestibular. Eu pagava o cursinho com o dinheiro que ganhava como professora regente nas séries iniciais, nas escolas municipais em Tupaciguara e, por isso, valorizava cada minuto de aprendizagem naquela instituição. Não obtive êxito em meu primeiro vestibular, ainda tinha muito a aprender. Frequentei o cursinho pré-vestibular por um ano, período de intenso mergulho nos estudos e uma grande dúvida sobre qual curso escolher, História ou Artes Visuais.

Foi somente no cursinho pré-vestibular que pude sanar o déficit de informações negligenciadas na formação básica da escola pública que frequentei. Me apaixonei pela disciplina História ao participar de aulas com professores comprometidos com o conteúdo ministrado. Desejava conhecer tudo aquilo que me fora negado na educação básica.

---

A opção em prestar o vestibular para História foi muito racionalizada. Na cidade onde morava não haviam muitas escolas, portanto, era mais fácil conseguir dar aulas de História do que de Artes Visuais. Fiz a opção por História embora mantivesse fixa ideia de que faria Artes Visuais em outro momento, assim que fosse possível. Desta forma, adiei o curso de Artes Visuais para buscar uma colocação no mercado de trabalho que tivesse uma remuneração mais justa do que a recebida com o trabalho nas séries iniciais no ensino fundamental.

Após a segunda tentativa de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia fui aprovada em segundo lugar para o curso de licenciatura e bacharelado em História, um resultado muito acima das minhas expectativas. Morando em Tupaciguara, a 60 Km de Uberlândia, tomava o ônibus todas as noites depois do trabalho para estudar.

Não foi um período fácil. Havia muitas situações no ambiente acadêmico que ainda eram novas para mim. Considerava os professores autoritários e o ambiente hostil. Após um ano de curso, pensei em desistir, mas como já havia feito um considerável investimento financeiro em minha educação, decidi prosseguir para conseguir uma habilitação profissional superior.

Lembro-me de que o momento histórico era o das privatizações promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso e que havia um grande descrédito no sistema público de educação. Me integrei a primeira turma em que foram inseridos os PIPEs (Projeto Integrado de Prática Educativa), que ampliavam para 400 horas/aula a carga horária da prática pedagógica e da pesquisa. Esse instrumento pedagógico deveria articular teoria e prática após a reforma curricular proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Houve um aumento sobre as horas do estágio docência que causaram resistências entre professores e estudantes. Em meio a um panorama desordenado no curso de História da UFU, que incluía um caos administrativo, além de duas greves de professores contra as medidas restritivas na educação tomadas pelo governo federal, tínhamos que testar o novo modelo.

Apesar das dificuldades, das greves e também com uma certa imaturidade para o exercício acadêmico, me saí bem em todas as disciplinas sem nenhuma reprovação ou desistência. Gostava também das leituras sugeridas pelos professores. No mesmo ano em que me formei, tive uma progressão em minha carreira docente na escola pública e passei a atuar nas séries finais do ensino fundamental, obtendo uma melhoria no salário.

A formatura no curso de História ocorreu no ano de 2003, mesmo ano de aprovação da lei 10639/2003. Nunca havia estudado uma linha de História da África e/ou cultura afro-

brasileira na graduação de História da UFU, de modo que a obrigatoriedade de desenvolver atividades escolares teórico/práticas nos termos da nova lei me deixou incomodada. A referida lei introduzia no currículo oficial a obrigatoriedade de ensino da História da África e Afro-Brasileira na Educação Básica, sobretudo nas disciplinas de Artes, História e Literatura, em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do Brasil.

Ao me mudar para a cidade de Uberlândia em 2005, tive acesso a grupos de estudos e, conseqüentemente, outro ambiente acadêmico. Para suprir essa lacuna na minha formação, em 2006, comecei algumas pesquisas individualmente e ingressei na primeira turma da especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira realizada pela Faculdade Católica de Uberlândia. Dessa forma, ministrava aulas de História durante a semana em Tupaciguara e aos sábados frequentava o curso de especialização em Uberlândia. Esta foi a primeira oportunidade de me aprofundar no estudo acadêmico sobre a temática da Lei 10639/2003 e em uma educação antirracista.

A educação antirracista propõe um contínuo debate no ambiente escolar sobre questões de desigualdade na sociedade que atingem diferentes grupos étnicos, reconhecendo o racismo em nossa sociedade, propondo uma reflexão sobre os problemas causados pelo racismo, repudiando o preconceito e a discriminação racial na escola e fora dela, valorizando a diversidade e a participação de todos os estudantes, estimulando uma visão crítica sobre os diferentes grupos étnicos que deram origem a história brasileira, procurando eliminar o eurocentrismo dos currículos escolares e introduzir os estudos sobre negros e indígenas, educando para a diversidade racial e também elaborando com ações para fortalecer grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001).

A frequência na especialização na Faculdade Católica de Uberlândia representou um novo momento acadêmico, me descobri entusiasmada com os estudos e a possibilidade de conhecer mais de perto as “Histórias do Brasil”. Conheci novos autores que não haviam sido explorados na graduação de história da UFU, o que me possibilitou refletir sobre temas negligenciados, construindo uma nova base de dados para a produção do material pedagógico ainda inexistente sobre a temática étnico-racial.

A participação no curso de especialização, a ampliação no tempo de estudo sobre a temática étnico-racial e o próprio ambiente acadêmico da Faculdade Católica de Uberlândia

---

me estimularam a continuar os estudos. Em muito pouco tempo, iniciei a segunda graduação, dessa vez em Artes Visuais, na UFU.

O ano de 2007 marcou o início da realização do grande sonho de cursar a graduação em Artes Visuais. Foi um período de grandes sacrifícios, pois, naquele momento, eu fazia o caminho inverso na relação trabalho/estudo. Quando fiz graduação em História, morava e trabalhava em Tupaciguara e estudava em Uberlândia. Quando comecei a graduação em Artes Visuais, morava e estudava em Uberlândia e trabalhava em Tupaciguara, na zona rural e urbana simultaneamente. Houve momentos em que acumulei outro cargo de professora de História em Uberlândia também.

Eu não sabia se conseguiria concluir o curso de Artes Visuais, mas no auge dos meus 32 anos tinha energia e vontade de sobra. Depois de passar pelo pesado curso de História, estar na graduação de Artes Visuais era um presente. Me dediquei a todas as disciplinas como pude, sempre com boas notas, embora muitos professores efetivos tivessem saído para fazer doutorado e pós-doutorado, o que claramente afetou a qualidade de algumas disciplinas.

Durante a graduação em Artes Visuais, mantive o foco nos estudos da educação para as relações étnico-raciais juntamente com a formação continuada. Tomei a temática da cultura afro-brasileira como principal norteadora poética de meus trabalhos acadêmicos. Mas, também na segunda graduação, ainda não encontrei professores preparados para desenvolver aulas sobre a referida temática, ficando muitas vezes sob minha responsabilidade desenvolver seminários e atividades práticas sobre a educação pra as relações étnico-raciais junto com minha turma de graduação.

Nesse sentido, concordo com Nilda Alves quando diz que:

Precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque é encarnado em nós”. (ALVES, 2010, p. 1197).

Na disciplina de fotografia, realizei uma mostra de fotografia analógica chamada “Retratos afro-brasileiros”. Tratava-se de uma exposição de fotos de pessoas negras. Parte das fotos foi realizada aleatoriamente, dentro da universidade e nas ruas da cidade de Uberlândia. A outra parte, foi realizada durante o primeiro curso de Formação Continuada em Cultura Afro-Brasileira da prefeitura municipal de Uberlândia, no segundo semestre de 2007.

---

Uma curiosidade sobre essa produção diz respeito a dificuldade em encontrar pessoas negras dentro da universidade para fotografar, o que confirmava as estatísticas de que aquele era um espaço hegemonicamente branco. O resultado foi uma série de retratos em preto e branco com pessoas comuns, em espaços públicos.



Figura 2. NOVAIS, Karyna B. Título: "Retratos Afro-Brasileiros"<sup>1</sup>. Fonte: Arquivo da autora.

A série "Pertencimento" é o resultado de uma pesquisa mais aprofundada, realizada em 2009 em ateliê de fotografia. A série foi inspirada nas aquarelas de Debret sobre a população negra vinda para o Brasil durante o processo de escravidão. Nos anexos, acrescentei as aquarelas de Debret que utilizei para esses estudos.

Entretanto, em minha produção inverti as poses das pessoas negras, fotografando-as de costas. Com fotografias analógicas, realizei uma versão feminina e outra masculina dessa obra. Mas, depois, tive que digitalizar todas as imagens para realizar as montagens, devido a algumas dificuldades técnicas.

---

<sup>1</sup> Mostra fotográfica apresentada na IV Semana Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 01 a 05 de outubro de 2007.

---



Figura 3. NOVAIS, Karyna B. Título: "Pertencimento" 2. Fonte: Arquivo da autora.



Figura 4. NOVAIS, Karyna B. Título: "Pertencimento" 3. Fonte: Arquivo da autora

Voltei a trabalhar nessa obra em 2016 como desdobramento do trabalho anterior. Adotei sugestões da artista brasileira Rosana Paulino, através de um workshop realizado com o grupo de estudos de arte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Imprimi em papel vegetal as imagens das fotografias realizadas em 2009, em seguida, sobrepus às cópias das obras de Debret. O resultado se apresenta como uma sombra do passado, mostrando as etnias negras africanas no Brasil e outra representação em primeiro plano com pessoas de costas, numa sobreposição de imagens.

<sup>2</sup> Fotografia medindo 0,25 cm x 0,50 cm, grupo masculino, tal qual disposição das pranchas de Debret, concluída photoshop e impressa em papel fotográfico, sob base de PVC.

<sup>3</sup> Fotografia medindo 0,25 cm x 0,50 cm, grupo feminino, tal qual disposição das pranchas de Debret, concluída photoshop e impressa em papel fotográfico, sob base de PVC.



Figura 5. NOVAIS, Karyna B. "A invisibilidade negra", 2016. Fonte: Arquivo da autora.



Figura 6. NOVAIS, Karyna B. Obra sem título, 2016. Fonte: Arquivo da autora.

Os trabalhos mencionados foram realizados durante a formação acadêmica e posteriormente a ela. Estiveram fortemente influenciados pela formação continuada realizada simultaneamente à graduação, mas também expressam meu engajamento enquanto simpatizante do movimento negro em ações práticas de minha vida social.

Nesse sentido, aproveitei todo o processo de ensino-aprendizagem em que estava inserida, passando a desenvolver minha criação artística sobre temas que me eram cotidianos. Segundo Nilda Alves,

os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, precisam aproveitar a ocasião, criando, durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (teorias e práticas) que permitam avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo com o que têm encarnado do que foi aprendido/ensinado no processo de sua formação e que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. (...) A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior à prática. É preciso reconhecer que nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos não se podem escapar da unidade prácticoteoriaprática, tanto quanto de sua crítica permanente (ALVES, 2010, p.1102).

No momento de execução desses trabalhos de fotografia, também busquei participar assiduamente de cursos, palestras e formações continuadas, evidenciando em minhas produções, esses estudos. Para isso apresentei exposições, relatos das experiências em eventos na UFU e CEMEPE estendidos a professores que ainda não haviam iniciado os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e também, em encontros das formações continuadas com foco no ensino de História e Cultura da África e Afro-Brasileira, promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFU.

Segundo Marie-Christine Josso (2007), o desenvolvimento de pesquisas através da narração de histórias de vida permite perceber as mudanças socioculturais e relacioná-las ao contexto da vida profissional e social. A contínua formação socializa, redefine projetos de vida, faz a identidade evoluir, pois a vida impõe uma recriação de sentidos para si mesmo e de novas formas de existência.

Ao trabalhar o termo identidade e a existência através de histórias de vida escritas é possível perceber a mobilidade e os deslocamentos da identidade de cada um, o processo de identificação ou diferenciação ao longo da definição de si. Vivenciei por toda a infância situações de diferenciação entre meus irmãos e eu por ser a única pessoa de pele morena em minha casa. Meu apelido de infância, “Negona”, tinha conotações claramente racistas.

Apesar da consciência de que não pertenço a esta etnia, simpatizo profundamente com a luta travada pelo movimento negro contra todo tipo de racismo e discriminação correlata, pois essa é uma luta diária enfrentada pelos membros da população negra. A aproximação com a temática étnico-racial, o encontro das experiências e identificações com a cultura afro-brasileira têm permitido reflexões e confluências entre minha produção artística e minha formação como profissional da educação.

A abordagem das situações educacionais formais e não formais que tenho vivenciado, acaba tomando por referência a formação, a aprendizagem e a reflexão de ações vivenciadas ao longo do tempo e de todos os elementos constituintes da minha identidade. A

---

tomada de consciência sobre diferentes registros e expressões de si, expressa a “existência singular plural” do indivíduo. (JOSSO, 2007, p. 420).

Segundo Josso (2002), a narrativa dos processos de formação e das experiências educativas permite ao narrador a conscientização e a construção de uma nova subjetividade e existencialidade em movimento. O conceito de identidade serve como referência para si mesmo e para os outros com quem convivemos, acompanha o percurso da vida, o pertencimento, causa transformações entre o que é coletivo e a evolução individualizada.

O exercício do autoconhecimento dá poder à individualidade, tornando possível o cultivo da singularidade na história coletiva, como na trajetória de uma professora de História e Artes Visuais, branca, que se identifica com as dores de seus estudantes negros. A capacidade criadora apresenta-se como objetivo educativo maior e a reflexão sobre si, sobre histórias de vida, se apresenta como uma identidade sempre em construção. Para Josso:

Sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas ideias, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis, nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sócio-históricos (JOSSO, 2007, p.436).

A trajetória acadêmica apresentada marcou profundamente a tomada de consciência de minhas ideias e também as escolhas que levaram a essa pesquisa. A reflexão sobre vivências pessoais e também das vivências na escola pública aprofundaram a forma como vejo o mundo, se desdobrando na sequência de meus caminhos acadêmicos. Essa trajetória não foi marcada por hiatos, esteve sempre associada a formações continuadas e a grupos de estudo que refletiam sobre a prática docente.

No entanto, em muitos momentos me perguntei qual graduação seria a que mais me interessava, e também, se o que eu sabia, ou se a minha experiência pessoal era suficiente para atuar como professora discutindo e problematizando as relações étnico-raciais nas disciplinas de História e Artes Visuais. Dessa forma, me peguei em variados momentos indagando sobre como realizar a interdisciplinaridade entre as duas áreas.

## **1.2 – Educação para as relações étnico-raciais: para a implementação da lei 10639/2003**

Os antecedentes históricos que levaram a necessidade de criação de uma Lei Federal a fim de reparar os erros historicamente constituídos pelos governantes da nação brasileira contra a população negra em nosso passado escravocrata, perpassam mais de um século de

---

resistência e intensa luta antirracista promovida pelo movimento negro brasileiro. A seguir, traçarei a trajetória de lutas travadas pelos negros em movimento no Brasil, a fim de alcançar as reparações dos direitos negados à população negra brasileira.

O Brasil foi o último país das Américas a libertar os descendentes de africanos e a acabar com a escravidão que durou quase quatro séculos. A sociedade brasileira que foi construída sobre essa mancha histórica que desenvolveu uma elite econômica e intelectual branca, influenciada por uma visão eurocêntrica e etnocêntrica sustentada pela ideologia do branqueamento. O mito da democracia racial (crença de que há uma mistura racial no Brasil, portanto, não há racismo) tentou eliminar a população negra da integração social como parte do sujeito histórico e da identidade etnográfica nacional.

No conjunto dessas contradições, de acordo com vários estudiosos das relações étnico-raciais no Brasil como Antonio Sérgio Guimarães (1995), Kabengele Munanga (2004 e 2005), Andréas Hofbauer (2003), Nilma Lino Gomes (2005), entre outros/as, apesar da falta de visibilidade da população negra no espaço acadêmico, as organizações sociais pertencentes ao movimento negro brasileiro tiveram um papel relevante e permanente nos debates socioculturais e educacionais do país.

Dentre esses debates, é possível destacar que as lutas travadas pelo movimento abolicionista na segunda metade do século XIX deram frutos. A agitação do movimento abolicionista deu início a uma vanguarda, que, além de defender o fim da escravidão, fundou importantes organizações de combate ao racismo. Entre essas organizações, surgiram algumas que lutavam contra a invisibilidade da população negra no cenário nacional, como a Frente Negra Brasileira (FNB) criada em 1931, a União dos Homens de Cor, em 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944.

Entre os exemplos empíricos mais destacados dessa trajetória, encontra-se o surgimento da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que chegou a atingir o número de vinte mil sócios afro-brasileiros. Segundo Carlos Roberto da Costa Leite (2017), em texto escrito para o Portal Geledés, a FNB proporcionava à população excluída e marginalizada assistência socioeducativa, cultural e meios para combater o racismo. Em 1936, a FNB transformou-se em um partido político com um programa político, ideológico autoritário e ultranacionalista

---

inspirado no fascismo italiano. Entretanto, a FNB foi extinta após a implantação do Estado Novo, em 1937. Segundo Leite (2017)<sup>4</sup>, é

Importante registrar que, além da Frente Negra Brasileira, na década de 30, outras do gênero surgiram, buscando promover a integração do afrodescendente à sociedade de forma mais abrangente, como o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), na cidade de São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (LEITE 2017, on-line).

Outro importante grupo em defesa dos interesses dos negros no século XX foi o Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>5</sup>. Sob a liderança de Abdias do Nascimento, nos anos de 1940, o TEN abordava assuntos que refletiam a situação do negro do ponto de vista cultural, artístico e social. O projeto foi encerrado em 1968 por perseguições da ditadura militar e seu líder foi exilado entre os anos de 1968 e 1978. Também contribuiu para criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 e nos anos 1980, com a abertura política, Abdias do Nascimento voltou ao país, se elegeu deputado federal.

A trajetória histórica de criação do MNU<sup>6</sup> se pauta em um processo de reeducação da população negra e, simultaneamente, de toda sociedade civil brasileira. Afinal, o Movimento Negro Unificado surgiu em plena Ditadura Militar por meio de um ato público na cidade de São Paulo, exigindo mudanças nas formas de enfrentar o racismo e a discriminação racial no país.

Segundo texto disponibilizado pelo site Geledés (2010), o ato público de fundação do MNU, em São Paulo, contou com a presença de intelectuais renomados nacionalmente e internacionalmente, como Lélia Gonzales e Abdias do Nascimento, e, também, com a participação de entidades do estado do Rio de Janeiro como o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), Centro de Estudos Brasil África (CEBA), Escola de Samba Quilombos, Renascença Clube, Núcleo Negro Socialista, Olorum Baba Min, Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA), entre outros.

Do ponto de vista da contranarrativa, da luta contra o racismo e contra a falta de visibilidade da população negra, esse ato significou uma mudança na forma da população negra combater o racismo. A luta contra o racismo e discriminação racial deixou de ser passiva

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/> Acesso em 17/07/2018.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/teatro-experimental-do-negro-ten/> publicado em 13/10/2011. Acesso em: 19/07/2018

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/> publicado em 04/05/2010. Acesso em: 19/07/2018

---

para se tornar combativa através de ações de confronto e elaboração de panfletos e jornais. O movimento se aliou a setores da elite branca brasileira, como os jornais “Folha de São Paulo” e “O Estado de São Paulo” e a mídias internacionais contrárias à Ditadura Militar que vigorava na época. (GELEDÉS, 2010).

O professor de história Flávio Muniz, em sua página do You Tube chamada de “Caçador de Histórias”, faz um relato de 16:23s no vídeo “Consciência Negra”<sup>7</sup> sobre como surgiu o termo consciência negra. Para Muniz, a consciência negra é uma atitude e um modo de vida, um chamado positivo. É tomar a consciência de quem você é e dos valores da cultura negra africana.

Muniz, descreve a forma como o ativista anti-apartheid da África do Sul na década de 1960 e 1970, Stephen Bantu Biko chegou a definição de consciência negra. Segundo Biko, a consciência negra passa por dois pontos importantes: Primeiro passo, ser negro não é uma questão de pigmentação de pele, mas uma atitude mental. O indivíduo não nasce negro, ele se torna negro a partir do momento em que adquire a consciência histórica de quem é e tem consciência do processo no qual foi inserido historicamente. Segundo passo, se o indivíduo deu o primeiro passo de tornar-se negro, já está no caminho avançado para o processo de emancipação e de reconhecimento das forças que colocam o negro na condição de subserviência, subalternidade ou de marginalidade. Quando o indivíduo reconhece a si e as forças opositoras, ele adquire a consciência negra, a consciência de quem é, contra o que está lutando como protagonista de sua própria história.

Segundo Muniz, o pensamento de Biko trouxe problemas a ele, pois sua opinião não interessava ao sistema. Mesmo assim, o movimento pela consciência negra se espalhou pelo mundo inteiro. No Brasil por exemplo, seguia-se a velha tradição de exaltar a data do treze de maio, em que a protagonista era uma mulher branca, a princesa Izabel que havia assinado a Lei Áurea considerando o fim da escravidão.

Em busca de um movimento nacional legítimo, quatro jovens se reuniram em Porto Alegre para pesquisar sobre outra forma de exaltar a memória do negro no Brasil. Eles pesquisaram sobre o Quilombo dos Palmares, descobriram que o dia 20 de novembro era a provável data da morte de Zumbi dos Palmares. Em 20 de novembro de 1971, realizam, no clube Náutico Marcílio Dias em Porto Alegre, uma homenagem a Zumbi dos Palmares com a intenção de exaltar a negritude brasileira.

Muniz propõe usar a data para provocar discussões que trazem à tona os protagonistas desse movimento, proporcionando provocações filosóficas, educacionais e do dia a dia. Mas, mais do que isso, pretende fazer compreender que o movimento de consciência negra não surgiu como um movimento de conscientização dos brancos, mas sim dos negros. O movimento surgiu para que os

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_zJT4vHHx4w&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=_zJT4vHHx4w&t=6s)> Acesso em: 06/12/2018

negros se orgulhassem de serem quem são, reconhecessem o valor de sua própria história e assumissem a luta pelos seus ideais, parceiros e comunidade, na construção de um mundo mais justo.

Segundo Pedro Barbosa (2014), em 4 de novembro de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) transformou o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, no Dia Nacional da Consciência Negra e a data de 13 de maio tornou-se o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. Nessa mesma data, também foi lançado o Manifesto Nacional da Consciência Negra contra a Discriminação Racial (MUCDR), que daria origem a protestos e a mobilizações de rua contra o racismo. Dessa forma, o termo “consciência negra” passou a valorizar a raça negra como identidade e pertencimento, e por esse motivo, convoca a população a atuar na luta contra o racismo praticado contra o povo negro. O dia 20 de novembro, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, tornou-se lei em 11 de novembro de 2011 (Lei nº 12.519).

Segundo Barbosa (2007, p. 10), no ano de 1984, em Uberlândia/MG, surgiu o Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta, MONUVA, com o objetivo de discutir problemas sócio culturais, de conscientizar a comunidade negra para a denúncia de “práticas de racismo e discriminação existentes na referida sociedade” e também, para divulgar a cultura negra.

Ao formar parceria com a Aliança das Comunidades Negras do Triângulo Mineiro (ACNTM), em 1984, o MONUVA iniciou uma série de debates com a ACNTM, formulando propostas que beneficiassem a população negra. Com esse instrumento, o MONUVA pressionou o poder público em 1992 a atender uma antiga bandeira do movimento negro brasileiro contra o racismo, fazendo com que a Câmara Municipal de Uberlândia votasse o seguinte dispositivo:

Os Poderes Públicos Municipais adotarão todas as medidas necessárias para coibir a prática do racismo, crime imprescritível e inafiançável, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da república, onde o combate às formas de discriminação racial pelos Poderes públicos Municipais compreenderá:

I – a proposta de revisão dos livros didáticos dos textos adotados e das práticas pedagógicas utilizadas na rede municipal, visando à eliminação de estereótipos racistas;

II – o estudo da cultura afro-brasileira será contemplado no conteúdo programático das escolas municipais;

III – a formação e reciclagem dos professores de modo a habilitá-los para a remoção das ideias e práticas racistas nas escolas municipais e para criação de uma nova imagem das crianças e dos adolescentes negros, bem como da mulher;

IV – os cursos de aperfeiçoamento do servidor público incluirão nos seus programas, disciplinas que valorizem a participação dos negros na formação histórica e cultural da sociedade brasileira;

V – a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;

VI – a criação e divulgação de programas educativos nos meios de comunicação de propriedade do Município ou em espaços por ele utilizados na iniciativa privada,

visando o fim de todas as formas de discriminação racial (LEI ORGÂNICA, 1992, p. 61 apud Barbosa, 2014).

Dessa forma, o MONUVA esteve à frente do tempo na conquista de leis reclamadas pelo movimento negro brasileiro, na cidade de Uberlândia, conseguindo antecipar reivindicações a nível municipal, entre Estado e a sociedade civil nos anos 1990, que só seriam adotadas nacionalmente após a publicação da Lei 10639/2003 (BARBOSA, 2014).

Isto posto, a partir dos anos 2000, surgiu a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), com o objetivo de estimular o ensino, a pesquisa acadêmica e a divulgação de produções sobre temas de interesse das populações negras do Brasil. Essa associação continua atuante e tem estimulado encontros anuais através do Congresso dos Pesquisadores Negros (COPENE) desde os anos 2000 (BARBOSA, 2014).

Como se pode inferir, o movimento negro brasileiro tem acirrado intensas contestações a respeito dos problemas ligados à população negra, estimulando os debates que levaram à aprovação da Lei 10639/2003 no Brasil e sua posterior implantação. Nesse sentido, entendo que o movimento negro foi o grande articulador das ações que levaram a proposta e a aprovação da referida lei.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) adotados pelo Ministério da Educação também anunciaram os caminhos que seriam trilhados para a implementação da referida lei. Conhecidos como PCNs, seus textos introduziram na educação os pressupostos teóricos sobre o respeito à diversidade étnica, cultural e a pluralidade cultural como temas transversais que deveriam perpassar o currículo nas escolas brasileiras (BRASIL, 1998). Entretanto, as mudanças no currículo e nas ações educativas só se concretizariam, de fato, com a aprovação da Lei 10639/2003 e de seus recursos, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei 10639/2003 garante o direito ao estudo da diversidade étnico-racial na educação básica, anexando ao currículo escolar a obrigatoriedade do ensino do conhecimento sobre a história, cultura africana e afro-brasileira, e garantindo a reafirmação da história e da memória dos afro-brasileiros na educação básica. Entretanto, a referida lei, por si só, não garante a efetiva prática de seus princípios. Por esse motivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) se tornaram tão importantes

---

nesse processo. Além disso, foi necessário a implantação de políticas públicas de ação afirmativa para subsidiar sua implementação na primeira década de sua existência.

Diante da proposta da referida lei, com a inclusão de ações de reparação, afirmação e valorização da identidade negra, tão importantes para o povo negro dentro do sistema educacional brasileiro, me ocorreram algumas indagações: Quais teriam sido as medidas legais adotadas pelo governo federal para a implementação da lei? Quais são os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana? O que são as ações afirmativas propostas nas políticas públicas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana foram publicadas em março de 2004 pelo Ministério da Educação, sob a supervisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

As diretrizes atendem a uma longa história de lutas e reivindicações do movimento negro ao longo do século XX. Elas orientam a introdução de políticas públicas para a implementação das ações afirmativas e ações de reparação para os descendentes de escravos no Brasil. As ações afirmativas são definidas como

conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2004, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais assumem o compromisso com a efetivação de uma educação positiva para as relações étnico-raciais que reconheça a história e cultura afro-brasileira e a diversidade do povo brasileiro. Conforme Brasil (2004),

o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da

reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13).

A implementação das proposições da lei supracitada, perpassam uma reeducação nas relações pessoais entre negros e brancos, a revisão das instituições e as políticas públicas nacionais, mas também clamam pelo amadurecimento e a desconstrução de saberes eurocêntricos historicamente consolidados, a fim de que as interpretações de um novo conhecimento histórico possam emergir. Para que as ações afirmativas atinjam seus objetivos, as instituições públicas, a escola e os profissionais da educação precisam estar preparados para fazerem a sua parte nesse processo de desconstrução do racismo.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

Em síntese, tão importante quanto a aprovação da Lei 10639/2003 e sua anexação à Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A implementação das diretrizes acima citadas, permitiu organizar e otimizar os meios, os recursos e dispositivos legais para o cumprimento da Lei 10639/2003. Além disso, permitiu a realização das mudanças necessárias nos currículos e processos educativos que impediam o pleno desenvolvimento da população negra brasileira quanto ao estudo de sua origem ancestral. Sem as diretrizes seria muito complicado fazer cumprir o conteúdo da referida lei, e principalmente, dar acesso à formação continuada para professores, ação que considero imprescindível para o desenvolvimento dessa pesquisa.

### **1.3 – A prática docente em consonância com a lei 10639/2003**

A seguir, apresento uma seleção de experiências que vivenciei como professora de História e Artes Visuais nas escolas públicas de Minas Gerais ao longo de vinte e dois anos de magistério. Dessa forma, as experiências destacadas têm como objetivo dar visibilidade ao ensino na educação básica, bem como, fazer uma interlocução entre o ensino de Artes Visuais e as experiências pedagógicas com a Lei 10639/03.

Atuante na área da educação desde 1993, adquiri muita experiência com o público infantil e adolescente, especialmente como professora regente nas séries iniciais do Ensino Fundamental por dez anos e, também, como professora de História e Artes Visuais nas séries finais do Ensino Fundamental por mais de doze anos. Nesse período, fui professora de crianças declaradas brancas, pretas e pardas.

O perfil sócio econômico desses grupos sociais de estudantes variava conforme eu mudava de localização para o exercício profissional em várias escolas nas cidades de Tupaciguara e Uberlândia. Principalmente nas escolas da periferia, pude conhecer estudantes que viviam na pobreza extrema, sujeitos ao patamar cruel da discriminação racial, especialmente nessa fase escolar.

A princípio, minhas percepções como mulher branca adquiridas nos anos de dedicação à docência me fizeram atentar para a diferenciação do tratamento recebido por crianças pretas e pardas em relação às crianças brancas nos “espaços do saber”. A maioria das crianças pretas e pardas sofrem com a discriminação racial, social e financeira, ou seja, discriminação de raça e classe.

Diante de situações cotidianas marcadas pela desigualdade social, discriminação e preconceito racial nas escolas e seu entorno, passei a me posicionar politicamente frente às questões sócio/políticas relacionadas àquele grupo de estudantes. Assim, especialmente na escola pública, tornei-me defensora do desenvolvimento da Lei 10639/03, discutindo e trazendo essa questão para o centro do ambiente escolar.

A referida lei introduziu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Afro-Brasileira na Educação Básica, sobretudo nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Essa lei prescreve:

A lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei nº9.394, 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. (...) Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO)", "Art. 79-A. (VETADO)", "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (BRASIL, 2003, s/n).

Entretanto, em 2008, a Lei 10639/03 foi alterada para que fosse acrescentado, além do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o estudo da cultura indígena. Dessa forma a Lei 11.645, de 10 março de 2008, estabelece que:

[...] Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, s/n).

Nesse sentido, muitos estudiosos da educação para as relações étnico-raciais brasileiras, como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Eliane dos Santos Cavalleiro, entre outros, dizem que a Lei 10639/03 e a Lei 11645/08 representam uma revolução nas bases pedagógicas do ensino básico brasileiro. Estas leis questionaram veementemente o tratado epistemológico eurocentrado e etnocentrado que se tornou uma tradição na educação brasileira.

Para desenvolver tais estudos, foi necessário melhorar minha qualificação profissional afim de romper com o clima de apatia que se instaurava entre os profissionais da educação no momento posterior a implementação da lei. Investir em conhecimentos para compreender e introduzir a proposta da nova lei na escola foi a forma que encontrei para contribuir com a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

No início de todo esse processo foi muito difícil colocar em prática o desenvolvimento de ações que contemplassem a referida lei, pois não havia material pedagógico disponível e existiam muitas resistências a serem vencidas da parte dos professores, estudantes e pais. Na Escola pública Municipal Maria da Conceição Borges, localizada em Tupaciguara/MG, alguns pais de estudantes questionaram a introdução da cultura afro-brasileira no currículo devido ao preconceito que tinham contra as religiões de matriz africana. Esse não foi um fato isolado, aconteceu várias vezes em diferentes escolas onde trabalhei.

O preconceito religioso e a associação da imagem negativa do negro e de tudo o que vem da cultura de matriz africana continua presente nos dias de hoje, são grandes entraves para a educação étnico-racial, especialmente entre as famílias de estudantes de religião evangélica.

A maioria dos/as professores/as não se interessaram pelo tema desde o início da aprovação da lei. Alguns só participaram de alguma formação sobre a educação para as relações étnico-raciais diante de convocação da Secretaria de Educação. Pude perceber uma grande resistência à nova proposta, quando não desprezo. Lembro-me de ouvir na sala dos professores da Escola Municipal Maria da Conceição Borges em Tupaciguara, colegas afirmando que não queriam participar desses eventos, que não iriam desenvolver nenhuma atividade “afro” pois era “coisa do demônio”.

Esse tipo de comportamento dos profissionais da educação ficou muito explícito durante a realização de um projeto temático sobre cultura afro-brasileira que propus em Tupaciguara no ano de 2005. A professora de religião se negou a realizar qualquer atividade que envolvesse a temática em suas aulas, pois só ministrava aulas baseadas na religião católica, mesmo que a escola fosse laica. Nesse caso, para que o projeto não ficasse prejudicado, acumulei funções. Trabalhei a minha parte do projeto com a História e desenvolvi com os estudantes algumas leituras e atividades que envolviam religiões de matriz africana, como não sou praticante dessa religião tive que estudar para oferecer subsídios à turma envolvida.

Na Escola Municipal Professor Jacy de Assis<sup>8</sup>, localizada em um bairro periférico em Uberlândia, no ano de 2012, também houve recusa de alguns professores no desenvolvimento do projeto temático. Professores de matemática recusam trabalhar a educação étnico-racial

---

<sup>8</sup> Foto da escola em anexo.

no projeto da escola em suas disciplinas, pois consideravam inadequada a realização “desse tipo” de atividades nas aulas de matemática, ou seja, “perda de tempo” e atraso do conteúdo. Nesse caso, lembro que sugeri o ensino da etnomatemática (que já existia desde os anos de 1970) como uma chave para abrir as portas para o conhecimento étnico-racial. Porém, eu era novata na escola nesse momento e nem todos/as os/as professores/as estavam abertos a formas de ensino diferentes daquelas as quais estavam habituados/as, ficando por isso mesmo.

Quanto a mim, por ser professora de História e por perceber as lacunas presentes na historiografia da História do Brasil, me interessei pelo tema da educação para as relações étnico-raciais desde o momento em que a escola foi comunicada da obrigatoriedade do desenvolvimento da referida lei no ambiente escolar.

Ao ingressar como professora efetiva de História (2011) e Artes (2012) na rede municipal de ensino básico público de Uberlândia, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, notei que a mesma não tinha nenhum projeto pedagógico que atentasse para os estudos da educação para as relações étnico-raciais. Então, como profissional, educadora e cidadã, senti-me no direito de questionar a não existência de um projeto que desenvolvesse atividades que contemplassem a Lei 10639/03.

Atuando como professora nas áreas de História e Artes Visuais (áreas que devem contemplar prioritariamente o ensino de cultura afro-brasileira e africana), simultaneamente, mantinha contato com as entidades ligadas a população negra e órgãos representativos do poder público que lidam com a temática étnico-racial, como o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), Centro Nacional de Estudos e de Políticas de Igualdade na Educação (CENAFRO) e Coordenadoria Municipal Afro-Racial de Uberlândia (COAFRO), entre outros.

Percebendo o meu interesse pelo tema, em 2012 a direção da escola solicitou que eu redigisse o primeiro projeto étnico-racial da instituição, o qual foi integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) sob o título “Projeto Raízes da África”, que continua em vigor até os dias de hoje.

Em linhas gerais, o projeto interdisciplinar prevê a revisão do processo histórico da vinda da população negra da África para o Brasil, assim como provoca o despertar para um olhar atento ao precário processo de integração do negro à sociedade brasileira no período pós-abolição, considerando suas consequências sociais e econômicas nos dias atuais. O

---

projeto propõe uma reflexão sobre como o nosso presente está impregnado pelos preconceitos forjados em nosso passado escravocrata, afim de inserir conteúdos e ações afirmativas na comunidade escolar que contemplem a história e cultura afro-brasileira que visibilizem e valorizem o povo negro.

A partir da introdução desse projeto em 2012 na referida escola, as atividades temáticas deveriam ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, prioritariamente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, como preconiza a Lei 10639/2003. Além das três disciplinas, o projeto também propõe (hipoteticamente) uma ação interdisciplinar que envolva todas as disciplinas e a comunidade escolar, tendo como ponto de culminância a comemoração do “Dia da Consciência Negra” - 20 de novembro. Falo aqui do plano hipotético, ideal, pois posso afirmar que após algumas pesquisas, constatei que nem todos os professores cumprem a lei em seus planejamentos anuais e na prática escolar.

Um dos objetivos do projeto é justamente a sensibilização da comunidade escolar para a educação étnico-racial. Além disso, o projeto permite a criação de situações de diálogo a fim de contribuir com o autoconhecimento dos/as estudantes sobre sua origem étnica, na perspectiva desenvolver estratégias para o enfrentamento do racismo.

O projeto “Raízes da África” foi o ponto de partida para a elaboração dessa pesquisa acadêmica. Suas atividades práticas no ambiente escolar estimularam a realização de múltiplas pesquisas que, posteriormente, culminariam no projeto de mestrado apresentado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG).

No cotidiano da escola pública, observei o pouco interesse de alguns gestores/as e também de professores/as em relação ao efetivo cumprimento da referida lei. Curiosamente, pude perceber na pesquisa de doutorado realizada por Benjamim Xavier de Paula (2013), professor da Universidade de Federal de Uberlândia, a importância da formação continuada no universo da educação para as relações étnico-raciais.

Em sua tese de doutorado “A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas”, Paula (2013) destaca que, em 2010, 62,5% de seus entrevistados declararam que as relações étnico-raciais na escola são trabalhadas de forma positiva, embora ainda sejam necessárias muitas mudanças. Ele destaca também que 37,5% dos entrevistados declararam que as relações

---

étnico-raciais que envolvem a escola são tratadas de forma negativa, sendo necessário uma reeducação para uma prática das relações raciais positivas.

Segundo Paula (2013),

100% dos professores entrevistados entre um público de professores que participaram das formações continuadas por três anos, apontam para a necessidade de mudança no atual patamar das relações étnico-raciais desenvolvidas no conjunto das práticas pedagógicas escolares (PAULA 2013, p. 250).

Para o autor, a formação continuada revela-se como um importante fator para o desenvolvimento das relações étnico-raciais nas escolas. Se a formação continuada não consegue resolver totalmente o problema das relações étnico-raciais, ela é capaz de “empoderar os docentes” para o exercício de uma educação antirracista dentro das escolas.

Nesse sentido, considero que entre os fatores que interferem na qualidade da educação étnico-racial na escola pública estão a deficitária formação de parte dos docentes em relação a educação para as relações étnico raciais, o racismo institucional e o preconceito racial presente na formação individual de cada sujeito. Suponho que esses fatores também interfiram no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas aulas de alguns professores, tal como demonstram as pesquisas descritas no final desse tópico.

Entre a elaboração do projeto “Raízes da África” e o desenvolvimento do planejamento anual de 2015 existe uma lacuna de tempo. Foi observando as dificuldades que a referida escola vinha enfrentando no seu cotidiano para o cumprimento do projeto no conjunto das práticas pedagógicas escolares que fui estimulada a desenvolver um planejamento anual temático em 2015, na disciplina de Artes Visuais. Observei que haviam muitas falhas nos conteúdos ministrados pelos professores da escola e a reprodução de estereótipos que não supriam a necessidade de diálogo com a Lei

Para desenvolver o desenvolver um planejamento anual temático em 2015, tomei como referência o projeto “Raízes da África”, mas também me apoiiei nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, embasadas nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incorporados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O planejamento temático foi pautado pelas ações afirmativas dos temas transversais (JACCOUD, 2009), História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, adotei uma proposta de construção do conhecimento sobre a diversidade racial brasileira a partir do cotidiano dos

educandos que se adaptou à realidade da escola. De acordo com o planejamento, no processo de aprendizagem deveriam ser respeitadas as diferenças e a diversidade das turmas envolvidas.

Através de diálogos desenvolvidos após a apresentação de vídeos e da realização da produção visual, foi possível observar reações questionadoras dos/as estudantes sobre a realidade social do grupo envolvido, como condições sócio/político/econômicas e culturais desiguais, sobre racismo, discriminação racial, entre outros.

O desenvolvimento do planejamento anual da disciplina de Artes Visuais no ano de 2015, proporcionou a materialização dos assuntos debatidos através da produção de desenhos ao longo de todo ano escolar. Assim, foi possível introduzir a sensível temática étnico-racial aos educandos, em minhas aulas.

Entre as atividades desenvolvidas em 2015, destaco algumas das primeiras produções com frases e desenhos relacionados às músicas “A vida é um desafio”, do grupo de rap Racionais MC’s, e “Lavagem Cerebral”, de Gabriel O Pensador. Seguindo essa proposta, os/as estudantes ouviram as músicas e escolheram trechos de seus interesses para refletir. Em seguida, dialogaram sobre esses trechos e fizeram seus desenhos. Ao mesmo tempo, introduzi um estudo dos variados estilos de letras, que iam das letras capitulares dos livros da Idade Média ao grafite dos muros das periferias, dando nome à exposição “Da Iluminura ao Grafite”.

Os dados obtidos com as diversas atividades desenvolvidas no planejamento anual de 2015, com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, serviram para dar visibilidade às práticas pedagógicas étnico-raciais no ambiente escolar.

Na figura 7, apresento alguns trabalhos dos estudantes realizados em 2015 que foram expostos na escola para dar visibilidade ao tema:



Figura 7. Exposição da Iluminura ao Grafite, 2015. Fonte: Arquivo da autora.

Findada a realização do planejamento anual de 2015, reuni uma série de subsídios teórico/práticos para a escrita do projeto de pesquisa que encaminhei ao Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV/UFG), no qual fui aprovada no final de 2016.

O projeto desta pesquisa de mestrado já previa um trabalho de campo no ano de 2017, se apoiando nos referenciais teórico e metodológico da Educação da Cultura Visual, e também, nos referenciais e desdobramentos da Lei 10639/03 para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Parte dos/as estudantes que participaram da disciplina de Artes Visuais, no planejamento temático no ano de 2015, foram convidados/as novamente em 2017, para participarem do trabalho de campo dessa pesquisa.

Em uma breve entrevista realizada com quinze estudantes convidados para as oficinas, em novembro de 2017, pude confirmar a consideração que tinha sobre a negritude da escola a partir de dados que já suspeitava a algum tempo. Considerando as opções de cor da pele ou raça, segundo classificação do IBGE, seis estudantes entrevistados/as se autodeclararam brancos/as, cinco pretos/as e quatro pardos/as. Ou seja, na somatória dos/as estudantes pardos/as e pretos/as constatei que a maioria (nove estudantes) eram considerados negros/as na escola. Sobre o termo negro, o compreendo como a somatória de pretos e pardos, tema que será abordado de forma mais aprofundada no tópico 1.4 desse texto.

No intuito de não perder o vínculo com as turmas envolvidas no período em que estive afastada para cursar o mestrado em Goiânia, propus à direção da escola que realizasse o trabalho de campo naquele espaço, por meio das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, em horários extra turno. Dessa forma, a instituição manteria as atividades de

cultura afro-brasileira previstas no PPP da escola que eu já vinha desenvolvendo nas aulas de artes visuais e eu obteria espaço para a produção dos dados complementares para minha pesquisa com as turmas trabalhadas anteriormente.

Assim com a concordância da direção da escola, o trabalho de campo foi realizado por meio das oficinas. Nelas, pude interagir com os estudantes, observando-os em seus processos de construção das próprias narrativas e, ao mesmo tempo, ampliando as experiências cotidianas com a temática na escola.

De acordo com Erinaldo Alves do Nascimento (2011), doutor em Artes pela Universidade de São Paulo, a Educação da Cultura Visual permite repensar a escola e o currículo de forma diferente da convencional. Ela permite uma abertura curricular para mudanças no processo educacional, não separando a teoria da prática. Nesse sentido, permite um movimento entre o que está presente e ausente, visível ou oculto, destacando o que foi silenciado ou excluído. Consequentemente nesse ponto, a educação da Cultura Visual permite o diálogo da presente pesquisa dentro da escola pública, com a disciplina de Artes Visuais.

Tendo como foco o ensino da história e cultura afro-brasileira, muitas vezes invisibilizadas, ocultadas e reduzidas pela cultura eurocentrada, continuei as investigações iniciadas com o planejamento anual de 2015, através das referidas oficinas. As atividades práticas foram introduzidas por meio de uma investigação dos processos educacionais envolvendo a visibilidade, a imagem e a representação dos negros e negras nas Artes Visuais e na escola.

Nas oficinas, levei em conta a perspectiva de educação que parte da visibilização da conjuntura social em que os/as estudantes estão envolvidos, no sentido de conduzi-los à crítica da realidade vigente e contribuir para transformá-los em cidadãos ativos no processo de transformação da sua condição sócio-históricas. No mesmo sentido, a realização de um movimento entre o que está visível ou oculto, destacando o que foi silenciado ou excluído, foi uma grata interação educacional de mão dupla (FREIRE, 2005), onde o educador pode passar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, receber conhecimentos de seus educandos.

No desenvolvimento do trabalho de campo dessa pesquisa de mestrado, realizado no segundo semestre do ano de 2017, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, retomei a importância da formação continuada em educação para as relações étnico-raciais em entrevistas com os professores da instituição citada. Em duas entrevistas realizadas em outubro e novembro de 2017 envolvendo os profissionais da educação, destacaram-se alguns

questitos sobre a formação docente que merecem atenção em relação a educação étnico-racial na escola pública em questão.

Na primeira entrevista com os profissionais da educação do período matutino realizada nos primeiros dias do trabalho de campo, reuni respostas de quinze professores (Ensino Fundamental II) da referida escola, em outubro de 2017. A propósito da participação dos professores em capacitações sobre a questão racial, sete disseram que ainda não tiveram oportunidade de estudar o assunto, cinco professores declararam que têm procurado incorporar o assunto nas reuniões pedagógicas, grupos de estudos e em momentos de formação. Mas a resposta que mais representa a falta de sintonia dos professores com a educação para as relações étnico raciais, resultado dessa primeira entrevista foi a constatação de que apenas três desses profissionais haviam passado por uma formação adequada no que diz respeito às temáticas étnico-raciais até então.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dez afirmaram que a leram e cinco disseram que não leram, pois não haviam tido acesso às diretrizes e à Lei 10639/03.

Houve ainda, três professores/as que declararam que a coordenação pedagógica da escola orienta de maneira eficaz e efetiva o desenvolvimento de atividades pedagógicas com a referida lei, e dez, disseram que a coordenação pedagógica repassa sempre que chegam à escola sugestões e/ou reuniões sobre diversidade racial. Dentre os professores, dois disseram que a coordenação pedagógica não demonstra tal interesse, uma vez que tem muitas atividades para resolver.

Sobre a resistência em buscar aperfeiçoamento no ambiente escolar sobre a educação para as relações étnico-raciais, cinco professores/as disseram que ela acontece devido ao mito da democracia racial. Para três professores/as, há outras questões discriminatórias que não são levantadas pela escola e, ainda, sete professores/as disseram que a resistência em buscar aperfeiçoamento acontece por falta de conhecimento histórico para desfazer mentalidades racistas.

Observo que há a resistência de alguns professores em se integrar à proposta de educação para as relações étnico-raciais na escola pública. Este fato se impõe supostamente devido a herança racista, historicamente constituída no processo de escravização dos negros,

---

integrada à formação pessoal e acadêmica dos/as próprios/as professores/as e, também, devido ao racismo institucional que perdura em nossa sociedade, nesse caso, na escola.

De acordo com Ivanir Augusto Alves dos Santos (2015, p. 29), o racismo institucional “é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença do negro nesses espaços”. Ou seja, dificultar o acesso, com obstáculos formais nas relações raciais, nos espaços institucionais públicos, é sempre uma ação violenta, pois atinge a dignidade humana.

Segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o tema da educação para as relações étnico-raciais deve estar presente em todos os planejamentos da rede municipal de ensino uberlandense. Mas não foi isso o que constatei na segunda entrevista realizada no mês de novembro de 2017, com 25 professores turno vespertino (Ensino Fundamental I e II) durante a Semana da Consciência Negra.

Dentre os entrevistados, vinte e quatro professores declaram que acham pertinente trabalhar cultura afro-brasileira na sua disciplina e um professor de ciências não acha que é pertinente. A pesquisa revelou que vinte e um professores/as colocaram propostas de atividades sobre o tema étnico-racial e/ou cultura afro-brasileira e africana em seus planejamentos anuais, porém, quatro professores não o fizeram.

Perguntados sobre a profundidade das atividades desenvolvidas, dois disseram que só comentaram brevemente sobre a data para cumprir o planejamento; quatro disseram que realizaram atividades sobre o tema étnico-racial apenas na Semana da Consciência Negra para realizar exposição na escola; quatro desenvolveram atividades interdisciplinares durante o mês de novembro relacionadas à sua disciplina para a conscientização dos/as estudantes sobre o tema étnico-racial; onze disseram que desenvolveram atividades interdisciplinares durante o ano observando a pertinência em sua disciplina para a conscientização dos/as estudantes sobre o tema étnico-racial. Os quatro professores que não colocaram o tema no planejamento também não responderam ao questionamento.

A partir dos dados colhidos nas duas entrevistas realizada em dois turnos no segundo semestre de 2017, e também, a partir de minhas experiências com os/as colegas adquiridas no dia a dia da execução dos projetos propostos, observei que a maioria dos professores se envolveram ativamente no projeto permanente “Raízes da África”. Entretanto, há os/as professores/as que apenas cumpriram parte do planejamento, mas também há uma pequena parcela que não se interessou e não trabalha o tema nas suas aulas.

---

No grupo de 25 professores pesquisados, há 4 professores que não colocaram nada da referida lei em seus planejamentos no ano de 2017 e que não participam do processo em que toda a comunidade escolar deveria estar envolvida para assegurar o pleno desenvolvimento da Lei 10639/03 e das normativas da própria Secretaria Municipal de Educação.

Na busca pela construção de uma educação inclusiva e livre de preconceitos, Eliane dos Santos Cavalleiro fala da importância de uma educação antirracista. Para ela, “uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano em geral como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia”. (CAVALLEIRO, 2005, p.14). Para Cavalleiro, a educação antirracista ocorre numa proposta de educação para todos, em um contexto onde brancos e negros possam interagir respeitando suas diferenças e sendo tratados como iguais.

Entretanto, para colocar em prática a educação para as relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam uma revisão historiográfica e a ressignificação de alguns termos e conceitos. Faz-se necessário a desconstrução do pensamento do senso comum e dos preconceitos dos profissionais que vão desenvolver ações educativas sobre a temática. A introdução da referida lei no espaço escolar exige que o professorado desconstrua saberes historicamente consolidados para que as interpretações de um novo conhecimento histórico possam ocupar esse lugar.

Assim, atendendo à necessidade de desconstruir pensamentos com visões eurocêntricas, proponho a reconstrução de uma nova mentalidade antirracista através de uma interlocução com vários autores, para debater termos que precisam ser ressignificados a partir da ótica da educação antirracista.

Por um longo tempo, os termos raça e racismo estiveram associados ao conceito biológico de raça e à falsa ideia de harmonia racial nas relações sociais entre brancos e negros. Esses termos foram amplamente debatidos e ressignificados pelo movimento negro, o que contribuiu para o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais, razão pela qual serão discutidos no tópico seguinte.

---

#### **1.4 – Termos e conceitos: etnia, raça, racismo, democracia racial, branco x negro e mestiçagem**

Em meio à perspectiva multiculturalista, Ana Mae Barbosa (1998) levantou um breve questionamento crítico sobre as formas de tratamento coloquial, também compartilhado por outros autores, que merece ser aprofundado. Segundo ela,

a luta antidiscriminatória consiste em falar a verdade abertamente, dar o verdadeiro nome que designa o preconceito, e não adaptar-se aos novos tempos multiculturalistas através de designações científicas ou supostamente respeitadas como etnia em vez de raça, afro-brasileiro em vez de negro. (BARBOSA, 1999, p.85).

Diante de tais inquietações, acredito que seja importante esclarecer alguns termos e conceitos muito utilizados na educação das relações étnico-raciais a fim de evitar distorções conceituais no desenvolvimento e compreensão desse texto. Para o pleno desenvolvimento de uma educação antirracista, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaco os termos de maior relevância: etnia, raça, racismo, democracia racial, branco x negro e mestiçagem.

##### **a) Etnia**

De acordo com Gomes (2005), etnia é um conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial de um povo. O termo etnia pode se referir a “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios”. (BOBBIO, 1992, p. 49 apud GOMES, 2005, p. 50). Nesse sentido, Gomes rejeita o termo ‘raça’, uma vez que, para ela, este foi usado como uma postura política de dominação, discriminação e opressão.

Entretanto, Munanga (2003) critica esse posicionamento. Segundo ele, enquanto o racismo tradicional utiliza noção de raça, o novo racismo se apoia na noção de etnia para caracterizar um grupo cultural, tornando-se um termo politicamente mais aceitável do que raça. Para ele, essa substituição não destrói a relação de hierarquia entre culturas distintas que levam a formação do racismo. Ou seja, o racismo se reformula com base nos conceitos de etnia e identidade cultural, mas não muda a condição das vítimas. Nesse sentido, o autor observa que, na realidade, o que mudou segundo as novas reformulações foram os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico de dominação e exclusão ficou intacto.

---

Diferente de Gomes e Munanga, Assis e Canen (2004) concebem o conceito de etnia como alternativa para o termo raça, porém, aconselham o leitor a usá-lo com cuidado, pois nele pode acontecer a valorização excessiva da dimensão cultural. Nesse sentido, segundo Assis e Canen, o termo “africanidade” poderia ser a melhor alternativa a ser usada no espaço educacional brasileiro.

### **b) Raça**

Definir o conceito de raça não é uma tarefa fácil. Segundo Kabengele Munanga (2003), o conceito de raça veio do latim “ratio”, que significa sorte, categoria, espécie. Inicialmente, foi usado nas ciências naturais para classificar as espécies vegetais e animais. No latim medieval, o termo raça passa a designar a descendência, o ancestral comum que transmite a seus descendentes, características físicas. O sentido moderno da palavra “raça” surge em 1684 com o francês François Bernier para classificar as diferenças dos grupos humanos.

De acordo com Munanga (2003), a partir das descobertas pelos europeus de povos ameríndios, negros e melanésios, a humanidade dos “outros” só passaria a ser aceita caso fosse comprovada pela descendência de Adão. No século XVIII, o século da racionalidade, os filósofos iluministas contestavam o privilégio do conhecimento da Igreja. Assim, buscavam uma explicação baseada na razão e na história linear para debater quem eram os “outros” recém descobertos. Para tanto, os filósofos iluministas usavam o conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses “outros”, criando a História Natural da Humanidade que, mais tarde, se chamaria Biologia e Antropologia Física.

No século XVIII, a cor da pele se tornaria o marcador para a separação da espécie humana em raça branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentam-se detalhes como nariz, lábios, formato do crânio etc. Entretanto, graças aos estudos de patrimônios genéticos diferentes, constatou-se a inviabilidade da concepção de raças humanas como uma realidade biológica, ou seja, as raças humanas biologicamente não existem. (MUNANGA, 2003).

Para a sociologia e a antropologia cultural, a ‘raça’ não deve ser entendida como um ‘dado biológico’, mas como uma ‘construção social’ o que, por vezes, é transferido para a variação do fenótipo (que é o conjunto de caracteres visíveis de um indivíduo, ou seja, a aparência de uma pessoa). Entretanto, se há um consenso de que raça é uma construção social

---

entre os sociólogos, há uma discordância quando se avalia 'raça' como fato social, construção ideológica ou uma metáfora discursiva. (HOFBAUER, 2003).

Segundo Gomes (2005), o movimento negro reinterpreta e usa o termo raça na dimensão social e política, considerando sua dimensão histórica e cultural. Por vezes, alguns intelectuais apelam para o termo étnico-racial para se referirem ao segmento negro na perspectiva de suas múltiplas dimensões.

Para o sociólogo Antonio Sergio Alfredo Guimarães (1995), o conceito de "raça" é uma forma de classificação social baseada em atitudes negativas frente a certos grupos sociais que se limita ao mundo social. Guimarães entende este conceito como uma categoria analítica através de um discurso de autodefesa com base conceitual acadêmica que deveria agilizar políticas públicas de compensação aos danos causados aos negros, durante e após o processo da escravidão.

Segundo Munanga (2003), o problema em relação à raça/racismo se intensifica quando ocorre a hierarquização das raças, isto é, quando se estabelece uma escala de valores entre as raças, relacionando as características biológicas (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais dos indivíduos. Com essas ferramentas, a raça "branca" se autodeterminou mais apta e passou a dominar as outras raças, principalmente a negra, viabilizando, assim, sua escravização.

A partir desse novo repertório conceitual, surgiram discursos científicos no século XX que tinham conteúdo doutrinário com a finalidade de justificar os modelos de dominação racial, como a raciologia, adotada pelo nazismo para legitimar o extermínio de judeus e outros povos durante a Segunda Guerra Mundial. (MUNANGA, 2003).

Diante de tais fatos, é possível observar que o conceito de raça rompeu com o caráter biológico, mas está carregado da ideologia que esconde uma relação de poder e de dominação. Os pesquisadores das ciências sociais concordam com a inexistência científica das raças, porém, justificam o uso do conceito dentro da realidade social e política dos grupos sociais. Assim, o termo raça torna-se produto de uma construção sociológica e categoria social de dominação e de exclusão.

### **c) Racismo**

Segundo Munanga (2003), o conceito de racismo tem variado muito ao longo do tempo. Por razões ideológicas, esse conceito tem sido abordado a partir da crença da

---

existência das raças humanas. O conceito de racismo se reafirma a partir da ideologia essencialista, que divide a humanidade em raças diferentes com características físicas hereditárias comuns, mas que possuem valores desiguais e são naturalmente hierarquizadas.

Para Munanga, o racismo surge a partir o uso dos caracteres biológicos para justificar um comportamento que pode levar à hierarquização das raças em superiores e inferiores. Gomes concorda com Munanga e acrescenta: “O racismo também resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (GOMES, 2005, p. 52). Nesse sentido, o racismo, para Gomes, revela-se como um comportamento de aversão e/ou ódio a pessoas com características diferentes como cor da pele, tipo de cabelo etc.

Segundo Guimarães (1995), as pesquisas científicas sobre as relações raciais brasileiras tomaram como padrão o modelo norte americano para contrastar e explicar a construção das raças no Brasil. O padrão de racismo americano, que considerava a descendência biológica, tinha um caráter violento, conflitivo e segregacionista, diferentemente do racismo praticado no Brasil. No Brasil, criou-se um padrão racista particular, forjado a partir da aparência física, daquilo que vemos através do fenótipo de cada indivíduo, nomeando o que é chamado por alguns autores como “grupos de cor” e, conseqüentemente, o “preconceito de cor”.

De acordo com Guimarães (1995), os pesquisadores da primeira metade do século XX negligenciaram o racismo camuflado nas relações entre a casa grande e a senzala, escondendo-o sob um discurso de status e classe que permitiu legitimar o direito aos privilégios da elite branca e os deveres do mundo das privações dos negros. Assim, o racismo brasileiro apresentava um distanciamento social entre os indivíduos, uma diferença de status econômico baseada no fenótipo e na cor da pele.

A principal base do pensamento racista brasileiro veio do racismo científico, das doutrinas racialistas que pretendiam demonstrar a superioridade branca e a inferioridade negra, produzindo a miscigenação como elemento que branquearia a nação, levando o mestiço a um estágio mais elevado e civilizado. (GUIMARÃES, 1995).

A partir dos anos 1970, a pauta antirracista foi alterando a teorização sobre o racismo. A definição sociológica de raça passou a ser “um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, são socialmente definidas como diferentes de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas.” (BERGHE, 1970, p. 10 apud GUIMARÃES, 1995, p. 30),

---

pois o conceito já não era suficiente para separar ‘raça’ de outras terminologias como gênero, etnicidade, classe social etc.

O pós-estruturalismo dos anos 1980 trouxe uma metaforização do termo “raça”, aproximando o antigo racismo biológico da ideia de diferencialismo cultural e, novamente, naturalizando as hierarquias. Entretanto, se pudermos usar o termo “raça” para qualquer sentido figurativo do discurso discriminatório como religião, sexo, etnicismo, este será colocado no contexto apenas da diferença entre culturas, em oposição aos interesses de grupos econômicos opostos. Assim, a forma precisa de racismo encontra-se na diferenciação entre tipos de racismo que só podem ser constituídas por meio da análise da forma como a “classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero tornaram-se metáfora para raça ou vice-versa”. (GUIMARÃES, 1995, p. 32).

O racismo só passou a ser considerado crime no Brasil após a Lei Afonso Arino de 1951 e, também, em 1988, quando o Movimento Negro se desdobrou para incluir o crime de racismo na Constituição. Entretanto, ainda é escasso o número de denúncias e de pessoas acusadas de racismo que são, de fato, punidas pelo crime de racismo no Brasil.

A suavização da discriminação racial no Brasil, causada pelo mito da “democracia racial”, foi denunciada por pesquisadores ao longo das últimas décadas do século XX, mostrando que as desigualdades e as segregações a que os negros têm sido submetidos durante e após a escravidão continuam a existir nos dias atuais.

A luta antirracista tem como desafio convencer a opinião pública do caráter ordenado dessas desigualdades, mostrando sua reprodução cotidiana na sociedade brasileira. Para os negros, o antirracismo deve significar o reconhecimento de sua raça e a reconstrução da sua negritude. A pauta antirracista é duramente criticada por muitos brasileiros de “boa fé” que ainda acreditam no discurso do antirracismo oficial e mitológico do Brasil, pois o cultivo e a valorização da diferença contrariariam o ideal de assimilação da nacionalidade do brasileiro. (GUIMARÃES, 1995).

Apesar disso tudo, as mudanças na forma de representação do racismo ao longo do tempo acabaram contribuindo para a conscientização política de suas vítimas, o que comprova que as práticas racistas ainda permanecem ativas na contemporaneidade a partir de um racismo baseado nas diferenças culturais e identitárias que precisam ser combatidas.

---

#### **d) Democracia Racial**

Gilberto Freyre, escritor brasileiro que se dedicou a interpretar o Brasil por meio da sociologia, antropologia e história, integrou o negro e o índio ao processo de formação do Brasil, até então negligenciado pela história brasileira. Em “Casa-Grande & Senzala”, Freyre (1933) revela a cultura brasileira por meio da música, dança, vocabulário e culinária. Defensor da ideologia do branqueamento da raça, da mestiçagem e da herança negra, Freyre descreve também a vida sexual na colônia e uma relação de harmonia social entre os negros e brancos.

Apesar de ter realizado os estudos pioneiros sobre a formação da população brasileira, Freyre foi acusado de ter criado o “mito da democracia racial”, que reafirmou um tipo de racismo institucionalizado, muito bem aceito pela elite no Brasil e em outras partes do mundo. Na obra Casa-Grande & Senzala, Freyre enfatiza características de relativa harmonia nas relações raciais brasileiras que não se mostraram reais entre os antigos moradores da casa grande e da senzala. A interpretação de Freyre para a democracia racial se torna o mito fundador de uma nova nacionalidade, porém, esta, precisa ser desmascarada devido a “seu caráter mítico de uma promessa não cumprida”. (GUIMARÃES, 1995, p.43).

Segundo Kabengele Munanga (2003), o mito da democracia racial encobre conflitos causados pelas diferenças raciais e de classe social, negando ao negro as mesmas oportunidades dadas aos brancos. No Brasil, durante muitos anos, esse mito levou ao bloqueio do debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e, paralelamente, criou o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional), atrasando, assim, o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro.

Autores como Florestam Fernandes, Octávio Ianni, Antonio Sergio Guimarães, entre outros, desconstruíram a pretensa suavidade da discriminação racial no Brasil formulada por Freyre. Mesmo assim, pode-se dizer que o “mito da democracia racial” ainda povoa o imaginário de muitos brasileiros, dificultando ainda mais o debate sobre as relações interraciais no Brasil.

#### **e) Branco x Negro**

A cor da pele já esteve associada a um discurso moral e religioso desde os primórdios das línguas indo-europeias. Segundo Hofbauer, pode-se dizer que:

O branco representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à

culpa. Na Idade Média, o grande paradigma de inclusão e exclusão era a filiação religiosa, e não ainda a cor de pele. (HOFBAUER, 2003, p.70).

Na Europa Medieval, as variadas populações vindas de ultramar eram chamadas de negras. A mudança ocorre a partir da reinterpretação da passagem bíblica sobre a maldição de Noé:

Segundo o nono capítulo do Gênesis, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes da risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. (MUNANGA, 2003, n.p).

Segundo Jordan, (1968, p. 18, apud HOFBAUER, 2003, p. 71), “foi em escritos exegéticos rabínicos (provavelmente do século V ou VI) que, pela primeira vez, estabeleceu-se uma relação clara e direta entre maldição de Cam/Canaã e a cor de pele escura”. Árabes-muçulmanos e, posteriormente, cristãos ibéricos adotariam esse discurso ideológico que ganharia nova importância política no contexto do tráfico transatlântico.

A princípio, os padres jesuítas usaram a terminologia negro para se referirem aos indígenas que foram escravizados nos primeiros tempos da colonização, os “negros da terra”. Mais tarde, com o tráfico triangular no século XVIII, tornaram-se protetores dos índios e dissociaram a maldição de Cam dos mesmos.

De acordo com a origem da concepção cristã universalista, a humanidade seria branca e teria apenas alguns desvios fenotípicos que foram atribuídos às falhas morais, também explicadas posteriormente pelas influências climáticas a partir do século XVII. “Em suas muitas pregações, Padre A. Vieira argumentava que a cor de pele negra surgiu no momento em que os descendentes de Cam – originalmente também brancos – foram morar na Etiópia”. (VIEIRA, 1940, p. 26 apud HOFBAUER, 2003, p. 72).

A partir da mudança dos descendentes de Cam para o continente africano, a cor negra passaria a ser comparada à ideia de uma vida cheia de pecado que, supostamente, predominaria na África. A partir desse pressuposto, a escravização dos africanos teria sido estimulada pelos jesuítas, com a finalidade de cultivar uma possível redenção das almas dos negros que viviam em pecado na África, permitindo aos africanos alcançar o reino de Deus.

---

Essa posição da Igreja Católica permitiu a legitimação da mão de obra africana no sistema econômico e social escravista do Novo Mundo.

Segundo Hofbauer (2003), a partir do século XVIII surgem concepções raciais diferentes dos dogmas religiosos. A ciência começa a classificar os seres humanos por critérios físicos e alguns cientistas passam a defender que a cor da pele escura era decorrente do ambiente, por isso poderia ser revertida. O branqueamento da pele poderia ocorrer dentro de algumas gerações, caso o grupo migrasse para um ambiente mais frio.

Outros cientistas defendiam a transformação do negro em branco por meio dos casamentos controlados entre a raça branca e os mestiços, através de uma mistura racial. Pouco tempo depois, o conceito de raça passou a ser abordado por meio de uma categoria biológica que também mudaria com o passar do tempo. (HOFBAUER 2003).

#### **f) Mestiçagem**

No Brasil, a separação entre a aparência e a ancestralidade ainda não é muito bem resolvida. A categoria “cor” foi apontada por Alessandra Santos Nascimento (2006), como um elemento que classifica e destaca a diferença entre os grupos sociais brasileiros. Ela ainda destaca que as relações sociais no Brasil determinaram e reformularam as diferenças entre os grupos sociais que compuseram a nação.

De acordo com Guimarães (1995), a cor no Brasil funciona como uma imagem figurada da raça, que leva à formação de uma nacionalidade brasileira imaginada por meio de uma metáfora com indivíduos diferentes, vindos de vários lugares que formaram uma mestiçagem, chamados de crioulos. Sua origem étnica foi esquecida para encobrir as ancestralidades indesejáveis que pretendiam esconder. Dessa forma, para Guimarães, a palavra “negro” representa o mesmo que “não europeu”, o que delimita também a separação entre negros e mestiços.

Assim, a cor é tratada no Brasil como uma marca de origem que designa a raça e dá lugar a uma nação mestiça. Segundo Guimarães:

No Brasil, somente aqueles com pele realmente escura sofrem inteiramente a discriminação e o preconceito antes reservados ao negro africano. Aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de branquidão (tanto cromática quanto cultural, dado que "branco" é um símbolo de "europeidade"), alguns dos privilégios reservados aos brancos. (Guimarães, 1995, p. 45).

Hofbauer (1995, p.77) argumenta que o uso do termo cor se tornou ambíguo na época da escravidão, pois a “percepção da cor (ou do ‘fenótipo) orientava-se também pelas relações de poder (status, dinheiro) bem como pelos contextos sociais específicos”. Se, por um lado, eram destacados claramente os direitos dos brancos e os deveres dos negros, por outro lado, o status social elevado permitia às pessoas livres, em que a cor da pele não fosse muito pronunciada, serem consideradas brancas em determinadas situações.

No final do século XIX, com a Abolição e a Proclamação da República, ocorreu o fim do regime de trabalho escravo e a emergência de uma sociedade de classes que impõe as condições para a transformação do escravo em negro. As relações sociais reafirmaram as diferenças físicas e fenotípicas entre os grupos sociais, naturalizando as desigualdades e redefinindo quem eram os cidadãos no Brasil daquela época.

De acordo com Hofbauer (1995), os projetos políticos para abolir a escravidão no Brasil estiveram vinculados à importação da mão de obra europeia livre e branca. Esses projetos traziam consigo o desejo do governo brasileiro em clarear a nação, projetando na cor branca a ideia do progresso. Entretanto, o projeto de branqueamento da nação, ao mesmo tempo que garantiria o clareamento do povo, também acabou permitindo que se escondesse e camuflasse a marca do racismo no Brasil.

O debate sobre o futuro das populações negras libertas, indígenas e de seus descendentes nesse período não ocorreu, pois, a elite acreditava no gradual desaparecimento desses grupos raciais em pouco tempo. Segundo Nascimento (2006) as elites intelectuais e políticas da época, viram na miscigenação uma saída para a transformação da população diversificada. Transformam-na em um tipo nacional homogêneo e representativo, aproximando o conceito de “miscigenação” do conceito de “mestiçagem”, na construção desse novo modelo de nação que se anunciava.

Para Hofbauer, apesar da marca da cor continuar a explicar a posição de inferioridade negra na sociedade brasileira, o embranquecimento passou a significar a possibilidade de a nação brasileira integrar os mestiços e pretos à sociedade. Assim, a ideologia do branqueamento que não acabou no século XX se adaptou aos tempos, passando a representar a possibilidade de mobilidade social para os mestiços, fazendo com que o embranquecimento e a democracia racial se tornassem o novo discurso racialista do século XX.

Conforme Guimarães (1995, p. 40-41), a brancura dos imigrantes foi misturada em grande parte às elites sulistas, à classe média brasileira e só parcialmente às classes

---

subalternas. As comunidades formadas pelos descendentes de europeus passaram a definir as elites, enquanto a classe trabalhadora, marcadamente mestiça, como “bairanos”, “paraibas” e “nordestinos”, passam a ser a nova codificação dos pretos, mulatos e pardos, alvos do novo racismo brasileiro. Dessa forma, também a nacionalidade não estendeu seu imaginário de cidadania a toda sociedade. Pretos e índios foram excluídos da cidadania, transformados em uma subclasse subalterna que só pode ser revertida pela alteração do status social.

### **1.5 – Alguns conceitos sobre a identidade e a cor no Brasil**

A cor da pele das pessoas no Brasil se tornou uma construção histórico social para a definição das relações étnico-raciais. No plano de inclusão e exclusão, cor da pele é uma marca racial decisiva que a população afrodescendente passou a carregar como um fardo pesado da herança do período escravista, a qual foi submetida por mais de três séculos. Para uma reflexão sobre o que isso representa, alguns estudiosos/as dessa problemática apontam que terminologicamente o termo

“preto” envolve os significados: ex-escravo, degenerado, violento, incivilizado, feio, dependente, amigo, pacífico, trabalhador etc. Nessa ambivalência de imagens propiciada pela cor, o preto pode ser o negro – o inassimilável, o violento, o inferior – como pode não sê-lo, e assim tornar-se um componente importante do mestiço, o que o torna assimilável, aceitável, ainda que inferior. (NASCIMENTO, 2006, p.138).

Diante dessas circunstâncias, observando as terminologias da linguagem e da ideia da cor utilizada como definição fenotípica das pessoas na sociedade brasileira, a negatização do termo preto passa ser substituído pela cor “parda” como resultado da mestiçagem como se parecesse inclusiva. Cria-se com isso, a imagem de uma identidade nacional que nos conduziria ao “mito da democracia racial”, a partir da década de 1930, excepcionalmente presente na obra *Casa & Senzala* de Gilberto Freyre.

A associação da cor preta com maldade e feiura, e da cor branca com bondade e beleza remonta à tradição bíblica, resultando daí que o simbolismo do branco e do preto constitui parte intrincada da cultura europeia, permanecendo no folclore e em seu patrimônio literário e artístico. (BROOKSHAW, 1983, p.12, apud NASCIMENTO, 2006, p.144).

Desse modo, para alguns críticos da tese freyriana, como é o caso do antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2003), os brancos estão posicionados no topo da pirâmide social, do comando e do poder enquanto quem tem a pele escura está na base. Essa visão político-ideológica, tem a tendência de usar a ideologia racista e a considerar

a população branca como pertencente a uma mesma cultura ou mesma etnia. O raciocínio político-ideológico inverso foi usado para colocar os negros na base da pirâmide social. Nesse sentido, os pardos seriam os intermediários, segundo essa visão, quando se identificam mais com a cor branca do que com a cor preta.

Segundo Nascimento (2006), as categorias não-brancas são vistas de forma ambígua. Ora a categoria “preto” é lida como “negro” sugerindo violência quando enaltece a particularidade étnica e racial, ora como representação de passividade e integração, quando mobiliza o pertencimento étnico ao projeto nacional. No discurso da cor (usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), as cores não-brancas – preto, pardo e amarelo – são definidas de forma positiva ou negativa, quando comparadas com os significados representados pela cor branca.

O termo “pardo” é aplicado nas pesquisas do IBGE para aquelas pessoas que tenham alguma mistura de cores gerada a partir da miscigenação. Ou seja, numa pesquisa desse instituto, são considerados pardos os filhos de indivíduos brancos (ou indígenas) com pretos. Alves (2010), um pesquisador do IBGE, considera um erro considerar que todo pardo é negro, pois alguns grupos de pardos não têm descendência africana.

Mas também são pardos: o filho de uma pessoa branca com uma indígena, o filho de uma pessoa amarela com uma indígena, o filho de uma pessoa branca com pessoa amarela, ou os filhos de pessoas pardas com as demais cores ou com indivíduos indígenas. Portanto, pardo são todas as pessoas mestiças nascidas de relacionamentos sexuais entre indivíduos de etnias diferentes. (ALVES, 2010, on-line).

Entretanto, as diferenciações e fragmentação da identidade negra acabaram colaborando para aglutinar as reivindicações coletivas por equidade racial, pois, pretos e pardos apresentam

condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra, como a somatória daqueles que o censo classifica como pretos e pardos. (ALVES, 2010, on-line).

Nascimento (2006), destaca que o termo “pardo” difere do termo “mestiço” quando o indivíduo que tem tal cor, se identifica simbolicamente mais com o grupo considerado superior (o branco) e nega a classificação inferior (de não-branco) em sua composição racial. Nesse sentido, o termo “pardo”, não abrangeria a discussão sobre pureza, mas sim a noção

---

de identificação como um mestiço superior, que acontece por meio da identificação com o branco, numa ressignificação da desestruturação do sistema escravocrata.

Segundo Munanga (2003), a constituição de uma identidade mestiça, buscada através da consolidação da unidade nacional, visou alcançar a legitimação da democracia racial brasileira e a conservação do status quo vigente. Esse fator pode ser observado por meio da forte miscigenação ocorrida no país como indicativo da efetivação da democracia racial.

A mistura racial provocou diferentes níveis de preconceito e marginalização entre os membros da população negra. Dependendo da tonalidade da cor da pele, a largura do nariz, grossura dos lábios e a textura dos cabelos, muitos pardos se passam despercebidamente por brancos, em um critério de contraste e diferenciação baseado na hierarquização social. O colorismo é um termo usado pelo movimento negro para ajudar na compreensão da variação de tratamento dado aos negros de pele mais clara e os de pele mais escura. Também é utilizado como forma de denúncia, para afirmar que a democracia racial não criou uma harmonia entre brancos e não-brancos, mas sim hierarquização (SCHREIBER, 2017).

Na enciclopédia brasileira da Diáspora Africana, Nei Lopes (2004), traz o termo “negro” como denominação do indivíduo da pele escura e cabelo encarapinhado vindo da África subsaariana, que no Brasil tornou-se vocábulo de escravo. O termo se transforma com o tempo e incorpora um “referente étnico e político, reivindicado como autodeterminação até pelos afrodescendentes de pele mais clara” (LOPES, 2004, p. 473). O termo “pardo”, nessa enciclopédia é tratado como uma antiga categorização étnico-racial do mulato, enquanto o termo “negro” se refere àquele que tem a pele mais pigmentada que o mulato.

O termo “mulato” é o nome que se dá ao mestiço de branco com preto em qualquer grau de mestiçagem. Esse termo é rejeitado pela militância do movimento negro pois sua etimologia está ligada ao termo “mula” que caracteriza o cruzamento de um jumento com uma égua ou cavalo com jumenta, nesse caso a cria é chamada de mula ou burro e são animais inférteis. Levando em conta essas designações, o termo “negro” é aplicado aos que possuem características o povo preto, independente do indivíduo ter o tom da pele claro ou retinto.

Outro autor que reelabora o conceito de “Negro” é Achille Mbembe professor de História e Ciência Política na Universidade Duke (Virgínia, Estados Unidos) e na Universidade Witswatervand (Joanesburgo, África do Sul). Estudioso do pós-colonialismo e pensador da história e da política africana, em seu livro “Crítica da razão negra” (2014), introduz o conceito

---

de “negro” a partir do pensamento colonizador europeu, apontando que o termo surge a contar da existência de subalternidade e submissão às lógicas colonialistas de exploração do corpo negro. Dessa forma, a condição econômica da percepção da raça e do racismo passaria pelo crivo indissociável da subjugação do “negro e da exploração capitalista (AVILA, 2014).

Achille Mbembe critica as correntes ideológicas legitimadoras do colonialismo e os movimentos intelectuais e artísticos “africanistas” (como Marcus Garvey e Aimé Césaire). Desse ponto de vista, nos conduz a uma crítica a redução dos termos raça e racismo a apenas uma questão de aparência física ou da cor de pele, ou a redução a pulsão sexual, carnal de instintos primários. Para ele, durante o período escravista ocorreu uma fusão do conceito de escravo com o de “negro”, até que ocorresse uma sobreposição dos dois. Dessa forma, o racismo teria se desenvolvido para legitimar a opressão da exploração capitalista, fato que faz Mbembe proponha uma descolonização mental crítica, para reinventar a comunidade (AVILA, 2014).

A partir dos estudos de obras de autores que dialogam com as questões raciais, passei a usar o termo “negro” como a somatória do termo preto e com o termo pardo usados pelo IBGE, apesar de encontrar na literatura autores que façam oposição a essa composição. O termo “negro” é adotado pelo movimento negro para abarcar as especificidades da cor de forma muito mais ampla, pois também é usado para mobilizar e ampliar as forças para o enfrentamento contra o racismo.

Para a UNEGRO (União de Negros pela Igualdade),

o mais adequado é usar o termo negro, embora aceite as regras do IBGE. "Como não existe um critério científico para essa classificação, acordou-se em usar a nomenclatura do IBGE para pesquisas, que seria o mais próximo do viável", disse Alexandre Braga, diretor de comunicação da entidade. Apesar de concordar que quanto mais escura a cor da pele, maior a discriminação, a Unegro acredita que o IBGE possa vir a usar apenas a classificação negro no futuro. "As pessoas se identificam mais como negras do que pretas ou pardas", afirma Alexandre (TERRA, 2013, on-line).

Outro termo importante que remete à cor da pele e ao pertencimento a uma coletividade de origem africana é a palavra “negritude”. Muito usado entre membros do movimento negro, o termo negritude reivindica o pertencimento a uma estética negro-africana e a intelectualidade negra de combate ao neocolonialismo. Representa um movimento criado a partir da consciência dos valores africanos e da diáspora negra que pretende afirmar a identidade africana, para que possa lutar por direitos fundamentais, assim

---

“os negros do mundo inteiro têm compromisso ideológico uns com os outros”. Assim, é possível observar que o movimento pela afirmação e identificação de pertencimento a origem africana ganhou um forte “significado cultural e político no processo de descolonização da África ocorrido a partir de 1960” (LOPES, 2004, p. 473).

Portanto, quando observo as formas de tratamento entre pessoas negras sobre sua identidade (do movimento negro ou não) com as quais convivo, percebo que ser chamado de “preto” ou “negro” por um semelhante da mesma cor/etnia, não é um caso de demérito, mas de reconhecimento e pertencimento a um conjunto da sociedade com a qual se identificam. Nesse sentido, o uso dos termos “preto, pardo e negro” confluem na afirmação da negritude como um processo de fortalecimento da identidade do povo negro.

Na mesma direção da crítica realizada pelo antropólogo Munanga (2003), o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg, em seu livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, publicado no ano de 1979, apresenta uma tese central em que observa que a exploração de classe e a opressão racial no país devido a cor da pele, se articularam como estruturas de exploração do povo negro, que lhes retiram bens materiais e simbólicos.

De acordo com esse autor, as razões de exclusão e marginalização social da população negra são encontradas nas práticas racistas e discriminatórias impostas a esse grupo, durante e também no período posterior à abolição. A democracia racial brasileira sugerida por Freyre não passou de um mito que legitimou as desigualdades raciais, impedindo que estas se transformem em questão pública e em intervenções estatais.

Segundo Hasenbalg (1979), a elite branca aumentou a exploração de classe e a opressão racial contra a população negra ao longo do tempo. O resultado disso, foi a busca por uma abertura da estrutura social em direção à mobilidade ligada à cor da pele, promovendo um critério rígido para o acesso à educação e ao trabalho. Assim, não existiriam por parte dos negros, grandes ações coletivas, mas sim, uma subordinação dessa população com a finalidade de mobilidade social que foram usadas como armas ideológicas para realização do branqueamento e a concretização do mito da democracia racial.

Para compreensão no plano da identidade, pertencimento e luta política, Hasenbalg (1979) reflete sobre o papel importante do protagonismo negro. Neste contexto, destaca o impacto dos movimentos sociais negros do Brasil (e particularmente do MNU) que conseguiram forçar o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira, fazendo cair por terra o mito da democracia racial.

---

Hoje, questões como o combate ao racismo, relações políticas e teóricas entre raça e classe, intercâmbios entre antirracismo político, consolidação da sociedade civil, entre outras, são questões que já têm sido debatidas pela intelectualidade brasileira e pelas organizações negras na afirmação da identidade negra. Entretanto, concordo com o que diz Hasenbalg (1979), não podemos permanecer fechados num simbolismo de cores em preto e branco, pois isso nos levaria a uma perversa lógica segregacionista.

### **1.5.1 – Desenvolvimento do planejamento anual de artes visuais em 2015**

Quando iniciei as atividades temáticas propostas no planejamento anual em 2015 na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia/ MG, já possuía algumas leituras referentes à educação para as relações étnico-raciais, como o livro “Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº10639/03” coordenado por Eliane Cavalleiro (2005), além de “Superando o racismo na escola”, organizado por Kabengele Munanga (2005), entre outros. Vários artigos reunidos nesses dois livros nortearam minhas práticas pedagógicas e/ou serviram como temas geradores para as atividades.

Os livros acima citados oferecem a percepção de que a escola é o espaço propício para o debate. Ela sozinha, não pode resolver todas as dúvidas sobre os problemas raciais e sociais existentes no Brasil, mas pode fazer emergir e fortalecer as forças necessárias para a ação prática. Munanga (2005) convida os/as professores a estimular a imaginação criativa e a inventar formas para desconstrução das representações historicamente negativas do negro e do índio na sociedade brasileira. Na introdução e apresentação dos dois livros, Cavalleiro (2005) e Munanga (2005), respectivamente, propõem uma educação antirracista, plural e étnica, construída no respeito a diversidade do povo brasileiro.

Na luta antirracista, as publicações promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade (SECAD) através do Ministério da Educação, tornaram-se alternativas às propostas educacionais eurocentradas, frequentemente encontradas nos livros didáticos. Nas publicações da SECAD, existe um material didático-pedagógico que tem por finalidade atender à formação continuada de profissionais da educação. Solicitei os livros pela internet e os recebi gratuitamente em casa. Todos esses livros, os PCNs e as diretrizes curriculares tornaram-se referenciais teóricos importantes para minhas aulas e, conseqüentemente, para essa pesquisa.

---

Entretanto, o conhecimento de alguns recursos teóricos e metodológicos para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não me deixavam totalmente segura para desenvolver a temática.

Por não ser uma mulher negra, não ter inicialmente a vivência pessoal de situações racistas, muitos questionamentos surgiram ao iniciar o desenvolvimento do planejamento anual de Artes Visuais em 2015, entre eles: Como abordar a identidade negra sem ser negra? Devo iniciar o debate a partir da diferença ou da igualdade? Será que os/as estudantes irão se deixar envolver no planejamento temático? Com qual cor os estudantes pintariam a cor de sua pele? Quais assuntos lhes interessam? Como os estudantes se autodeclaram? Como pensar a identidade? Como pensar uma identidade nacional sem a unificação das culturas que a compõem? Serei capaz de mediar os conflitos? Como?

Ao tentar responder a todas as minhas perguntas, compreendi que seria um difícil caminho a ser trilhado. Não tinha a certeza se obteria sucesso em todas as demandas, mas sabia que era hora de começar a enfrentar problemas e tabus que vêm sendo negligenciados pela educação brasileira há tempos.

Na perspectiva de valorização do espaço escolar, na afirmação da diferença como referência para a formação identitária dos/as estudantes reafirmada na arte por Barbosa (1998), minha prática como professora de Artes Visuais aproximou-se também do que Glória Moura escreveu em “O direito à diferença” (2005). A pedagoga propõe pensar a escola como fonte de afirmação de identidades a partir do repertório das comunidades envolvidas e por meio de um currículo invisível.

Segundo Moura (2005), a educação formal tal como é desenvolvida na atualidade dificulta a construção de um sentimento de identidade e pertencimento quando não leva em conta a relação entre os conteúdos ensinados e as experiências dos/as estudantes. Através de um currículo invisível, é possível realizar a afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social que proporcione pertencimento, como no caso das festas populares ou religiosas. Muitas vezes, é através da história oral que o currículo invisível chega à sala de aula, através das experiências de vida dos/as estudantes (MOURA, 2005).

Nas aulas de Artes Visuais de 2015, adotei como parâmetro um modelo de educação multicultural e intercultural que reafirma a identidade étnica a partir da observação das diferenças. Esse modelo permite a prática de um ensino que privilegia e valoriza a diversidade étnica e cultural na escola pública, além dos valores pedagógicos que orientam o processo de

---

aquisição do conhecimento que respeite as matrizes culturais, a dignidade dos estudantes e sua herança cultural em múltiplos aspectos.

Entre as atividades educacionais do planejamento temático anual de Artes em 2015 na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, estão algumas práticas pedagógicas propostas por Moura (2005) que adotei ao iniciar essa intervenção. Durante o desenvolvimento da atividade, me chamou atenção a forma como os/as estudantes se manifestaram em relação à autodeclaração<sup>9</sup> sobre sua origem étnica, no início e, depois no final do ano letivo.

A proposta inicial era de investigar a forma como os/as estudantes se percebiam na sociedade de forma étnica. Procurei saber o que eles/as entendiam por raça e como se identificavam em relação à sua cor da pele. Para que essa ação fosse possível, introduzi algumas informações sobre autodeclaração adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Expliquei à turma a forma como o IBGE, aborda as famílias em seus domicílios para as pesquisas que ocorrem de dez em dez anos através do recenseamento. O censo é um instrumento para a coleta de dados estatísticos sobre características dos habitantes de uma nação. Atualmente, para a classificação da população no Brasil são usadas as terminologias de cor ou raça branca, preta, amarela, parda e indígena. As pessoas consultadas no período do censo realizado pelo IBGE, devem se autodeclarar quanto à cor ou raça.

Dessa forma, pedi aos/às estudantes para imaginar que estavam recebendo o censo em casa, então, solicitei-lhes que pensassem no modo como se autodeclarariam racialmente, levando em consideração seus antepassados e a cor de sua pele.

### **1.5.2 – Identificação (IBGE)**

No livro “Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013)”, encontra-se o texto de José Luis Petruccelli (2013) “Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual” que foi importante para o desenvolvimento da atividade de autodeclaração na escola. Nele, Petruccelli (2013) faz um levantamento da pesquisa censitária no Brasil desde a sua primeira edição, cujos dados descreverei a seguir.

---

<sup>9</sup> Autodeclaração é compreendida como um critério para classificação racial proposto no Estatuto da Igualdade Racial e no Censo. Ela também considera a percepção do próprio indivíduo sobre sua raça. Disponível em <[https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos\\_2017/4368/1379/1629.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1379/1629.pdf)> Acesso em: 25/03/2019.

---

No primeiro recenseamento do Brasil, realizado em 1872, foi utilizado um sistema de classificação da cor no país, com as categorias branco, preto, pardo e caboclo. Nos últimos anos da escravidão e logo após a sua abolição, foram adotadas doutrinas racialistas que tinham por finalidade o clareamento da nação brasileira por meio do processo da imigração da população europeia para o Brasil. Assim, em meio a um burburinho racista pós-abolição, foi realizado o segundo recenseamento do país, em 1890.

Entre o final do século XIX e início do XX, houve o incentivo e subsídio à imigração de brancos/as europeus para o Brasil, fazendo com que o processo da mestiçagem nacional brasileira se tornasse tolerável. Baseando-se nas teorias racialistas do final do século XIX, acreditava-se que essa mistura racial poderia branquear a nação no prazo de algumas gerações, diluindo o sangue negro, levando ao seu gradual desaparecimento (PETRUCCELLI, 2013).

Na época em que as teorias racialistas tiveram um forte apelo no país, o termo “pardo” foi substituído pelo termo “mestiço”. Nesse sentido, tornou-se consenso que para construir uma identidade nacional, seria preciso eliminar o negro e o indígena da população, seja pelo branqueamento, miscigenação ou pela destruição direta destes grupos raciais. Dessa forma, a racialização estatística tornou-se também, mais uma forma de expressão do branqueamento simbólico da nação (PETRUCCELLI, 2013).

De acordo com Petrucelli (2013), nos censos que se seguiram, a categoria “amarela” foi incorporada na classificação para contemplar os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil entre 1908 a 1929. Dessa forma, no Censo Demográfico de 1940, foram usados os termos branco, preto e amarelo como respostas à classificação racial. Entretanto, em caso de resposta diferente aos três termos, ela deveria ser lançada como traço pelo recenseador. Com essa ação, pretendia-se eliminar a mestiçagem da identidade nacional através da negação da categoria parda pela primeira vez nos recenseamentos. Mais tarde, este traço foi revisto pelo IBGE e classificado como pardo.

A primeira referência à autodeclaração no recenseamento brasileiro aconteceu em 1950 e, posteriormente, em 1960, quando o grupo pardo foi reincorporado à categorização de cor. Tanto a pergunta quanto a categorização por cor foram excluídas do levantamento do Censo Demográfico de 1970. Em 1980 e 1991 reintroduziram a categoria indígena na classificação feita pelo IBGE e a pergunta do recenseamento passou a incluir o termo “cor ou raça”, pois supostamente entendeu-se que indígena seria uma raça e não uma cor, como as

outras categorias. No Censo Demográfico de 2000 e 2010, as cinco categorias de cor que foram utilizadas nas pesquisas foram branca, preta, amarela, parda e indígena. Além disso, as pessoas indígenas passaram a ser indagadas a respeito de sua etnia e língua falada (PETRUCCELLI, 2013).

Segundo a reportagem de Adriana Saraiva para a Agência de Notícias do IBGE, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016, que cobre o período entre 2012 e 2016, afirma que a população brasileira chegou a 90,9 milhões de pessoas. Nessa pesquisa divulgada em novembro de 2017, constatou-se que a população negra e parda aumentou em relação aos censos anteriores. A autodeclaração foi um dos fatores que influenciou o aumento da porcentagem de pardos e negros, enquanto houve a redução da população branca.

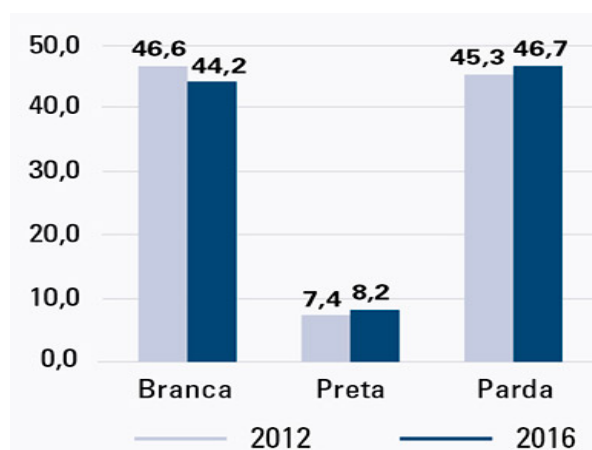


Figura 8. Distribuição da população, por cor ou raça - Brasil - 2012-2016.

Fonte: IBGE - Diretoria de Pesquisas, DPE.

Segundo o IBGE, a partir do censo de 2010, observou-se a tendência à ampliação do processo de registro de pessoas miscigenadas, provocando o acréscimo do percentual da população parda. O aumento da autodeclaração e o reconhecimento da negritude aconteceu principalmente devido à implantação de políticas de promoção da igualdade racial que foram incentivadas a partir da publicação da Lei 10639/03 que introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Lei 12711/12 que garante cotas no Ensino Superior e para estudantes da escola pública e negros, e também a Lei 12990/2014 que reserva 20% das vagas em concursos públicos para negros.

As políticas públicas viabilizadas a partir da introdução dessas leis, incentivaram o acesso da população preta e parda a ações afirmativas. Estas têm por objetivo eliminar desigualdades historicamente constituídas no Brasil, como por exemplo, garantir cotas para negros terem acesso às universidades.

Assim, após essa breve recuperação histórica sobre o censo brasileiro, remeto-me à pergunta feita aos/às estudantes no início das atividades do planejamento temático anual de Artes Visuais, realizado em 2015. Estes, ao tentarem responder à pergunta sobre como se autodeclarariam, tiveram muitas dúvidas. Muitos ficaram indecisos e não sabiam como poderiam se classificar quanto a cor/raça, caso confrontados com a pergunta feita pelo recenseador/a do IBGE. Segundo Gomes:

Quando alguém pergunta: qual é a sua raça? Nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político, dentre tantas outras maneiras (GOMES, 2005, p. 44).

Por força da herança histórica, por causa da carga negativa de preconceito racial presente na sociedade, ao serem confrontados com a possibilidade de se autodeclararem negros/as, os alunos/as ficaram assustados. Assim, a maioria dos/as estudantes no começo do ano letivo respondeu que não era negro/a, certamente em decorrência de experiências negativas que tiveram dentro e/ou fora da escola. Estas, levaram os/as estudantes ao desejo de criar uma imagem de não-negro como resposta às mazelas atribuídas ao “ser negro” na sociedade brasileira, no início do ano.

Por sua vez, o trabalho realizado ao longo do ano letivo e a reafirmação da visibilidade da imagem positiva do negro através de muitos vídeos, debates, atividades plásticas e intenso diálogo, fez com que as respostas dos/as estudantes para a mesma pergunta fossem alteradas positivamente ao final do ano letivo. Muitos se autodeclararam pretos e pardos, no encerramento das atividades de 2015.

### **1.5.3 – Identidade e Identidade Negra**

O conceito de identidade e de identidade negra foi introduzido a partir de uma linguagem acessível durante as aulas de Artes Visuais, para que os/as estudantes compreendessem as atividades propostas. Gomes destaca a forma como Munanga (1994) concebe a identidade. Para Munanga,

a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou

alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p. 177-178 apud GOMES, 2005, p. 40).

Para a antropóloga Sílvia Novaes (1993, apud GOMES, 2005, p. 41), a identidade só pode ser usada no discurso de um “nós coletivo”, no sentido de igualdade, podendo o grupo reivindicar para si um espaço social e político em uma situação de confronto. A identidade não se prende apenas à cultura, mas envolve níveis sócio-políticos e históricos da sociedade. A ênfase na identidade resulta na ênfase da diferença, o que leva a uma articulação de poder e cultura onde os grupos sociais podem recuperar sua autonomia e reafirmar sua diferença positivamente.

De acordo com Gomes (2005, p. 42), as identidades sociais são definidas no âmbito da cultura e da história. Elas constituem o sujeito na convivência em diferentes situações e estabelecem “um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. A identidade negra também se constrói gradativamente: se inicia na família e se desdobra nas relações que o sujeito estabelece cotidianamente. Ela é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.

Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951, autor de “A identidade cultural na pós-modernidade” (2005), assinala que a identidade fixa e estável do sujeito sociológico está sendo descentrada. As alterações culturais fazem emergir o conceito de sujeito pós-moderno que não é caracterizado por uma identidade fixa ou permanente, mas por um atributo plural e deslocado. Assim a identidade para Hall é definida historicamente e não biologicamente. Para o autor:

As sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença” [...] Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas não são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias serem articulados (HALL, 2005, p.17).

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em torno de um “eu” coerente. Nesse sentido, a identificação de um sujeito não se dá de forma automática. Ela depende da forma como são representadas suas possíveis identidades, mesmo que temporariamente. Assim, “todas as identidades estão localizadas no espaço e tempo simbólicos” (HALL, 2005, p. 71).

Esclarecido o conceito de identidade e de identidade negra, me mantive imbuída de um desejo de estimular os estudantes a pensar sobre suas próprias identidades étnico-raciais. Diante disso, acrescentei outra questão à pergunta sobre a autodeclaração. Indaguei aos estudantes das aulas de Artes Visuais se saberiam identificar qual cor poderiam usar para pintar a própria cor de sua pele. Alguns disseram que usariam o lápis rosa, bege ou marrom.

Para levar o grupo a pensar melhor sobre a cor da pele, os/as estudantes foram alinhados em círculo para fazerem fotografias de seus braços, a fim de identificar a paleta de cores de cada sala de aula. Após várias reflexões sobre as fotografias, da observação da própria cor da pele de cada estudante, convidei as turmas para realizarem a mistura de tintas, a fim de conseguirem o tom mais próximo da própria cor de cada estudante.

O resultado foi interessante. Cada estudante pintou uma paleta de cores com dez tintas temperadas antecipadamente e, em seguida, experimentou a tinta com o tom mais parecido em sua pele. O objetivo dessa aula foi a tentativa de fazer descobrir qual tom de tinta aproximava-se mais da cor de cada estudante, desconstruindo, assim, a ideia do uso da cor salmão (chamado pelos/as estudantes de rosa pele) usado nos desenhos para colorir a cor da pele de modo geral.

No momento seguinte, os/as estudantes pintaram as mãos com a tinta mais próxima a sua cor e a imprimiram sobre o papel, fazendo uma cópia colorida da mão para colar em um cartaz. Muitos/as estudantes se encantaram com a atividade, descobrindo com essa aula prática que em cada sala, tinha alunos/as com cores de peles muito variadas e distintas, como mostra a figura 9.



Figura 9. Estudo da cor da pele, 2015. Fonte: arquivo da autora.

Essas atividades foram desenvolvidas durante um mês. Dessa forma, iniciei cautelosamente o planejamento anual em 2015. Coloquei em discussão temas polêmicos, porém pouco explorados, tornando visível o que muitas vezes é ocultado na escola, colocado atrás da porta em casa, ou debaixo do tapete pela sociedade.

Lembro-me de outro caso interessante de uma menina que eu identificava como negra, com onze anos à época, que, no início do ano letivo se autodeclarou branca, mesmo tendo o tom da pele escuro. Os colegas fizeram um alvoroço com a autodeclaração dela, zombaram da menina. Acalmeei a turma, afirmando que a autodeclaração é uma experiência pessoal, uma escolha do indivíduo que tem o direito de se definir com o grupo étnico com o qual mais se identifica racialmente, mesmo que fenotipicamente não seja visto assim por terceiros.

Após o episódio, foram desenvolvidas nas demais aulas de Artes Visuais ao longo dos dois semestres inúmeras atividades de pertencimento étnico, de valorização da autoestima, da beleza negra, do cabelo afro, do reconhecimento de ser negro. Dessa forma, foi possível para os estudantes perceberem que a construção da identidade negra passa pela negação de si mesmo, sendo por isso, importante considerá-la na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas também no sentido político. Segundo Gomes:

A identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso a escola tem responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p.44).

Diante das atividades propostas nas aulas de Artes Visuais ao longo do ano, cada estudante foi compreendendo qual era sua identidade étnico-racial. No final do ano, dirigi a mesma pergunta feita no início do ano a todos/as estudantes e também à menina do episódio do começo do ano. Após uma análise do que ela havia aprendido durante o ano, a aluna que no início do ano se autodeclarou como branca, espontaneamente se autodeclarou como negra, reconhecendo sua identidade de matriz africana.

Apesar de ter usado os indicadores do IBGE como parâmetro para abrir o debate sobre a identidade com os estudantes, antes de encerrar esse tópico, preciso tecer algumas considerações sobre a autodeclaração proposta pelo IBGE.

O censo, é um instrumento de coleta de dados que irão orientar as políticas públicas, estabelecendo os critérios de classificação da população por raça/cor como um modelo racial.

---

A forma como utiliza as ferramentas de consulta para coletar os dados de raça/cor, acaba moldando ou orientando também a forma como as pessoas percebem e constroem o conceito de raça no Brasil. Nesse sentido, o censo pode limitar o pensamento dos indivíduos sobre as construções raciais que eventualmente não se encaixem em seus padrões de pesquisa (PANIZZI, 2016). Desse modo, o censo se mostra como um instrumento limitado, com algumas falhas que não dão conta da dimensão de toda a complexidade racial presente na população brasileira.

Estatuto da Igualdade Racial poderia ter sido usado nas atividades propostas em 2015 como marcador para a utilização do termo autodeclaração racial. Ele é um documento que surge para assegurar direitos e preservar a identidade da população negra. Assim como o IBGE, ele utiliza como critério para a definição da identidade de cada indivíduo, o critério da autodeclaração.

O Estatuto da Igualdade Racial poderia ter sido usado nesse momento como uma ferramenta para a compreensão da identidade da população negra que fosse um pouco menos limitador da construção da identidade negra. Entretanto, como esse foi um projeto pioneiro de educação para as relações étnico-raciais na escola em que trabalho, está em constante revisão e aberto a utilização de novos marcadores para a concepção de termos que exijam uma leitura mais crítica, como a autodeclaração da identidade.

#### **1.5.4 – Identidade e Cultura Nacional**

Apoiada no referencial multiculturalista e intercultural do respeito às diferenças de raça, classe e gênero, integrei ao planejamento anual de artes 2015, atividades envolvendo os primeiros povos formadores da população brasileira. O intuito foi o de estabelecer as diferenças entre essas distintas populações e as contribuições culturais que cada grupo étnico formador da nação brasileira (brancos, negros e indígenas) trouxe para o Brasil.

Diante da concepção da suposta formação de uma identidade nacional, a cultura nacional propõe um discurso que produz sentidos sobre noções pelas quais os indivíduos se identificam e constroem suas identidades. Ela se forma a partir da identidade e cultura da nação moderna, por meio de um discurso homogêneo entre o passado e o futuro. “Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2005, p. 59).

---

Mas, como pensar uma identidade nacional sem a unificação das culturas que a compõem? Hall questiona se a identidade nacional seria mesmo unificadora ou não, pois, para ele, a unificação das culturas anularia as diferenças culturais, e nesse sentido, concordo com ele.

Partindo do pressuposto acima, o autor propõe a desconstrução da concepção de cultura nacional unificada sob o argumento de que as nações colonizadas (que é o caso do Brasil) foram unificadas por meio da violência, sofrendo a imposição da hegemonia cultural dos povos dominadores. “Em vez de pensar em culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2005, p. 61-62).

O discurso multiculturalista da valorização da diferença como um componente da unidade nacional proposto por Hall, no qual as culturas nacionais têm buscado “costurar” as diferenças para a constituição da unificação da identidade, serviu de base teórica para o desenvolvimento de atividades com o grupo dos/as estudantes. As atividades foram desenvolvidas a partir das diferenças de identidade cultural presente nos três povos fundadores. A valorização da diferença, levou ao conhecimento e a criação de afinidades com culturas que ainda eram desconhecidas para os estudantes, como costumes da cultura afro, indígena e portuguesa.

Dessa forma, foi possível realizar atividades coletivas que estimularam o respeito aos valores que surgem no choque das diferenças entre brancos, negros e indígenas, desativando e/ou reduzindo a carga negativa da origem étnica, principalmente no reconhecimento dos valores culturais de cada grupo. Entre as atividades culturais, visuais e plásticas sobre os “povos fundadores do Brasil” destacou-se a construção de um grande mapa do Brasil repleto de colagem de rostos “de todas as cores”, intitulado “Brasil, mostra a sua cara”.

Assim, através da confecção do mapa “Brasil mostra sua cara”, conforme mostra a figura 10, e também da realização de diversas atividades (como o estudo da cor da pele) no desenvolvimento do planejamento anual de artes em 2015, minhas aulas respeitaram uma didática baseada na formação da identidade, traçada a partir do respeito às diferenças, da valorização e recuperação do sentimento étnico dos/as estudantes.

---



Figura 10. Brasil mostra sua cara, 2015. Fonte: arquivo da autora.

A sobreposição de rostos de todas as cores sobre o mapa do Brasil buscou reafirmar as diferenças, mas sem anular as diferenças culturais, evidenciando na atividade com o coletivo do grupo de estudantes a constituição de uma cultura nacional múltipla, multicultural, pautada pela mistura de culturas distintas que forjaram “as identidades nacionais” do Brasil.

## **CAPÍTULO 2**

### **O ENSINO DE ARTES VISUAIS COMO CAMPO PARA A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL**

Nesse capítulo, traço uma relação entre o ensino de Artes Visuais, a Cultura Visual e a Arte/Educação Multiculturalista, com culminância na Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entre os/as autores/as revisitados estão Ana Mae Barbosa (1998;2005), Ivone Mendes Richter (2008), Stuart Hall (2005), Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004).

#### **2.1 – Multiculturalismo e Interculturalidade**

As mudanças e rupturas no cenário da arte ocorridas na segunda metade do século XX surgem com as críticas sociais e econômicas, impactando o campo das Artes Visuais, ampliando o foco das visualidades, entrando no campo transdisciplinar e na percepção da dimensão cultural que levaram à “virada pictórica”.

A cultura visual por sua vez, busca construir a representação das subjetividades, interpretando criticamente a arte e a imagem, deslocando fronteiras acadêmicas e institucionais. Seguindo esses princípios, me agrada a ideia de instigar os/as estudantes a construírem um olhar crítico em relação ao poder das imagens que eles veem em seus cotidianos. Se algumas imagens não são agradáveis devido às situações discriminatórias, porque não as alterar ou subverter?

Segundo Aldo Vitório Filho e Marcos Balster Fiore Correia (2013) vivemos um tempo onde as imagens estão em evidência. A problematização das imagens visuais estabelece uma relação entre o observador e a imagem, criando a necessidade de uma metodologia de pesquisa específica para sua análise. No âmbito da cultura visual, trabalhar com imagens exige que o pesquisador crie possibilidades metodológicas que se adaptem as imagens que estão sendo produzidas na atualidade.

As imagens na pesquisa da cultura visual precisam da problematização e da experiência acumulada do observador (FILHO, CORREA, 2013). Se o observador não pode ver o negro em livros, revistas e TV, ou o próprio negro não consegue enxergar sua

---

representatividade, como poderia perceber positividade em sua representação quando a encontra? Com qual experiência analisaria esta imagem?

A interpretação de uma imagem depende da forma como a pessoa se posiciona, do ambiente que frequenta, da cor de sua pele, do contexto da imagem que o observador vivencia. Segundo Ivone Richter (2008), as relações culturais envolvem situações de contradições e transmissão de cultura que apresentam algum poder de dominação. Dessa forma, a noção de poder estaria vinculada à condição social das diferenças de classe em nossa cultura, especialmente ligados à raça.

Compreendo que o racismo se manifesta com as primeiras experiências familiares da criança, nos variados ambientes que frequenta, na forma como o negro é visto nos livros didáticos, mas ele se reforça principalmente por meio de mecanismos adotados pelas instituições, ou seja, por meio de um racismo institucionalizado.

Ao compreender que a Cultura Visual abarca a produção visual de grupos sociais, daquilo que eles veem, consomem e os atravessam, indaguei: porque a população negra composta por aproximadamente cinquenta e três por cento do povo brasileiro não está proporcionalmente representada nos livros didáticos, nas TVs, revistas e jornais? Suponho que a resposta a esta indagação está no racismo institucionalizado que privilegia conteúdos eurocentrados em detrimento da pauta antirracista.

Entendo que é preciso enfrentar racismo institucional, questionar o modo como o negro é tratado de forma discriminada e preconceituosa no Brasil, buscando meios para alterar essa condição. Saliento que é possível observar que o racismo institucional, que dificulta o acesso do negro nos espaços institucionais públicos, impondo obstáculos formais nas relações raciais, também aparece nos livros escolares de forma velada quando o negro não aparece, ou, quando aparece e é representado de como escravo e/ou pobre.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana têm viabilizado recursos para o desenvolvimento da Lei 10.639/03. A luta contra o racismo e contra a falta de visibilidade da população negra tem sido um marco importante evidenciado por essa lei que significou uma importante mudança na forma de combater o racismo no Brasil.

Tenho observado em meus vinte dois anos de magistério que os livros de história apresentam poucas imagens com pessoas negras. Quando aparecem, essas imagens são muitas vezes marcadas pelas condições sub-humanas da escravidão ou pela história tribal do

---

continente africano. Essa condição vem sendo lentamente alterada ao longo da última década, após as mobilizações do movimento negro e da implementação da Lei 10639/03 nas escolas brasileiras.

Na mídia ainda é muito restrita a representatividade da imagem positiva do negro. Quando há espaço para visibilidade na TV pública, apresentam o negro como bandido e/ou presidiário nos telejornais, as negras como domésticas e/ou mães solteiras nas novelas, salvo algumas exceções de ações afirmativas. Em 2018, surgiu uma polêmica sobre a quantidade de atores negros escalados para uma novela da Rede Globo que tem a Bahia como ambiente (*Segundo Sol*). O diretor escalou para o elenco somente 20% de atores negros. Num Estado onde a maioria da população é negra, a atitude da emissora beira ao cinismo, promovendo assim, um embranquecimento cultural.

Segundo Ana Mae Barbosa em “Tópicos utópicos” (1998, p. 93), a educação multiculturalista questiona “como os diferentes grupos culturais podem encontrar arte em suas vidas? É preciso perceber que grupos culturais diferentes têm também necessidade de arte, mas que o próprio conceito de arte pode diferir de um grupo cultural para outro” na educação multiculturalista. Para Barbosa, ser educado numa perspectiva multiculturalista requer que o conhecimento seja democrático para todas as classes sociais envolvidas, que as culturas não sejam homogeneizadas e tirem proveito da diversidade.

O reconhecimento dessas questões ajudaria a compreender que a arte pode conferir identidade através de símbolos; sensibilizar para as diferenças; promover o fim ou pelo menos a redução da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável. Entretanto, é preciso não perder de vista o cuidado para que não ocorra redundância da diferença, ou seja, um incremento da discriminação ou a promoção de uma pseudo igualdade de grupos hegemônicos, conforme orienta Ivone Mendes Richter (2008).

No Brasil a insistência na pseudo igualdade pregada pelo mito da democracia racial e também por membros de instituições religiosas por exemplo, impregnou o imaginário popular. Segundo Munanga (2005, p.19), “não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais”, se o racismo existe mesmo diante de sua negação. O princípio em questão, leva a crença de que por sermos iguais não somos racistas, assim, a negação do racismo como diferença tenta igualar seres humanos que estão em desigualdade. O uso do termo consciência humana no lugar de consciência negra, para se referir a data de

---

comemoração do Dia da Consciência Negra - 20 de novembro, é outro exemplo de pseudo igualdade pregada por aqueles que não querem assumir a diferença como racismo.

Segundo Barbosa (2005), com processo de redemocratização no Brasil, surgiu entre os propositores da arte brasileira o interesse pela multiculturalidade baseado na diferença de classes sociais. A renovação das ideias de Paulo Freire e o início do pós-modernismo na Arte/Educação dão início a um esforço multicultural de encarar a produção popular das minorias e das mídias.

Paulo Freire, propõe uma educação emancipadora que parta das necessidades populares em contextos diversificados, com a qual esta pesquisa se identifica. A pedagogia freiriana que desperta a consciência crítica e a emancipação do educando, se tornou o principal referencial da Abordagem Triangular criada por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980. A Abordagem Triangular referenciou o trabalho de campo dessa pesquisa especialmente durante a realização das atividades de leitura, contextualização e produção de imagens.

Compreendo que educar numa perspectiva multicultural e intercultural é propiciar a todas as classes sociais, a aquisição de informações básicas para alcançar um conhecimento democrático. De acordo com Barbosa (1998) em consonância com Hall (2005), a formação da identidade e da diversidade cultural de um povo se constrói em torno das diferenças, não é fixa, está em constante movimento, se reconfigura a todo momento e está na base que compõe o multiculturalismo.

Entretanto, segundo Stuart Hall (2005), as nações formadas por culturas híbridas não estão livres de contradições, jogos de poder e divisões internas, como é o caso do Brasil. Categorias como, raça e etnia, também foram utilizadas para unificar e representar uma identidade nacional, apesar das diferenças existentes entre elas. Ao refletir sobre as identidades nacionais deslocadas, é preciso observar a forma como as culturas nacionais têm buscado na costura das diferenças, a unificação das identidades. Com a globalização, essas identidades tornam-se mais políticas e diversas, menos fixas e unificadas.

Nesse sentido, a construção de uma educação multicultural e democrática que procura não homogeneizar culturas distintas, envolve transgressões sociais dos elementos estéticos e tira partido da diversidade. Um dos desafios multiculturais e interculturais no Brasil é combater o preconceito social, pois o preconceito de classe também desfavorece o acesso dos menos favorecidos à arte. Assim, Barbosa (1998) recomenda a realização de pesquisas e

---

análises próprias dos problemas sócio culturais dos brasileiros a fim de superar o preconceito de classe a respeito dos códigos culturais vigentes.

Para alcançar a desconstrução desses preconceitos, precisaríamos discutir a função da arte e o papel dos artistas em diferentes culturas, além de discutir sobre quem decide o que é arte.

Essas discussões contribuiriam para o respeito às diferenças, o reconhecimento de manifestações culturais que não se encaixam no sistema de valores que subscrevemos, na relativização de valores em relação ao tempo (BARBOSA, 1998, p. 95).

Nesse sentido, através da arte por meio da educação multicultural e intercultural, é possível que a diferença entre positivamente na vida do/a estudante, desconstruindo mitos e valorizando a cultura, a consciência negra na sala de aula e na sociedade.

Segundo Ivone Richter (2008), o termo multicultural, que já foi consagrado pela literatura e pela arte/educação, vem sendo usado para discutir a diversidade. Já a interculturalidade expressa a reciprocidade entre as culturas em vários aspectos, por isso, segundo a autora, torna-se um termo mais adequado para expressar as relações entre a arte de diversas culturas na arte/educação. No entanto, interculturalidade e multiculturalismo não são sinônimos.

propõe que se encontre algum outro termo que substitua os conceitos de “educação multicultural” ou “educação intercultural” para designar a experiência brasileira, que difere, em muitos sentidos, das experiências da Europa e da América do Norte. Na falta desse termo, no entanto, admite o termo “intercultural”, desde que associado a uma perspectiva de compreensão mais crítica (VALENTE s/d, p. 24, apud Richter, 2008, p. 20).

Observando os limites do multiculturalismo e da interculturalidade, procurei colaborar com a reafirmação da identidade negra nos espaços escolares, ouvir as narrativas dos sujeitos, numa proposta de construção da identidade e consciência negra através da incorporação do multiculturalismo no processo da pesquisa. Entretanto, em alguns momentos deste texto, é possível analisá-lo na perspectiva do multiculturalismo e em outros na perspectiva da interculturalidade, mas sempre apontando para a perspectiva da valorização da diferença na construção da identidade que respeite os múltiplos aspectos dos diferentes grupos humanos.

Também dentro de uma perspectiva multicultural, Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004), em “Identidade negra e espaço educacional: Vozes, histórias e contribuições do

multiculturalismo”, analisam os processos de construção/reconstrução da identidade negra na educação através das narrativas e histórias de vida dos seus educandos.

Na educação multicultural crítica, também adotada na educação em Artes Visuais, procura-se evitar que os preconceitos se perpetuem, proporcionando condições de afirmações positivas das identidades coletivas. Assis e Canen, salientam a importância de que é preciso impedir que ocorra o tratamento da diversidade racial como algo exótico ou folclórico e ir além da denúncia de preconceito contra a identidade negra.

A construção positiva da imagem do negro e a sua valorização na sociedade brasileira esbarram no quesito cor, raça e etnia, o que muito comumente leva a um congelamento identitário. Segundo Assis e Canen (2004), ser negro é uma construção identitária estabelecida a partir do aspecto social e cultural, onde o racismo está “naturalizado”, onde ser considerado negro ou branco (entre a branquitude e a negritude) depende do sujeito que realiza o julgamento.

Nesse sentido, é possível perceber que a construção da identidade negra na história do Brasil esteve fortemente marcada pelo desigual tratamento dado aos negros durante e após o término da escravidão, e na última década, por políticas de ação afirmativa que visam reparar os danos causados a essa parcela da população.

A tentativa do trabalho multicultural de valorização cotidiana educacional da identidade negra e sua incorporação nos currículos e práticas educacionais poderia beneficiar-se do mergulho sobre as determinações da construção da identidade negra, percebidos nos discursos daqueles que a abraçam em seus debates teóricos e/ou em espaços coletivos de luta por afirmação e representação” (ASSIS; CANEN, 2004, p. 714).

Para avançar a pesquisa multicultural, as vozes plurais devem estar presentes na pesquisa qualitativa, na subjetividade e no cotidiano da escola sem que o pesquisador seja o único detentor da verdade. Assis e Canen (2004) propõem verificar a construção da identidade negra numa perspectiva antirracista, também defendida pelo multiculturalismo crítico, que supere a denúncia e parta para a afirmação identitária negra positiva nos currículos numa perspectiva transformadora.

Nesse panorama, as autoras procuram identificar as fases em que a identidade negra é construída de acordo com a história de vida dos indivíduos: 1º - Quando a pessoa sofre uma discriminação; 2º - Quando ela é percebida em seu fenótipo e, 3º - Quando aparece em sua dimensão cultural étnica de forma acentuada. Nas vozes consultadas da pesquisa

---

desenvolvida por essas autoras, as situações de discriminação racial começam na família, se ampliam na escola e posteriormente no cotidiano social e do trabalho. Dessa forma a discriminação racial acaba legitimando a construção da identidade negra por meio de redes de subjetividade cotidiana.

Assis e Canen (2004) defendem que em um mundo marcado pelas intolerâncias, adotar o discurso da pluralidade possibilita o resgate de identidades marginalizadas em um contexto de construção da diferença, em espaços menos desiguais e com maior valorização da pluralidade cultural entre a população.

Em síntese, a construção da identidade negra vai além de sua essência biológica e dos espaços escolares. Ela apoia-se em depoimentos, em elementos discriminatórios, na resistência à dor causada pela discriminação e na busca por caminhos positivos para o reconhecimento da identidade negra. Nesse sentido, dúvidas e dilemas em relação ao multiculturalismo na construção da identidade negra não são obstáculos, são o ponto de partida para desafiar as realidades desiguais.

## **2.2 – Diálogos entre Artes Visuais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Em 2016, o Itaú Cultural promoveu uma série de encontros com o tema Cultura Afro-Brasileira com artistas negros das Artes Visuais e Artes Cênicas, por meio de palestras e laboratórios. No evento denominado “Diálogos Ausentes”, que em 2016 recebeu o título de “O Negro nas Artes Visuais”, houve a participação de vários artistas. Entre eles, destacaram-se Rosana Paulino, Dalton Paul, Miriane Figueira, Diane Lima e Thiago Santos.

Segundo artigo de André Almeida (2016) publicado no site Pontocegonews, o evento questiona a ausência dos negros na Arte Contemporânea e apresenta algumas exceções de artistas contemporâneos que desenvolvem a arte e a cultura negra em suas produções.

Dentre os/as participantes desse evento, encontro real interesse no trabalho desenvolvido pela artista Rosana Paulino e pela artista gaúcha Miriane Figueira. Artistas negras, ambas desenvolvem a temática étnico-racial a partir de fotografias de mulheres negras do período da escravidão, cada uma à sua maneira, trazendo a negritude feminina e seus dilemas para a cena contemporânea.

Nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira na escola pública de Uberlândia, apresentei aos estudantes um vídeo com uma das artistas, produzido pela

---

Agência Nacional de Cinema (Ancine) através da Lei de Incentivo à Cultura. Nesse vídeo<sup>10</sup> a primeira palestrante de “Diálogos ausentes” (2016), Rosana Paulino, fala sobre sua obra. Ela diz que, entre os temas que mais atraem seu interesse na pesquisa, está a análise da posição ocupada pela mulher negra no tecido social brasileiro. Nesse sentido, a artista conta no vídeo que procura desenvolver em suas criações um diálogo com a visão do outro para que sua arte seja inteligível a quem a observa.

As fotografias utilizadas por Paulino e por Figueira foram produzidas século XIX, a partir das teorias raciais vigentes na época, como teoria antropológica de identificação criminal a partir do tipo físico, proposta por Cesare Lombroso (1876). Segundo a teoria de Lombroso, “a criminalidade é um fenômeno físico e hereditário e, como tal, um elemento detectável nas diferentes sociedades” (SCHWARCZ, 2001, p. 20). Portanto, era possível através desse estudo prevenir o crime prendendo o infrator antes de cometer o delito.

Os adeptos da frenologia (que estuda o caráter das pessoas e a sua capacidade mental a partir da estrutura do crânio) e também da craniometria que comparava as medidas e formas do crânio com “as potencialidades físicas e morais dos homens, dos povos e das civilizações” (SCHWARCZ, 2001, p.20), classificava as pessoas com potencial para a criminalidade. A fotografia a seguir da figura 11, um exemplo de fotografia antropométrica derivada da frenologia, serviu de parâmetro para a obra Assentamento, de Rosana Paulino.

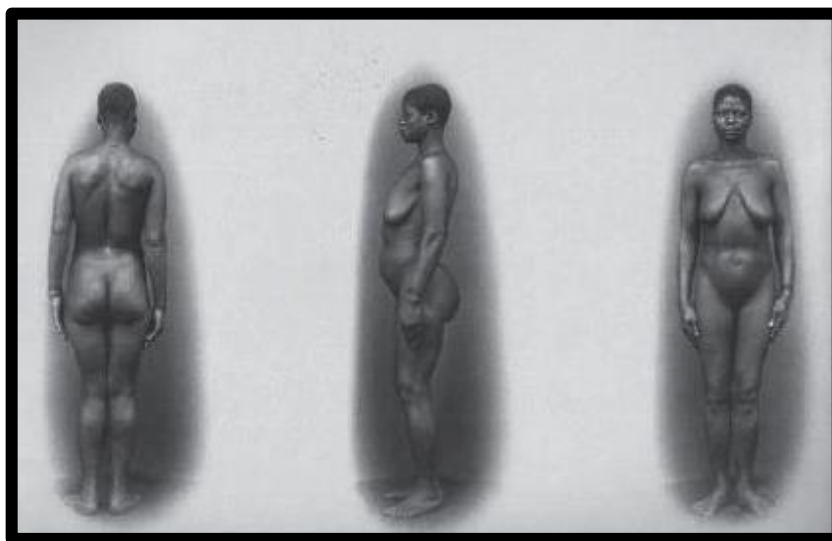


Figura 11. Fotografia antropométrica<sup>11</sup>. Fonte: Casa Editoria 2004. p. 251.

<sup>10</sup> Entrevista com Rosana Paulino, 2016. Fonte: Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7awdUzh9UVg&t=21s>> 10/08/2018.

<sup>11</sup> Fotografia antropométrica tomada por Augusto Stahly comissionada por Louiz Agassiz, 1865. Fonte: Ermakoff G. O negro na fotografia brasileira, George Ermakoff Casa Editoria 2004, p.251.



Figura 12. Imagens de mulheres escravizadas. Fonte: Pinterest.<sup>12</sup>

Fotografias das pessoas escravizadas, apontada na figura 12, eram realizadas com o intuito de obter estudos sociológicos, segregar e reafirmar a inferioridade racial dos negros e miscigenados, classificando-os como exemplares humanos que potencialmente poderiam se tornar criminosos e/ou degenerados devido ao processo de branqueamento. Entretanto, algumas fotografias do estudo antropométrico derivado da frenologia também eram vendidas aleatoriamente a estranhos que se interessem pelas imagens.

Por se tratar de imagens impactantes que registraram o tempo e costumes do final do século XIX, selecionei em outubro de 2017 algumas imagens de mulheres negras escravizadas para a atividade com foto-elicitación do terceiro encontro com os estudantes das Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira. Utilizei várias fotografias do período da escravidão que foram encontradas na internet, como mostra a figura 12. Entretanto, diferente das artistas citadas acima, optei por selecionar imagens em que os/as negos/as escravizados/as estavam vestidos/as, devido à preocupação com a pouca idade dos estudantes. A exceção foi a obra “Assentamento”, de Rosana Paulino, apresentada ao grupo após uma negociação com a turma de jovens estudantes.

Em sua obra “Assentamento” (2013), Paulino procura destacar o trauma causado aos escravizados durante o processo do rapto dessas pessoas na África, da travessia pelo Oceano Atlântico e de seu (re)fazimento em um local totalmente desconhecido mediante a escravidão

---

<sup>12</sup> Fotografias de mulheres negras escravizadas utilizadas nas oficinas. Disponível em: [https://br.pinterest.com/vicro\\_/trabalho-de-fotografia-o-negro-e-a-exploração-dos-/?lp=true](https://br.pinterest.com/vicro_/trabalho-de-fotografia-o-negro-e-a-exploração-dos-/?lp=true). Acessado em 01/10/2017

no Brasil. Por meio de um vídeo produzido para o evento Diálogos Ausentes (2016), a artista estabelece uma narrativa, onde destaca como lida com o trauma e com essas questões em sua obra.

Para refletir sobre o trauma, Paulino (2016) utiliza a imagem de uma mulher escravizada, a mesma mostrada na figura 11. Com a ajuda do fotógrafo Celso de Andrade, ela ampliou uma fotografia de padrão científico pequena (frente, lateral e costas), encomendada pelo médico e biólogo suíço Louis Agassiz no século XIX, que pretendia provar a inferioridade negra e a degeneração causada pela mestiçagem brasileira. Após conseguir uma ampliação da imagem sobre tecido em tamanho natural, a artista recortou a imagem e a (re)costurou com uma grossa linha preta. Mas, intencionalmente, a costura não fechou, ficando com diferenças nas emendas, expressando dessa maneira, o trauma e a violência desse sequestro, como mostra a figura 13.

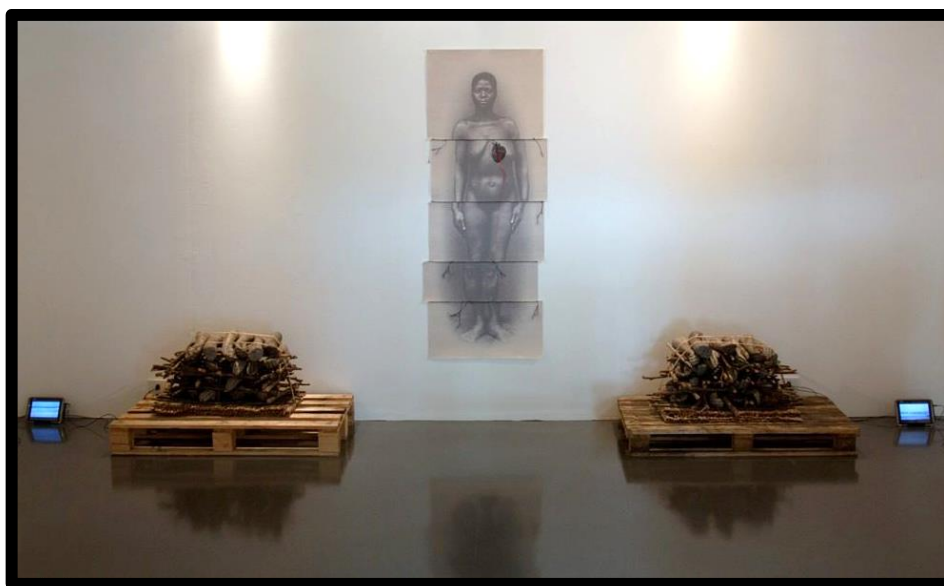


Figura 13. Instalação Assentamento, 2013. Fonte: Blog Rosana Paulino.

O remontar de Paulino remete ao refazimento cultural do negro recém-chegado na nova terra. Entre os cortes e a sutura, expostos na figura 13<sup>13</sup> ela desenha um embrião que representa o nascimento, o enraizamento cultural do recém-chegado da África no Brasil, além de acrescentar um coração que representa a humanidade da escravizada e a saudade do seu

<sup>13</sup> Disponível em <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/>>. Acesso em: 13/07/2018.

lugar de origem. A artista ainda constrói alguns “feixes de braços negros” para representar a mão de obra negra no processo de escravidão no Brasil.

Segundo Antonacci (2017), Paulino criou essas obras por se sentir instigada e, também, para expor as origens do colonialismo e as teses do racismo no Brasil. Na série “Assentamento”, Paulino aborda o elemento da eugenia, destacando o papel da ciência com a introdução da noção de superioridade de uma raça por outra no século XIX.

No vídeo do já citado do evento “Diálogos ausentes”, Rosana Paulino demonstra que sua obra tem elementos que se repetem, mas não são um tipo de marca. Para ela, um trabalho puxa outro. Segundo a artista, “as ideias vêm rápido demais”, por isso trabalha com várias obras ao mesmo tempo.

Em relação às Artes Visuais às questões ligadas à afro-brasilidade, a artista afirma que “é preciso fazer todos os diálogos possíveis porque esse é um campo novo no Brasil que precisa ser explorado”. A artista ainda ressalta a necessidade de fazer um levantamento sobre algumas questões: Encontrar outros artistas que podem dialogar com suas obras, descobrir se as referências existem ou não e se a crítica vai dar conta da produção, pois essa é uma área que ainda precisa ser construída no Brasil.

Em sua obra “Desapropriaram-me de mim”, Miriane Figueira também propõe uma reflexão crítica e poética sobre fotografias de mulheres negras do período da escravidão. Ela se apropria das imagens de mulheres negras escravizadas, dando um novo significado a elas através da exposição de seis obras piloto, nas quais interferiu agregando elementos como assessorios e roupas.

Nesse projeto, a artista desenvolve elementos para o ensino de Cultura Afro-Brasileira com um grupo de professoras nas escolas públicas de Curitiba. Este foi um projeto educativo realizado em Artes Visuais que recebeu a Bolsa Funarte de Fomento aos Artistas e Produtores Negros, no ano de 2015. Nele, Miriane Figueira alia a fotografia e a costura, a ações afirmativas que envolvem o feminismo negro, a violência contra a mulher negra e a autoestima feminina.

Através de oficinas para educadoras e inspirada em suas obras piloto, a artista convida professoras a confeccionar roupas e adereços para as imagens pesquisadas, transferidas quimicamente para o tecido. As imagens de mulheres negras nuas selecionadas pela artista evidenciam uma negação da condição de identidade afro-brasileira, uma

coisificação da mulher negra, onde a fotografia serviria como mais um instrumento de dominação e poder sobre o corpo feminino. (KOUTSOUKOS, 2010).

No vídeo gravado<sup>14</sup> por Miriane Figueira (2016), a artista aponta os contextos que descreverei a seguir. Ela argumenta que o projeto surgiu devido à ausência de ações afirmativas para tratar de questões relativas à negritude. A artista acredita que seu projeto é uma ferramenta que pode ser levada para as escolas, para que se possa falar de negritude e afirmação da identidade negra. Sua obra parte de imagens da iconografia que só pensam a negritude a partir da escravidão, assim, dá um novo significado a essas imagens ressignificando a diáspora de uma forma positiva, como mostra a figura 14.

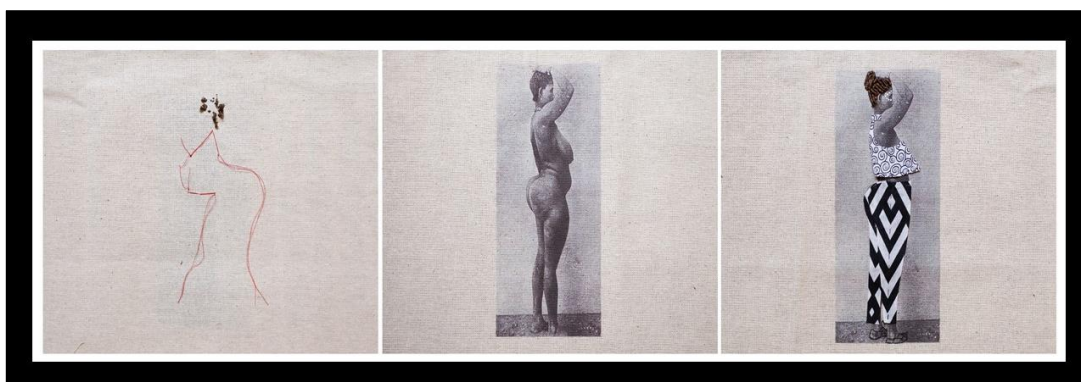


Figura 14. Título da Obra: Sarah, 2016. Fonte: Desapropriam-me de mim<sup>15</sup>.

Nesse projeto, as fotografias das mulheres negras serviram como instrumentos de ressignificação da identidade afro-brasileira ao transformar positivamente a representação abusiva sofrida pelas mulheres representadas. A costura de roupas sobre as imagens de mulheres nuas foi utilizada por Figueira para introduzir um debate sobre o papel da memória coletiva da ancestralidade afro-brasileira e o poder de posse sobre o corpo negro. Nesse caso, a linha, a costura e a roupa agregada se tornam elementos identitários que repelem o parâmetro de beleza eurocentrada socialmente imposto, criando ferramentas para a afirmação da identidade afro-brasileira.

No vídeo “Desapropriam-me de mim” 2016, a artista Miriane Figueira conta que o projeto aconteceu em quatro frentes como: a concepção das obras pela artista, depois, foi a

<sup>14</sup> Entrevista com Miriane Figueira. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Desapropriammedemim1/videos/1257910254283408/>>. Acesso em: 11/07/2018. E também em Diálogos Ausentes 2016. <http://desapropriammedemim.com.br/>

<sup>15</sup> Disponível em: <http://desapropriammedemim.com.br/> 2016. Acesso em: 11/07/2018.

criação de um blog com material sobre mulheres negras disponível para pesquisa, além da distribuição de um catálogo com material didático para que professores possam trabalhar o tema durante o ano inteiro (e não apenas no 20 de novembro) e uma oficina dedicada a educadores.

Na oficina, primeiro aconteceu um processo de sensibilização dos professores, depois ela introduziu a fundamentação teórica a ser trabalhada posteriormente na sala de aula e, no terceiro momento, os professores/as receberam a matéria-prima para produzir artisticamente o seu material, ressignificar algumas imagens, para posteriormente, trabalhar com seus estudantes.

Para a artista, o ato de vestir as mulheres é o que mais lhe toca devido à violência que as mulheres escravizadas eram submetidas. As críticas quanto ao pudor em vestir as mulheres são refutadas, pois, para ela, a roupa constrói a noção de identidade e traz uma negritude humanizada que foi negada às mulheres quando foram expostas. Nesse sentido, em seu depoimento no vídeo afirma que “vestir as fotos de mulheres nuas representa o falar sobre a negritude de hoje e como as mulheres querem ser vistas nesse momento”.

No verso das obras, há uma costura com fios vermelhos onde a artista descreve uma espécie de cura, relacionando a costura das imagens às curas do candomblé. “Estas curas são como fissuras na pele que remetem à cura do passado escravista e, também, remetem à violência que todas as ancestrais negras carregaram” e as próprias violências que a artista carrega.

---



Figura 15. Instalação: Desapropriam-me de mim, 2016. Disponível em: <http://desapropriammedemim.com.br/blog/>

Na figura 15, ao dispor as obras<sup>16</sup> em círculo sobre esteiras no chão, a artista desenvolveu o princípio da circularidade e da oralidade, muito fortes nas religiões de matriz africana. Para ela, a disposição das obras em círculo nas esteiras é um convite ao espaço de aprender oralmente, onde quem participasse poderia nascer novamente ou adquirir novos conhecimentos. Para Figueira (2016), levar o projeto para dentro das escolas foi um ato muito simbólico, pois permite um renascer para a negritude, um momento de renascer para as novas identidades.

O encerramento do projeto se deu por meio da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e professoras. Segundo o vídeo protagonizado por Figueira (2016), a artista afirma que “não é um fim, mas um recomeçar, pois desenvolver um projeto destinado às ações afirmativas “empodera” as pessoas envolvidas e dá esperanças para que aconteça, de fato, uma transformação social”.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://desapropriammedemim.com.br/downloads/>> Acesso em: 13/07/2018.

---

Entendo que as causas levantadas por Paulino e por Figueira são urgentes e precisam ser resolvidas (repensadas) agora, principalmente por meio de uma educação crítica e reflexiva e também por meio das ações afirmativas.

Outros/as artistas têm se destacado também na relação positiva com a afro-brasilidade. A artista e designer de moda mineira Domitila de Paulo faz parte de uma nova leva de artistas que se preocupa em expressar a sua negritude através das Artes Visuais. Filha de mãe militante no movimento negro, desde muito cedo foi incentivada a formar sua consciência negra.

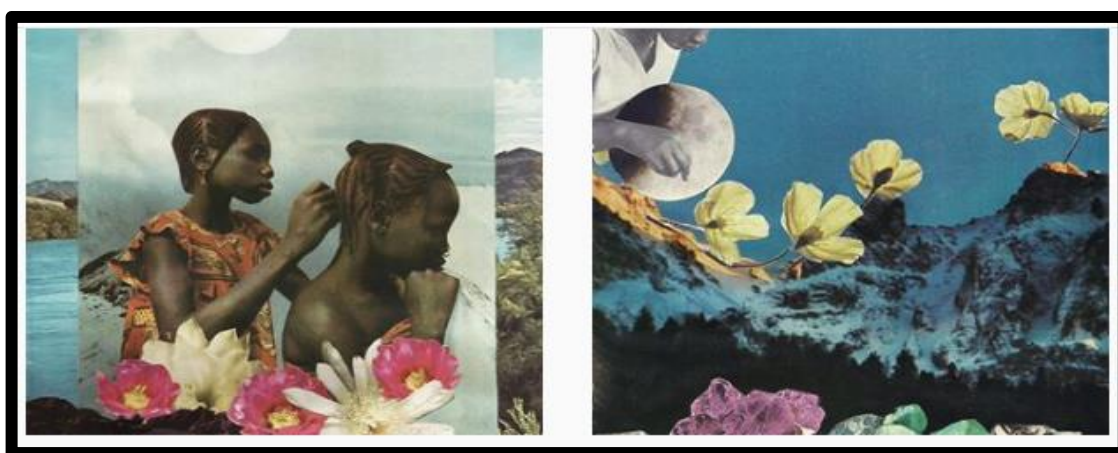


Figura 16. Obras de Domitila de Paulo (assemblages) 2017. Fonte FARM.

Através de assemblages<sup>17</sup>, como mostra a figura 16, Domitila cria imagens analógicas com alto potencial afirmativo da beleza negra, utilizando publicações antigas, páginas de revista e tudo que encontrar em papel como ferramentas para a produção visual.

No campo da experiência e da formação em Arte e Cultura Visual, Ivaina de Fátima Oliveira procura tratar das questões multiculturais nas Artes Visuais em sua dissertação de Mestrado, realizada na Universidade Federal de Goiás. O trabalho é intitulado “A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de Artes Visuais” e foi realizado na Faculdade de Artes Visuais no ano de 2008. Imediatamente, me identifiquei com as angústias relatadas por ela por também ter passado pelas mesmas inquietações ao enfrentar dificuldades para o desenvolvimento da Lei 10639/03.

A dissertação de Oliveira (2008) se ampara em dados sobre a implementação da Lei 10639/03 nos movimentos sociais, no multiculturalismo e nas ações afirmativas. As perguntas

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://laradias.com/2017/09/12/mulheres-com-sotaque-entrevista-com-domitia-de-paulo/>  
Acesso em: 10/06/2018.

que nortearam sua pesquisa foram: Como trabalhar com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino de Artes Visuais? Como seria a contribuição do ensino de arte para a concretização do conteúdo proposto na lei? Qual a contribuição do ensino de arte para minimizar a desigualdade e a discriminação? De que maneira introduzir esse conteúdo?

As perguntas relacionadas pela autora revelam as inquietações dos professores/as em relação ao desenvolvimento das atividades envolvendo a Lei 10639/03, dez anos antes da escrita dessa dissertação. Oliveira busca respostas a questionamentos sobre a exclusão, desigualdades sociais, raciais e culturais que ainda são difíceis de responder atualmente.

Assim como outros docentes, a partir do momento em que surgiu a referida lei, Oliveira teve que se qualificar. Ela percorreu os caminhos das formações continuadas, teve que produzir o seu próprio material de ensino, acessou os livros publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e os materiais produzidos pela Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), fundamentais para garantir a implementação das políticas de igualdade racial nas escolas brasileiras.

Ao ler a dissertação de Oliveira (2008), recorri às minhas memórias desse período, de quando eu era ao mesmo tempo professora de História em Tupaciguara e Uberlândia/ MG. Foi o começo de uma difícil caminhada para a implementação das ações afirmativas que garantiriam o sucesso do desenvolvimento da referida lei. Não havia material pedagógico pronto, tudo era urgente e foi preciso realizar muitas pesquisas teóricas para produzir o material de trabalho. Para nós, professores/as, foi um momento de engajamento político a um tema que latejava ser explorado, um momento de construção do conhecimento.

Em sua dissertação, Oliveira (2008) adota o modelo de educação multicultural dialógica, emancipatória, inclusiva, que reafirma a singularidade na diversidade através de uma prática social transformadora e crítica da Proposta Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Em minha opinião, a grande contribuição desse trabalho foi a realização da pesquisa no momento de grande efervescência da implementação da Lei 10639/03, a descrição das dificuldades dos profissionais da educação naquele momento, a apresentação da forma como o Governo Federal investiu recursos na implementação da lei, na formação dos profissionais da educação, na produção do material pedagógico e, principalmente, como foi a introdução do novo conteúdo nas Artes Visuais por meio de uma pedagogia multicultural.

---

## **CAPÍTULO 3**

### **OFICINAS DE ARTES VISUAIS EM CULTURA AFRO-BRASILEIRA: CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERCURSOS PEDAGÓGICOS**

No terceiro capítulo, apresento o caminho metodológico adotado para a realização das atividades das Oficina de Artes Visuais e Cultura Afro-brasileira, realizada na Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Também descrevo as atividades desenvolvidas e simultaneamente, teço comentários sobre cada proposição, analisando e os relacionando ao conteúdo conceitual da educação para as relações étnico-raciais, pesquisa qualitativa na perspectiva da Pesquisa-Ação e a Abordagem Triangular.

#### **3.1 – Caminhos metodológicos**

Dentre os autores que referenciaram a metodologia do trabalho de campo realizado em 2017 nessa pesquisa, destacam-se: Marcus Banks, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1995), Maria Amélia Santoro Franco (2005). Também utilizo no trabalho de campo, a abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Esta não é uma metodologia, mas norteou a organização das oficinas como uma abordagem pertinente ao tema.

##### **3.1.1 – Pesquisa Qualitativa e Pesquisa-Ação**

No desenvolvimento desse estudo, recorri aos princípios da pesquisa qualitativa a fim de refletir criticamente sobre as potencialidades educativas do ensino de artes e as demandas étnico-raciais numa escola pública de Uberlândia/MG. Dessa forma, procurei caracterizar a pesquisa qualitativa e sua aproximação com a educação através da Pesquisa-ação, como elemento norteador de um percurso investigativo que se amalgama na experiência docente e em minha própria vida.

O antropólogo e etnógrafo Marcus Banks, em “Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa” (2009), indica que a pesquisa qualitativa possui características que ajudam a compreender o mundo e a descrevê-lo. A pesquisa qualitativa propõe analisar experiências individuais ou grupais, examinar as interações e comunicações, investigando através de documentos e de experiências interativas como as pessoas constroem o mundo a sua volta.

---

De acordo com Banks (2009), os conceitos são desenvolvidos na pesquisa qualitativa no processo da pesquisa, métodos e teorias são adequados ao que está sendo estudado. O contexto ajuda na compreensão da questão em estudo. Já a capacidade de reflexão do/a pesquisador/a e suas experiências de campo fazem com que ele/a seja uma peça importante no processo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa busca interpretar os resultados do estudo, as notas de campo e as imagens produzidas em um contexto específico, transformando as informações obtidas com os participantes da pesquisa, os indícios “brutos” em elementos significativos, respeitando a complexidade das ações interpretativas. Por isso, a perspectiva qualitativa teve importante papel no processo desta pesquisa, na interpretação dos dados produzidos durante o trabalho de campo e na reflexão que faço sobre eles, em diálogo com outros autores.

Segundo a pedagoga e pesquisadora Marli Eliza de André (1995), a pesquisa qualitativa deve levar em conta o conhecimento científico e sua função social. André (1995), destaca que há diferentes tipos de pesquisa qualitativa, pesquisa do tipo etnográfico, estudo de caso e a pesquisa-ação. Entretanto nessa pesquisa me ateei apenas à pesquisa-ação.

A pesquisa-ação utilizada como metodologia dessa pesquisa de mestrado tem por objetivo estimular a conscientização do grupo através de uma pesquisa participativa, para que seus membros alcancem uma emancipação. Esse tipo de pesquisa envolve um plano de ação, objetivos, processo de acompanhamento, controle da ação e relato do processo (ANDRÉ,1995).

No caso dessa pesquisa, tudo começou quando levantei o problema durante as aulas de História e Artes Visuais ministradas na escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia, no ano de 2015. Percebi que existia preconceito racial em meio à comunidade escolar, presente nas relações sociais da escola e, por esse motivo, desenvolvi um projeto de intervenção tendo por base a Lei 10639/2003 durante todo o ano de 2015 na disciplina de Artes Visuais.

Numa sequência avaliativa, em conjunto com parte do grupo que já havia participado do processo em 2015, desenvolvi em 2017 as Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira na referida escola, em Uberlândia, Minas Gerais.

Tive como objetivo nas oficinas, observar o que o grupo já havia compreendido, o que era necessário compreender e quais ações poderiam levar a uma emancipação que superasse o preconceito racial na escola e seu entorno ou, ao menos, abrir espaço para essa

discussão de maneira significativa. As imagens a seguir, foram produzidas pelos estudantes de 6º e 7º ano durante as aulas de artes, através de um projeto de intervenção que foi realizado durante todo o ano de 2015, conforme mostra as imagens da figura 17.



Figura 17. Imagens das produções desenvolvidas em 2015 e 2017.

Fonte: arquivo da autora.

A pedagoga e pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco desenvolve suas práxis investigativas através da pesquisa-ação como um instrumento pedagógico. Em seu livro “Pedagogia da Pesquisa-ação” (2005), ela questiona se esse tipo de pesquisa deve levar a uma transformação participativa e/ou se deve ter caráter emancipatório. O trabalho de Franco aponta para uma pesquisa-ação estruturada na prática pedagógica que pretende formar e emancipar os sujeitos da ação.

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação hoje, tem por finalidade a melhoria da prática educativa docente. No Brasil, são adotadas pelo menos três conceituações de pesquisa-ação: a) quando um grupo deseja a transformação e solicita que pesquisadores desenvolvam uma pesquisa-ação colaborativa; b) quando a transformação se faz necessária a partir do olhar do pesquisador e acontece a valorização da experiência coletiva, que é chamada de pesquisa-ação crítica; c) quando a transformação é planejada e verificada apenas pelo pesquisador, sendo denominada por pesquisa-ação estratégica.

Na presente pesquisa, adoto a metodologia da pesquisa-ação crítica que pretende transformar o pensamento a partir de práticas do meio escolar. Seguindo o estudo desses pressupostos, realizei um mergulho na prática educativa com o grupo social envolvido nas

Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, fazendo um estudo sobre as possibilidades de colocar em prática atividades com a Lei 10639/03, viabilizando uma educação para as relações étnico-raciais.

Na pesquisa-ação crítica, ocorre um processo de reflexão-ação coletiva que considera a voz do sujeito participante no momento de construção da metodologia da investigação. Assim, há uma ênfase no caráter formativo e emancipatório na pesquisa-ação crítica, onde o sujeito é estimulado a tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si e no processo. Para afirmar a importância do caráter formativo e emancipatório dos encontros, realizei pessoalmente a filmagem das oficinas, e, no final dos encontros, os estudantes também realizaram filmagens com algum parente ou conhecido em idade escolar.

Diante da necessidade de desenvolver o trabalho de campo, me vi em meio a muitas inquietações: Qual é o tempo que temos para ir a campo? Quem é o observador no trabalho de campo? Qual é o papel do pesquisador quando vai pesquisar? Quem são os donos dos dados? Como trabalhar as informações que as pessoas possuem? Como transformá-las em dados?

As respostas para tais inquietações vieram lentamente, após algumas leituras e ações práticas. Por meio do uso da câmera fotográfica digital e também pelo uso de celulares, procurei documentar nas oficinas, os diálogos, as interações das produções visuais, as interpretações que cada estudante fez sobre sua produção visual. Nesse sentido, parte da produção dos vídeos e fotografias registradas por mim e pelo grupo de estudantes durante os encontros, se tornaram objetos fundamentais de análise nessa pesquisa.

Banks (2009) considera o uso de imagens por meio de vídeos e de fotografias em uma pesquisa como algo muito importante, primeiro porque as imagens estão em todos os lugares e seu uso permite múltiplas leituras. Segundo, porque em um estudo de um grupo, a coleta das imagens pode ajudar a revelar informações que não é possível conhecer por outro meio, além de possibilitar descobertas que não teriam sido previstas no início da pesquisa. Para ele, as imagens teriam a capacidade de agir sobre as pessoas, facilitando a pesquisa.

A fala de uma das colaboradoras, a estudante Laura apresentada na figura 18, demonstra a tarefa desafiadora enfrentada no decorrer da oficina. A estudante assistiu aos vídeos, participou da contextualização, discutiu com os/as outros/as colegas sobre algumas obras da artista Rosana Paulino e após a realização de seu trabalho plástico ela declarou:

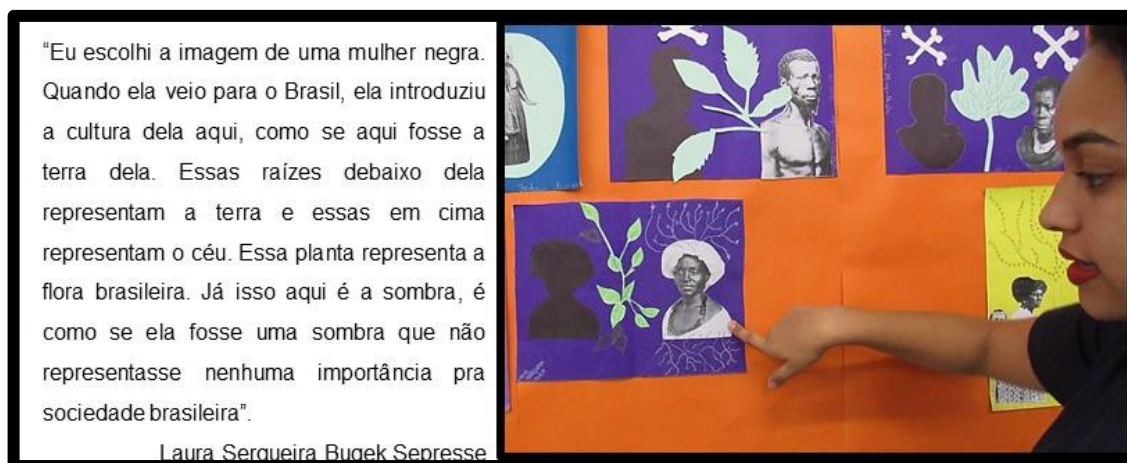


Figura 18. 1ª Produção de Laura, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, (2017).

Fonte: arquivo da autora.

A pesquisa de campo é o diferencial de um estudo que preza pela qualidade dos dados e das interpretações que fazemos deles. A ida ao campo permite uma reflexão sobre a imersão. Dessa forma, o exercício de interpretar as anotações, as imagens e os questionários é um aprendizado desafiador para ser executado.

Uma das propostas técnicas expostas por Banks (2009) é a foto-elicitação, que envolve a apresentação de fotografias para que os entrevistados se lembrem de situações ou os inspire para que possam fazer comentários sobre elas. Em uma das ações do trabalho de campo, apresentei imagens de foto-elicitação. As fotos permitiram que os/as estudantes falassem sobre suas próprias experiências e cultura, motivando a colaboração entre os sujeitos da pesquisa e a investigadora. Outro tipo de ação realizada nas oficinas foi a elicitação de opiniões por meio de filmes ou vídeos, como no caso dos vídeos sobre a obra de Rosana Paulino apresentados ao grupo, afim de estimular o debate sobre Artes Visuais, cultura afro-brasileira e seus enfrentamentos nos dias de hoje.

Para algumas pessoas, em alguns contextos, serem filmadas ou fotografadas pode parecer intimidador, pois há uma declaração de vigilância na filmagem. Enfrentei esse problema nessa pesquisa, pois os/as estudantes tinham medo do registro com a câmera. Segundo Banks (2009), a foto-elicitação ou a documentação por vídeo não faz com que o grupo se envolva na pesquisa voluntariamente. Para que funcione, é preciso compor uma agenda colaborativa para que os indivíduos cooperem com a pesquisa, mas, também, para que possam satisfazer alguns de seus objetivos pessoais.

Outro importante tema na construção metodológica da pesquisa é a linha de ação ética e as permissões dos participantes. No caso dessa pesquisa, o projeto passou pela

avaliação do comitê de ética da UFG, tendo sido aprovado antes do início das atividades do trabalho de campo. Tive o cuidado de coletar todas as assinaturas dos envolvidos e seus responsáveis por meio de um termo de consentimento do uso da imagem do participante e dos dados produzidos.

Já a coleta de imagens por meio de vídeos e fotografias esteve voltada para melhorar o processo de reflexão sobre a pesquisa, mas não teve a intenção de ser meramente ilustrativa. Ao introduzir as imagens produzidas, pretendi ajudar o/a leitor/a e a mim mesma como pesquisadora a compreender melhor as ações desenvolvidas nas oficinas e, também, fazer com que nenhuma informação importante ficasse perdida.

Para Banks (2009), as representações visuais permitem que o expectador experimente a profundidade das práticas etnográficas da pesquisa. Assim, mais do que produzir imagens sobre um grupo em ação, objetivei trabalhar a temática da pesquisa junto com o grupo, com as imagens produzidas durante a pesquisa, para que elas falem por si e estabeleçam uma relação entre a imagem e o texto.

Após a coleta dos dados visuais, foi preciso organizá-los para que a pesquisa passasse para outra fase. Não tive a pretensão de apenas descrever as imagens captadas, mas sim, problematizar os temas que foram desenvolvidos nas oficinas. Assim, selecionei alguns vídeos gravados durante as oficinas.

Entre os vídeos produzidos pelo grupo fora das oficinas priorizei aqueles que destacavam as entrevistas com membros da família dos estudantes ou colegas de sala em idade escolar. Organizei o material, transcrevi os vídeos selecionados, escolhi as fotos e textos pertinentes que foram usados no processo de pós-produção do sobre as oficinas. Uma tarefa muito difícil e nova para mim.

A produção audiovisual<sup>18</sup> com o vídeo das oficinas foi apresentada ao grupo no final do trabalho de campo e me ajudou a refletir sobre o conjunto de ações desenvolvidas nas oficinas, para em seguida, passar para a fase da análise. Dessa forma as imagens produzidas nas oficinas não representam verdades comprobatórias, mas elas proporcionam a interação e a quebra de algumas barreiras que surgem durante uma pesquisa.

---

<sup>18</sup> Link para a apreciação da produção: [https://www.youtube.com/watch?v=BIXFO7\\_1Iro](https://www.youtube.com/watch?v=BIXFO7_1Iro)

---

### **3.1.2 – Abordagem Triangular**

A Abordagem Triangular criada por Ana Mae Barbosa, também norteou a concepção e execução do trabalho de campo realizado através das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira.

A Abordagem Triangular que já foi conhecida por Metodologia Triangular e Proposta triangular, entrecruza a criação artística, a leitura e a contextualização concebendo a arte como expressão e cultura de acordo com o pensamento contemporâneo. Ela surgiu no Brasil como instrumento de renovação da Educação Artística num momento de decadência da educação tecnicista, contextualizando o fazer da prática docente a partir de um enfoque crítico nas escolas e nos museus.

Segundo Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, na apresentação da Revista GEARTE (2017)<sup>19</sup>, a Abordagem Triangular estabelece uma relação com o pensamento freireano de uma educação crítica e libertadora, que está em constante reelaboração e dialoga com o tempo contemporâneo. Ela adota uma teoria aberta e plural que não enxerga a criação/sistematização como acabada, mas sim, em constante transformação. É uma abordagem, não uma metodologia. A Abordagem Triangular ainda propõe uma Arte/Educação pós-moderna que amplia os limites e fronteiras culturais para o estudo da Arte. Também possui caráter pós-colonialista, pois critica a matriz epistemológica eurocêntrica na Arte.

Segundo Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Mauricio da Silva (2017), a Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais se iniciou no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90, com Ana Mae Barbosa. A proposta de Barbosa para o ensino de Artes não se refere a uma sequência de ações e conteúdo, mas, a sobreposição destes, onde não há hierarquias. O fazer, ler e contextualizar propostos por Barbosa na Abordagem Triangular está na base da construção do conhecimento em Artes e Culturas Visuais. Ela se realiza através de processos que podem ser pluridisciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares.

De acordo com Rizzi e Silva (2017) a Abordagem Triangular é uma teoria de caráter complexo que olha para outras áreas, está aberta a relações diversas e dinâmicas, por isso está inacabada e aberta, permitindo que sejam incorporadas novas contribuições quando aplicada na prática. Mas essa ação prática não está desconectada da reflexão, conforme

---

<sup>19</sup> Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/3240>>. Acesso em: 20/12/2017.

orienta Paulo Freire (1987). A práxis freiriana auxilia na reflexão dialética sobre a relação entre a teoria e a prática que se alternam e se sobrepõem, fundamentando a ação e aproximando a realidade.

Nesse aspecto, de acordo com a Abordagem Triangular, a aproximação entre teoria e prática coloca o arte/educador no papel de pesquisador de sua atuação e simultaneamente da própria Arte. O diálogo não reducionista entre a teoria e a prática, ligado a interdisciplinaridade entre as Artes Visuais e a História em meus estudos foi o ponto principal que conduziu a pesquisa.

A interdisciplinaridade aconteceu em minha prática escolar a partir das trocas entre as áreas do saber das Artes Visuais e da História e Cultura Afro-Brasileira nas aulas e nas oficinas de Artes ocorridas em 2015 e 2017, respectivamente. Entretanto, segundo Rizzi e Silva (2017), é preciso destacar que na interrelação arte/educação, a Abordagem Triangular adota o caráter transdisciplinar, partindo do Ler-Fazer-Contextualizar para transformar o processo arte/educativo.

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, “pois esta deve ser fruto da interação do professor com o aluno, conteúdo e meio, e o Ensino da Arte” (BREDARIOLLI, 2010, p.36). Na Abordagem Triangular o professor deve escolher qual metodologia vai usar em suas aulas. Já o que articula a relação entre os três pilares da abordagem é o conteúdo selecionado e as concepções de educação e de Arte adotadas pelo/a professor/a.

Dessa forma, na Abordagem Triangular o/a professor/a orienta seu método educativo através do contexto e do conteúdo, levando em conta os temas e procedimentos que orientam as ações de ler, fazer e contextualizar, tendo essas três dimensões como dependentes umas das outras.

A leitura de uma obra de arte proposta pela Abordagem Triangular requer mais do que identificar seus elementos formais, valorizar o objeto ou cultuá-lo. Ler uma obra requer considerar “a importância do emocional na compreensão da obra de arte” (BARBOSA, 1998, p. 35). A leitura acontece entre a obra e quem a observa, entre quem lê e o que é lido por meio de um exercício de reciprocidade único para cada leitor. A

[...] leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

Segundo os estudos de Bredariolli (2010), o professor deve propor uma compreensão visual nas aulas de artes, pois o ato de ver é essencial ao processo de aprendizagem em Arte. A leitura de imagens pode ser realizada partindo de imagens consagradas pela História da Arte, mas também, a partir de imagens de toda ordem como as imagens da TV, publicidade e propaganda tornando o leitor apto a uma leitura individual e cultural do fazer artístico.

Influenciada pela pedagogia problematizadora de Paulo Freire que alia a contextualização ao que é lido, a leitura de imagens proposta por Barbosa pode ser compreendida como uma leitura questionadora do mundo, capaz de instaurar novos modos de pensar e uma experimentação expressiva.

Ao falar sobre o contexto, Andressa Xavier Zinato de Carvalho e Gabriel Dias de Carvalho Junior (2017) afirmam que:

Devemos sempre lembrar que essa linguagem específica da arte, com seus elementos formais, tem um fomento cultural que permite sua flexibilidade e atualização, dando espaço para o novo que surge no jogo das relações humanas que são permeadas de sensibilidade e criação, traduzidas em ação.

Nesse sentido, uma mesma ação pode ter significados distintos em diferentes contextos, em função da intencionalidade do autor, de seus recursos cognitivos mobilizados e da interação entre ele e o contexto de sua criação (CARVALHO; JUNIOR, 2017, p. 271).

Para Ana Mae Barbosa (1998), contextualizar é trabalhar interdisciplinarmente com outras áreas, estabelecer relações, dar a obra sua devida importância. Isso vai muito além de apenas dar explicações através da História da Arte. Assim, com o passar do tempo,

[...] em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser história, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (BARBOSA, 1998, p. 37-38).

Nesse sentido, a contextualização auxilia os alunos a compreenderem as didáticas em Artes, pois ela não é apenas uma face do processo de aprendizagem. A contextualização caminha junto com a leitura crítica para auxiliar o leitor a compreender o processo, mais do que apenas apreender o objeto estudado. Segundo Carvalho e Junior (2017), a leitura crítica é realizada a partir de sensações que mobiliza no leitor em um momento criativo. Dessa maneira, a forma como as pessoas leem uma obra depende do contexto, das experiências culturais, sensibilidade e imaginação individual de cada um.

---

Outro pilar da Abordagem Triangular é a ação (o fazer). O fazer artístico se dá a partir da cultura e da capacidade crítica e reflexiva que o sujeito adquiriu para analisar a realidade e realizar o processo criativo. As atividades propostas nas aulas de arte devem desenvolver o pensamento artístico, contextualizando e despertando a curiosidade e a investigação do estudante.

No processo de ensino-aprendizagem o ver, o contextualizar e a experimentação estética possibilitam a aquisição de experiências e habilidades que facilitará o fazer interpretativo. Entretanto, segundo Barbosa (1998) é um erro restringir o fazer artístico apenas à realização de obras como cópia.

Regina Stela Machado (2010) compreende que a produção (o fazer) é uma capacidade de produzir obras de arte, mas que vai além disso. A produção também se refere a capacidade de produzir leitura e relações conceituais que ajudam a concretizar as formas artísticas. Produzir é realizar uma obra, realizar um pensamento sobre arte, ler uma obra e se encontrar nela.

Não há uma ordem ou sequencia certa na Abordagem Triangular, há a experimentação de processos mentais que pode ajudar na construção de conhecimentos baseados na experiência estética, através de uma rede cognitiva de aprendizagem. Nesse sentido, conhecer os instrumentos de produção do conhecimento deve ser “um meio para que se consiga ver, significar e produzir arte” (PIMENTEL, 2003, p. 114, apud, PIMENTEL, 2010, p.214).

Segundo Machado (2010, p. 69), a Abordagem Triangular proporciona ao estudante “aprender fazendo, lendo e contextualizando arte”. Para a autora, a produção artística requer um exercício que estimule a habilidade de imaginar e perceber. Assim, ela propõe o uso de três verbos que ajudam a desenvolver o planejamento das habilidades a serem adquiridas sobre Arte: conceber, perceber e concretizar.

De acordo com Machado (2010), conceber é uma habilidade que acontece na imaginação, em desenhos mentais, hipóteses, em uma alusão ao que não existe, mas que poderia existir. Perceber, refere-se à habilidade de observação de formas da cultura e da natureza, estabelecendo relações críticas dentro e fora do sujeito. Concretizar, refere-se à habilidade de materializar desenhos imaginários e perceptivos. Apesar de seus campos de ação serem distintos, os verbos conceber, perceber e concretizar podem atuar de modo complementar na produção, leitura e contextualização da Abordagem Triangular.

---

Por ser uma teoria aberta e plural que não está acabada, a Abordagem Triangular está em constante transformação. Assim como Machado (2010) acrescentou elementos à Abordagem Triangular, outros pesquisadores que a utilizam com ponto de partida podem se beneficiar dela, através de uma reflexão sobre a aprendizagem na arte, ao propor novas contribuições. Para viajar nessa abordagem, é preciso ter espírito livre, aprender a investigar e ter disposição para perceber o que está para ser anunciado.

Seguindo os princípios da Abordagem Triangular e da Pesquisa-Ação, procurei desenvolver através da arte, atividades teórico-práticas que propiciassem a educação para as relações étnico-raciais, conforme orienta a Lei 10.639/2003. As experiências grupais propostas nas oficinas, tiveram por objetivo examinar as interações e comunicações do grupo a partir de experiências com o universo da arte, mas também, buscaram conduzir a uma possível superação da herança racista, do preconceito racial e da criação de uma consciência negra por meio da arte.

### **3.2 – Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira**

As Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-brasileira foram iniciadas em outubro e finalizadas em novembro do ano de 2017, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis. Como professora nessa escola desde 2011, já tinha convivido com os estudantes que foram previamente selecionados para as oficinas, o que facilitou o contato com o grupo.

No intuito de ampliar a educação das relações étnico-raciais na escola pública e na busca de um arcabouço teórico que amparasse minhas ações nessa empreitada, estabeleci afinidade com alguns conceitos, abordagens e metodologias. Realizei estudos nas áreas da pluralidade cultural, do multiculturalismo e da interculturalidade, promovendo o resgate de identidades marginalizadas e da formação da consciência negra em um contexto de valorização da diferença nos espaços do saber.

Sabendo que identidade negra é formada a partir de elementos discriminatórios que vão além da essência biológica e dos espaços escolares, propus a busca de caminhos positivos para sua (re)construção, compreendendo que o multiculturalismo se formula a partir da valorização da diferença. Este, poderia ser o ponto de partida para a análise dos relatos que encontrei na periferia da cidade de Uberlândia para construção da identidade negra, entretanto, não deixo de fora os aspectos interculturais que perpassam a experiência com o outro e a reciprocidade entre as culturas em vários aspectos. Uma importante representante

---

do multiculturalismo no Brasil é a autora da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa, cuja proposta orientou bem de perto as atividades desenvolvidas nessas oficinas.

Dessa forma, a resistência à dor causada pela discriminação racial, a busca por caminhos positivos para o reconhecimento da identidade negra e o desafio de transformar as realidades desiguais se tornaram o referencial para o desenvolvimento da construção da identidade negra nas oficinas.

### **3.2.1 – O primeiro encontro – Contatos e informações**

O primeiro contato que tive com o grupo de estudantes selecionados para as oficinas, foi em setembro de 2017. Estes estudantes estavam cursando o 8º ano do ensino fundamental nesse período, quando iniciei a fase prévia ao desenvolvimento da pesquisa através das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira.

Nesse sentido, priorizei os/as estudantes que já teriam passado por uma formação prévia de educação para as relações étnico-raciais durante o desenvolvimento do planejamento anual em 2015. Pois já teriam passado pelo debate sobre a identidade racial (entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural), sobre a autodeclaração na perspectiva proposta pelo IBGE, sobre o reconhecimento da negritude e da importância da formação da consciência negra.

Inicialmente, convidei os estudantes das cinco salas de 8º ano que se autodeclaravam pretos e pardos, ou seja, os estudantes que se consideravam negros na escola (independente da tonalidade de sua negritude) que frequentavam o 8º ano e estavam interessados em participar do trabalho de campo de minha pesquisa de mestrado, considerando que estaria fazendo um recorte racial. Os/as estudantes que se autodeclaravam brancos/as também manifestaram desejo de participar das oficinas. Dessa forma, o grupo de estudantes reclamou, e com razão, pois nas aulas de 2015 foram educados para trabalhar a diferença no aspecto positivo, de forma coletiva, reafirmando sua diferença identitária.

Diante dessa situação, tive que repensar rapidamente a estratégia de apenas trabalhar com estudantes negros na pesquisa, pois não havia refletido bem sobre o público alvo antes da abordagem. Essa situação imediatamente me fez recordar de uma passagem de texto escrito por Kabengele Munanga. Tendo em vista que o ambiente escolar não é homogêneo, Munanga orienta que o

---

resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p.16).

Dessa forma, os estudantes negros (passarei a usar o termo negro para referir a pretos e pardos de todas as tonalidades) e os/as estudantes brancos/as dos 8º anos se juntaram ao grupo com a incumbência de discutir a temática racial, visando afirmar positivamente a diferença como referência para a formação identitária.

Assim, em uma breve reunião com o grupo, a princípio com vinte e quatro interessados/as, expliquei que pretendia fazer um estudo sobre a educação para as relações étnico-raciais naquela escola.

Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, comuniquei aos estudantes que estava tentando construir uma leitura crítica sobre a herança racista na educação brasileira, criando estratégias para seu enfrentamento e utilizando a arte como expressão de uma interlocução libertadora. Para tanto, informei que iria escutar as falas e analisar as experiências dos/as participantes durante a realização das oficinas e que todo o processo seria registrado por meio de câmeras e/ou celulares.

Após ouvirem o convite para a participação na pesquisa, os interessados levaram um pedido de autorização para os pais assinarem. Com essa ação consolidada e a entrega de quinze autorizações assinadas, formei um grupo multirracial que participaria das atividades teóricas e práticas das oficinas propostas.

Na comunicação com o grupo formado para as Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, apliquei uma metodologia de comunicação via a rede social WhatsApp, com o auxílio de telefones celulares. Os educandos preencheram fichas de participação nas quais colocaram seus números de celulares, e os que não tinham telefones adicionaram o número dos seus responsáveis para receberem as mensagens.

Através do aplicativo WhatsApp, durante o período em que ocorreram as oficinas, eu postava informações, tarefas para casa, informes, datas em que ocorreriam os encontros e textos sobre a temática étnico-racial. Eventualmente, quando não era possível localizar algum/a componente do grupo, os colegas que haviam visto a informação se ocupavam de avisá-los/as pessoalmente.

---

### 3.2.2 – O segundo encontro – O Negro

No segundo encontro com o grupo que havia entregue as autorizações, realizei duas atividades: A primeira foi a produção (o fazer) de uma encadernação, uma espécie de diário dos encontros, a segunda foi uma dinâmica reflexiva, uma leitura contextualizada utilizando a palavra “negro” em um cartaz.

Levei para o segundo encontro uma porção de cópias de textos, informações, letras de músicas, imagens etc. Ensinei aos estudantes como fazer as dobraduras e a encadernação das folhas com cópias de textos, anexando folhas brancas e também uma capa com papel cartão. Essa encadernação foi chamada de “Diário Negro”.

Através das informações contidas nas páginas do Diário Negro, realizei algumas leituras de textos sobre a temática étnico-racial junto com o grupo. Os/as estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar textos, as letras das músicas trabalhadas nesse diário em outros encontros e fazer suas anotações nessa encadernação, apresentada na figura 19.



Figura 19. Diário Negro, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Os/as participantes foram estimulados/as a registrarem nessas cadernetas os sentimentos causados a eles nos encontros, ou situações pelas quais haviam passado por serem negros, ou mesmo relatos de situações que aconteceram com outras pessoas negras que eles/as conheciam.

Entretanto, a principal função da confecção do Diário Negro era servir como um espaço de registro escrito. Pedi insistentemente para que não se esquecessem de levá-lo para

os encontros, a fim de possibilitar os registros que seriam avaliados ao final das oficinas. Mas, também, achei importante que os/as estudantes ficassem de posse do diário para fazerem registros fora da escola.

Apesar de meus esforços, não logrei êxito na frequência com que os/as estudantes traziam o diário para os encontros. Metade do grupo lembrava de levá-lo e a outra metade esquecia em casa. As anotações que eu julgava serem importantíssimas para análise nesta pesquisa foram mínimas, situação que me causou grande frustração diante da expectativa de um rico registro.

No segundo momento desse encontro, realizei uma dinâmica para reflexão. Solicitei a cada estudante que escrevesse em um papel o que lhes vinha à cabeça quando ele/a lia, ouvia ou falava a palavra NEGRO. Assim, em pequenos papéis coloridos que havia disponibilizado, eles/as escreveram as palavras que pensaram e as colaram em um cartaz de fundo cinza.

O termo “negro” é usado pelo movimento negro para dar conta das especificidades da cor da pele. Ele pode ter características ligadas a subjugação do negro e da exploração capitalista, como ocorreu no processo de escravidão como sugere Achille Mbembe (AVILA, 2014). Mas pode também reivindicar o pertencimento a uma estética negro-africana e a intelectualidade negra de combate ao neocolonialismo (LOPES, 2004).

A cor da pele é uma marca racial que a população afrodescendente passou a carregar como um fardo pesado da herança do período escravista. A transformação do escravo em negro, fez com que esse sujeito histórico passasse por um processo de subalternização, naturalizando as desigualdades impostas pela sociedade de classes.

Segundo Carlos Hasenbalg (1979), a exclusão e marginalização social da população negra encontra seus precedentes no racismo e nas práticas discriminatórias impostas a esse grupo desde a escravidão. A legitimação das desigualdades raciais tem impedido que sejam tomadas as devidas providências para que o racismo se torne questão pública e passe por uma séria intervenção estatal.

Dessa forma, a posição de enfrentamento do movimento negro brasileiro contra as mazelas impostas ao povo negro, perpassa pela necessidade de mobilizar e ampliar as forças para o enfrentamento contra o racismo. O impacto dos movimentos sociais negros do Brasil e do protagonismo negro no combate ao racismo que já têm sido debatidas pela

---

intelectualidade brasileira e pelas organizações negras, mas ainda há muito o que fazer para reverter a lógica racista implantada na sociedade brasileira (HASENBALG,1979).

Retomando a atividade desenvolvida a partir do termo negro, observei que as palavras escritas pelos/as estudantes nos papéis, reforçavam os estereótipos e valores pré-concebidos nas práticas discriminatórias, na exclusão e marginalização social da população negra. Destacaram-se as seguintes palavras: racismo, discriminação e preconceito. Assim, ao pensar no termo negro, os/as estudantes se inclinaram a associá-lo ao significado de escravo, indivíduo que é uma mercadoria, um incivilizado e inferior que foi construído durante a escravidão e que perdura ainda hoje no imaginário popular. A figura 20 a seguir, traz um panorama dessa atividade

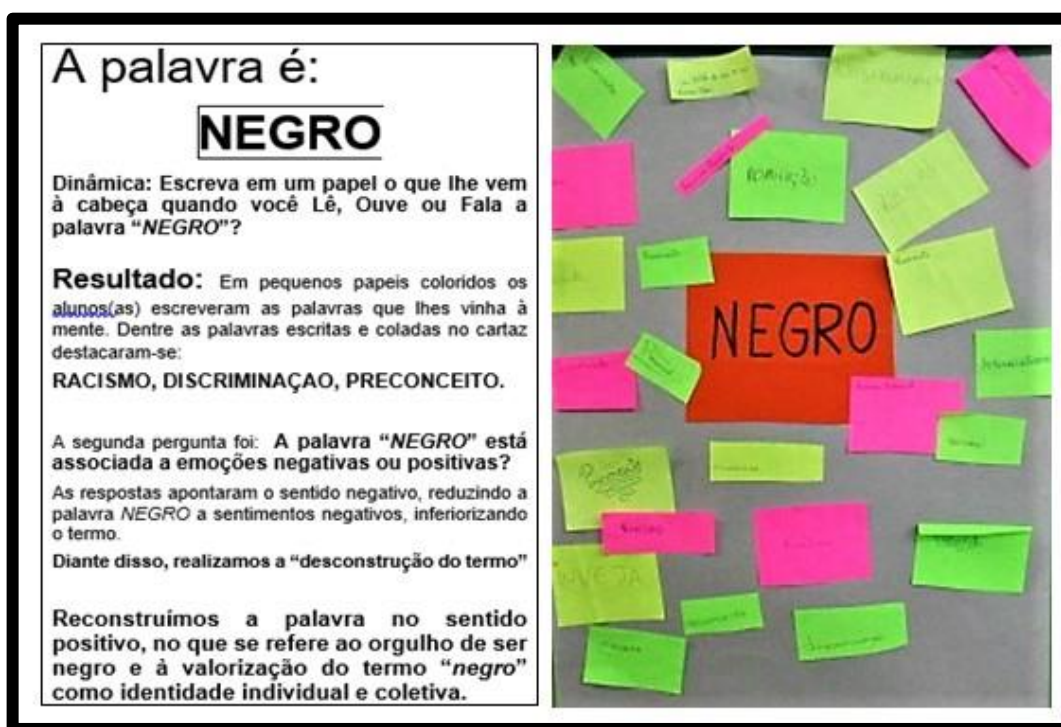


Figura 20. Dinâmica com a palavra NEGRO, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Posteriormente, quando todo o grupo já havia colado suas palavras no cartaz, pedi que fizessem uma reflexão. Perguntei: a palavra "negro" está associada a emoções negativas ou positivas? As respostas foram gravadas em vídeos e evidenciaram que as palavras coladas no cartaz tinham um forte apelo negativo, em sua maioria tinham sentido desagradável, pejorativo, reduzindo a palavra "negro" a sentimentos negativos, inferiorizando o termo.

Nesse sentido, para reverter esse quadro, empreendi com o grupo a desconstrução do termo na perspectiva da multiculturalidade para discutir a diversidade, e na perspectiva da interculturalidade para inserir a reciprocidade entre culturas em vários aspectos. Assim, propus a reconstrução da palavra “negro” no sentido positivo, no que se refere ao orgulho de ser negro proposto pelo movimento negro, valorizando o termo como identidade individual e também coletiva. Thiago Natan Gonçalves dos Santos, um dos educandos, gravou um vídeo falando sobre o tema e definindo as dificuldades impostas histórica e socialmente à palavra “negro”, como mostra a figura 21.

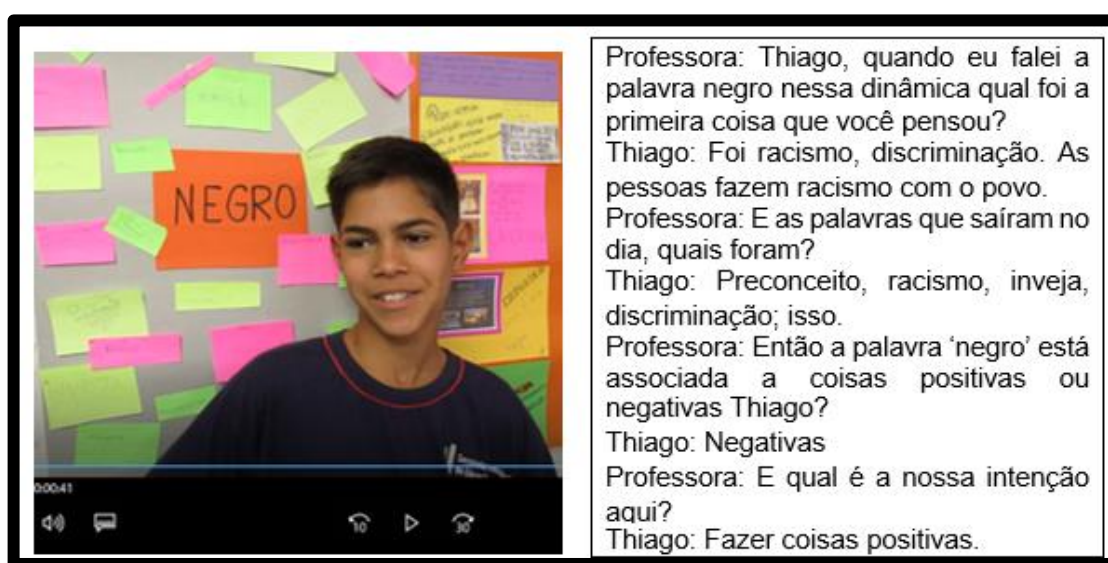


Figura 21. Vídeo gravado com Thiago Natan, 2017. Fonte: Arquivo da autora.

O vídeo transcrito acima foi gravado em outro momento da oficina, se referindo ao segundo encontro. A atividade com a palavra “negro” foi retomada ao final da última oficina, no momento da montagem da exposição de toda a produção das oficinas. Os estudantes foram incentivados a produzirem um novo cartaz, mas, dessa vez, formado apenas por palavras positivas para o termo “negro”. Convidei o grupo a pensar em palavras que despertassem sentimentos de carinho, estímulo e afeto ligadas à palavra “negro”.

Nesse momento, eu não havia levado papéis coloridos para manter o padrão do cartaz anterior, assim os/as estudantes escreveram as palavras que pensaram em pequenos papéis brancos e os anexaram a um papel color set de cor preta que era o único disponível naquele momento. Assim, o uso da cor preta e branco no último cartaz não foi de ordem

intencional, mas sim uma improvisação, algo muito comum que acontece em escolas públicas devido a escassa fonte de recursos e materiais.

Dentre as palavras escritas pelo grupo, destacaram-se: trabalhador, justo, humilde, bom, bonito, alegre, estiloso, igualdade, entre outras. Ao final, os estudantes montaram o cartaz e falaram em voz alta as palavras positivas relacionadas ao termo “negro”. Alguns participantes escreveram várias palavras, pois se sentiram à vontade para valorizar o termo. A aluna Maria Cândida (de pele branca) disse que “escreveu muitos elogios porque os negros merecem, pois, apesar das dificuldades que passam, não se entregam, vão à luta”, como mostra a figura 22.



Figura 22. Desconstrução da dinâmica com a palavra NEGRO, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Percebo que essa atividade esteve intimamente ligada ao processo de formação da identidade e da consciência negra estimulada no grupo. Através de experiências identitárias negativas anteriores as oficinas, como a construção da identidade negra fortemente marcada pelo desigual tratamento dado aos negros devido as heranças da escravidão, os estudantes tiveram a possibilidade de sensibilizarem positivamente o termo “negro”, retirando-o do limbo da marginalização e transformando positivamente seu olhar sobre o negro e sobre si mesmo.

### 3.2.3 – O terceiro encontro – Produção visual com imagem geradora de debates

No terceiro momento da Oficina de Artes Visuais e Cultura Afro-brasileira, utilizei uma das propostas técnicas de Banks (2009), a foto-elicitção. Essa técnica faz com que os entrevistados se lembrem de situações a partir da apresentação de fotografias que os inspire para fazer comentários. Os/as estudantes foram colocados diante de uma série de cartões com imagens. Variadas imagens foram apresentadas para estimular um debate sobre diversos temas ligados à formação da identidade negra, conforme mostra a figura 23.



Figura 23. Imagens geradoras de debates, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Entre os temas dos cartões, destacaram-se: fome, dinheiro, religião de matriz africana, beleza negra, discriminação, meritocracia, redução da maioria penal, violência policial, violência doméstica, violência física, violência policial, macumba, cabelo afro, festa da congada, frases de efeito, datas comemorativas, capoeira, feijoada etc.

Espalhei os cartões pelas mesas da sala, esperei que todos dessem uma olhada e escolhessem o seu assunto preferido ou a imagem que lhes tocava. Cada educando escolheu um cartão contendo uma imagem geradora de debate para refletir melhor sobre ela.

As imagens não pertencem unicamente a seus autores, elas pertencem ao modo como os observadores as veem. Dessa forma, a imagem pode ser entendida como processo da imaginação que se desdobra em ação reprodutora e na imaginação criadora. Assim, “lidar com imagens, estudá-las, investigá-las impõe considerar essa íntima relação entre o objeto

visual e as singularidades de seus produtores e fruidores, ou seja, as diferentes formas de relação entre quem vê e o objeto visto” (FILHO; CORREA, 2013, p. 53).

Após a observação da imagem escolhida, os/as estudantes justificaram sua escolha verbalmente diante da câmera, falaram porque escolheram a imagem e o que ela representava. Alguns ainda apresentaram muita dificuldade para falar, por causa da timidez.

Segundo Assis e Canen (2004) as situações de discriminação racial que acabam legitimando a construção da identidade negra como na família e nos espaços institucionais, por meio de redes de subjetividade cotidiana, precisam ser combatidas. Nesse sentido, a observação das imagens permitiu que os/as estudantes verbalizassem suas próprias experiências, motivando uma reflexão sobre as condições socioeconômicas que estão submetidos, facilitando a colaboração entre os sujeitos da pesquisa e a investigadora. Outro tipo de ação realizada nesse encontro e em outros foi a elicitación de opiniões por meio de gravação de vídeos, afim de estimular o debate sobre Artes Visuais, cultura afro-brasileira e seus enfrentamentos nos dias de hoje.

Em seguida, os/as estudantes fizeram montagens das imagens escolhidas em papéis color set disponibilizados ao grupo, interferiram nas imagens, escreveram comentários sobre elas. Alguns/as estudantes fizeram as apresentações das suas montagens diante da câmera, conforme imagens a seguir, justificando o resultado com o tema escolhido, outros não quiseram falar.

As apresentações das montagens foram gravadas em vídeo, entre elas, destacaram-se a descrição feita pelos/as participantes sobre a produção visual em relação à meritocracia, a fome, o dinheiro, a beleza negra e o cabelo afro. Ao final, os/as estudantes reuniram todas as montagens e formaram um grande cartaz temático. Na figura 24, aparecem os estudantes das oficinas fazendo colagens para a formação de um mural.



Figura 24. Produção visual coletiva e registro de diálogos, 2017.

Fonte: arquivo da autora.

As representações visuais permitiram aos estudantes experimentar mais profundamente as práticas da pesquisa através da observação e contextualização de cada tema, além de uma produção que estimulou o debate sobre a temática étnico-racial. Dessa forma, o primeiro tema que chamou mais atenção entre os demais, foi a meritocracia.

Entendo por meritocracia, o predomínio do grupo das pessoas que tiveram mais méritos em suas ações para alcançar seus objetivos. Porém, esse termo esconde algumas artimanhas que acabam beneficiando os indivíduos que tiveram maiores oportunidades na vida, melhores escolas, melhor condição financeira, mais acesso aos bens e serviços do que aqueles que não tiveram.

Segundo Munanga (2003), os conflitos causados pelas diferenças raciais e de classe social tem negado aos negros as mesmas oportunidades que são dadas aos brancos. Dessa forma, o mito da democracia racial tem encoberto os conflitos que envolve as diferenças sociais e econômicas entre brancos e negros, fazendo parecer que no Brasil, por ter uma população mestiça, as oportunidades são iguais para todos. Há uma grande lacuna a ser preenchida para sanar essas diferenças entre brancos e negros que podem ser percebidas na imagem escolhida por Laura. Assim, percebo que o termo meritocracia tem sido utilizado pela elite dominante no Brasil, tal qual o mito da democracia racial, para justificar a incapacidade do indivíduo pobre e negro para alcançar uma melhor qualificação.



Figura 25. Apresentação do tema Meritocracia, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Em seu depoimento apontado na figura 25, Laura fala sobre meritocracia, demonstrando as dificuldades encontradas por aqueles indivíduos que tem baixa condição social/financeira e os obstáculos que esbarram para alcançar sucesso na vida profissional. Mesmo sem conhecer bem o significado da palavra "meritocracia", Laura fez uma leitura questionadora da imagem. Ela descreveu a imagem com clareza, explicando a diferença entre aqueles que têm mais oportunidades e aqueles que têm poucas oportunidades, enfatizando que o negro está entre os que não recebem os privilégios.

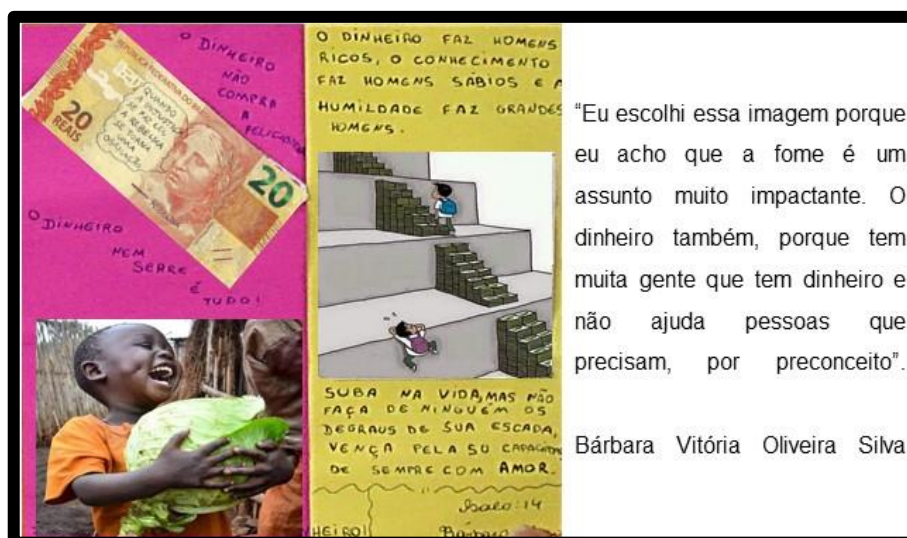


Figura 26. Apresentação do tema Fome, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Ao gravar o vídeo, Bárbara demonstra muita tristeza no olhar e na voz, ao se referir ao termo “fome”, como mostra a figura 26. Justifica que a fome é um problema que brancos e negros pobres estão sujeitos a qualquer momento. Para ela, é muito difícil aceitar essa condição, ver alguém passando dificuldades para se alimentar. Ela relata criticamente que compreende que todos os pobres estão sujeitos a falta de alimentos e que os que tem melhores condições deveriam ajudar os necessitados.

Já a estudante Maria Eduarda, escolhe a imagem em que aparecem variados penteados de cabelo afro, como mostra a figura 27. Ela se identifica com a imagem e ao gravar o vídeo, balança os cabelos ao relatar o orgulho de manter seus cabelos cacheados, sem usar a chapinha ou alisamento definitivo.

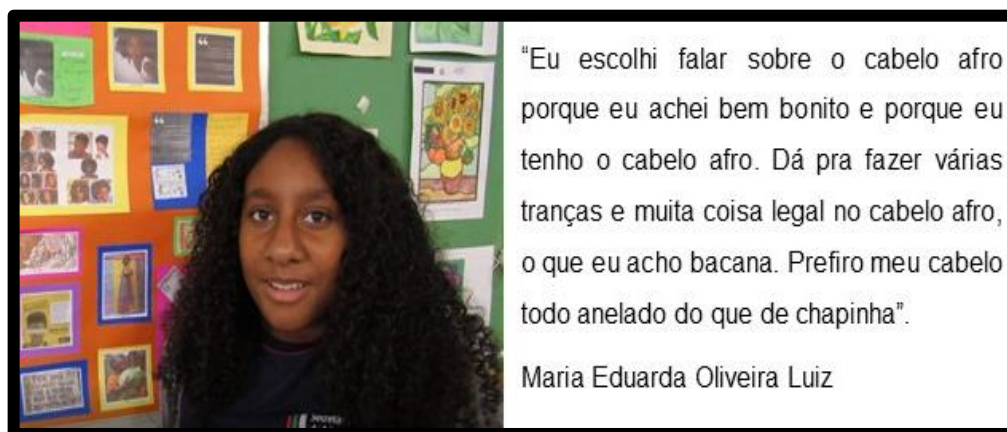


Figura 27. Apresentação do tema Cabelo afro, 2017. Fonte: arquivo da autora.

A fala de Maria Eduarda destaca a afinidade com a imagem apresentada. Ela consegue perceber sua identidade ligada ao grupo étnico negro, principalmente diante da característica do cabelo crespo e/ou encarapinhado. Diferente do que acontece frequentemente nas mídias, que apresentam mais os aspectos negativos e até ridiculariza o cabelo afro, a menina se identifica com a representação positivada da imagem do cabelo negro. Com sua fala, ela desconstrói a negatividade do cabelo afro, destacando a beleza negra e a importância da valorização do cabelo crespo para o povo negro e sua ancestralidade.

A beleza negra também foi o assunto escolhido pelo estudante Jhonathan. Ele escolheu uma imagem delicada que destaca a beleza e a autoestima da mulher negra, conforme a figura 28.



Figura 28. Apresentação do tema Beleza e Autoestima, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Vivemos numa sociedade marcadamente racista, em que os padrões de beleza negra não se encaixam no ideal de beleza eurocentrada imposto socialmente pelos meios de comunicação. A fala da mãe para a filha negra incentiva e demonstra a necessidade de construção de uma imagem positiva do negro na sociedade brasileira.

Tendo em vista que as imagens apresentadas cotidianamente sobre os negros na televisão, internet, etc., são em sua maioria pejorativas e degradantes, Jhonathan procura destacar a resistência ao sistema vigente por meio da sutileza das palavras de carinho de uma mãe negra com sua filha. Ele se encontra na imagem da criança que recebe o afago e o incentivo de sua mãe, que acolhe e incentiva seu orgulho de ser negro, assim como demonstra na frase escrita por ele, ao lado da imagem: "Eu tenho orgulho de ser negro".

As imagens selecionadas para a ação dessa oficina, apontaram para situações que possivelmente os/as estudantes já vivenciaram, tinham alguma afinidade ou repulsa. De alguma forma, ao serem convidados a escolher uma imagem, apresentar as vozes plurais e subjetivas de suas experiências, eles/as procuraram pelas imagens que representavam aos sentimentos ligados às suas experiências e ao alfabeto visual ligado a temática étnico-racial.

Preciso enfatizar que durante esse momento nas oficinas, a coleta de imagens por meio de vídeos e fotografias esteve voltada para ajudar na reflexão sobre a pesquisa. As imagens produzidas ajudaram na captação das expressões e sentimentos dos/as estudantes, permitindo compreensão visual das ações desenvolvidas nas oficinas de arte e, também, a não deixar que alguma informação importante ficasse perdida.

### 3.2.4 – O quarto encontro – Navio Negreiro (Rappa)

No início da quarta oficina de arte, apresentei uma música da banda de rock brasileiro, O Rappa, como tema gerador para propiciar um debate e produção visual. A música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” foi o tema do dia. Como poucos estudantes a conheciam, a música foi exibida em forma de vídeo para toda a turma por três vezes.

A letra da música retrata o dia a dia do/a negro/a na periferia das grandes cidades, que desde os tempos da escravidão sofreram e continuam sofrendo com a violência e o preconceito, além de se referir na sua origem ao poema “Navio Negreiro”, de Castro Alves.

A seguir, um fragmento da letra da música:

[...] É mole de ver  
Que em qualquer dura  
O tempo passa mais lento pro negão  
Quem segurava com força a chibata  
Agora usa farda  
Engatilha a macaca  
Escolhe sempre o primeiro negro pra passar na revista.  
Pra passar na revista  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro

(O RAPPA, 1994).

Após a audição da música, surgiram as primeiras curiosidades sobre os temas abordados pela letra da mesma: palavras como “navio negreiro”, “chibata”, “macaca”, entre outras foram questionadas. Muito não sabiam o que era um “navio negreiro”, então, relatei ao grupo que se tratava de um navio de carga usado para transportar africanos que foram escravizados e que também era chamado de “navio tumbeiro”, devido ao número elevado de mortes que ocorria durante a travessia do Atlântico.

Os educandos ficaram chocados com as condições lamentáveis a que os/as negros/as escravizados/as que sobreviviam eram submetidos durante os longos dias e meses que durava a travessia. Por consequência, outro tema relevante foi a associação da violência sofrida nos tumbeiros com a violência sofrida pelos/as negros/as nos dias de hoje, à violência policial. Dessa forma, o tema da violência foi alvo de um debate acalorado, onde praticamente todos os participantes das oficinas tiveram alguma experiência para comentar.

A violência policial contra os/as negros/as nas periferias das grandes cidades, local em que essa escola também se encontra, apareceu nos diálogos do grupo naturalizando a violência como algo rotineiro que incomoda, mas que já se tornou “normal”, “corriqueiro”, “uma realidade para o grupo”. Ou seja, houve um processo de naturalização da violência, principalmente por meio da violência policial e pelo encarceramento da juventude negra.

A violência policial contra os negros no Brasil é um tema de grande relevância. Os jovens e negros de baixa escolaridades são as maiores vítimas de homicídio no Brasil. Segundo Caroline Oliveira (2017) em uma reportagem para o site da revista Carta Capital, o “Atlas da Violência” lançado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública concluiu que:

a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com as informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontando o efeito da idade, escolaridades, do sexo, estado civil e bairro de residência. [...] O Atlas da Violência em 2017, que analisou a evolução dos homicídios entre 2005 e 2015 a partir de dados do Sistema de Informação sobre Mortalidades (SIM) do Ministério da Saúde, mostra que aconteceram 59.080 homicídios no país, em 2015. Quase uma década atrás, a taxa foi de 48 mil (Oliveira, 2017, on-line).

A partir desses dados, é possível afirmar que os negros sofrem com a naturalização da violência, não só com a discriminação racial devida ao preconceito racial, mas também com o racismo institucional praticado pela polícia. Os negros também formam a maior parte da população carcerária brasileira (61,6%). O IPEA ainda registrou o aumento da mortalidade das mulheres negras. Enquanto o índice de mulheres não negras caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras o índice subiu para 22%, em 2015. Há que se notar que as práticas racistas ainda permanecem ativas na contemporaneidade a partir de um racismo institucional e é preciso que sejam combatidas.

Assim, a partir de um diálogo informativo e desenvolvido a partir da contextualização do tema, os/as estudantes já sensibilizados fizeram uma atividade plástica. Realizaram um desenho em papel que expressava aquilo que sentiram ao entrar em contato com o tema da música, as informações adicionais e o diálogo. Dessa forma, a contextualização criou um processo de reflexão com a história coletiva e individual dos membros do grupo, levando a um plano imaginativo de desenhos mentais que representariam todo processo que envolve a música e conseqüentemente, levando a uma produção visual concreta.

---

Nos desenhos, foram registrados os navios negreiros imaginados, associados às viaturas policiais conhecidas, numa alusão ao fato de que os negros/as continuam sendo encarcerados, só que nos dias de hoje, o veículo que os/as conduz ao cativoiro não é mais o navio negreiro, mas sim o camburão.

Houve boa aceitação da proposta musical que tem um ritmo de rap misturado ao reggae. Alguns estudantes relataram, em momento posterior a esse encontro, que ouviram a música fora do horário da oficina, em casa e/ou com colegas para conhecê-la melhor. A mesma também foi utilizada como pano de fundo no vídeo final, no qual foram reunidas todas as ações filmadas, inclusive as gravações das conversas dirigidas e entrevistas realizadas pelos educandos.

Segundo Banks (2009), a produção, registro e documentação de imagens que ocorrem ao longo de um evento nunca é neutra, pois ela representa o ponto de vista de seu autor. Dessa forma, foi possível notar que nos debates, ocorreram posicionamentos dos/as estudantes contra a polícia, e nos desenhos, surgiram imagens com a contraposição dos dois veículos que conduzem os negros para a prisão, o camburão e o navio negreiro, conforme figura 29.



Figura 29. Produção visual sobre a música Navio Negreiro – O Rapa, 2017.  
Fonte: arquivo da autora.

A atividade desenvolvida com a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” teve registros fotográficos, mas não de filmagem. Entretanto, além das atividades

desenvolvidas pelo grupo nesse encontro, o tema da violência policial gerou um desejo no grupo de falar. Tendo em vista que eles/as ainda se mostravam tímidos/as em relação ao debate sobre as problemáticas étnico-raciais, esse foi um passo importante para o início de um diálogo mais aprofundado.

Em uma roda de conversa em grupo ao final desse encontro, propus que eles/as refletissem sobre as imagens produzidas e sobre o tema gerador desse encontro, para que pudessemos realizar a filmagem da verbalização dessas experiências em momento oportuno. Aproveitei para confirmar que, no momento em que eles/as se sentissem seguros para gravar, faríamos o registro em vídeos.

### **3.2.5 – O quinto encontro – Conversa dirigida**

Para a oficina de arte que se seguiu, propus a produção de imagens audiovisuais nos espaços onde houvesse sociabilidade entre negros/as, registrando entrevistas, conversas dirigidas e interações sociais por meio de filmagens realizadas com o celular pelo/a próprio/a estudante. Uma vez que os/as jovens de hoje têm intimidade com celulares, habilidades para filmar situações cotidianas e postar na internet, achei que essa seria uma tarefa simples de ser executada fora da escola. Mas me enganei.

Já havia falado desde o primeiro encontro sobre a possibilidade realização de entrevistas e/ou conversas dirigidas, por isso, pedi no final do encontro anterior para que realizassem algumas filmagens em casa com os familiares e as apresentassem no quinto encontro. Entretanto, essa atividade não se realizou nesse momento, pois os/as estudantes não conseguiram concretizar espontaneamente as entrevistas com algum/a parente ou conhecido/a próximo da mesma faixa etária sobre a temática étnico-racial, por isso, precisaram ser reorientados.

Entendo a dificuldade de não realização da tarefa como despreparo ou como imaturidade do grupo para assumir responsabilidades. Mas, pode ter ocorrido alguma falha na orientação inicial da atividade, na qual não consegui motivar suficientemente o grupo para a participação efetiva nessa proposta.

Como alternativa para a apresentação dos vídeos propostos para esse encontro, de maneira didática, readaptei a atividade proposta para este dia. Apresentei aos educandos algumas técnicas de produção em fotografia e vídeos, afim de estimulá-los a ter maior

---

intimidade com a câmera fotográfica e de celular (a maioria nunca havia visto uma câmera fotográfica ou filmadora).

Para facilitar o diálogo com o entrevistado, solicitei que os/as estudantes entrevistadores elaborassem uma lista de perguntas de uma suposta entrevista sobre a temática étnico-racial. Em seguida, pedi que escolhessem uma pergunta e a respondessem diante da câmera. Alguns gostaram da ideia e responderam uma pergunta escolhida na lista elaborada, outros se esquivaram timidamente, ainda com medo de serem filmados.

Ao reler anotações de meu diário de campo sobre a Oficina de Artes Visuais em Cultura Afro-brasileira, observei uma passagem que merece uma reflexão. O uso da câmera fotográfica para os registros das atividades nas oficinas de arte foi muito difícil para mim, pois tive de administrar simultaneamente a proposta de desenvolvimento das atividades e a filmagem dos encontros.

Havia uma resistência a ser vencida com os/as estudantes. Desde o princípio, os educandos foram informados que todo o processo seria filmado, mas, mesmo assim, estavam resistentes à presença da câmera durante as atividades. Nos primeiros encontros, quando percebiam que suas ações estavam sendo registradas, fugiam da filmagem. Mas, aos poucos, foram se acostumando com a captura das imagens.

Muitos/as estudantes mais tímidos/as não queriam falar diante da câmera e em frente ao grupo, por isso, alguns pediram para gravar suas falas após a saída dos outros colegas. Assim procedi, conseguindo capturar falas individuais importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Uma curiosidade aconteceu nesse dia. No quinto dia de execução da oficina, deixei displicentemente a minha câmera e o celular sobre a mesa durante a orientação dos trabalhos. Quando me virei, percebi que um estudante estava filmando com o meu celular e outro estava carregando a câmera pela sala, provavelmente filmando também, numa ação de conhecer aquele objeto.

Foi quando percebi que não havia oferecido a câmera a eles/as. Nesse momento, me dei conta da importância daquela ocasião para aqueles dois meninos. A curiosidade própria da juventude os colocou a conhecer o objeto que nunca esteve ao seu alcance. A maioria dos/as estudantes nunca havia pegado em uma câmera. Tomei o cuidado de não ser abrupta ao retomar o objeto, assim, comecei a falar um pouco sobre as possibilidades de imagens que a câmera e o celular propiciam. Percebi que o protagonismo dos dois estudantes proporcionou

---

uma ação afirmativa que levou o grupo a colaborar de forma responsável e mais engajada com a pesquisa. Assim, posso afirmar que foi nesse momento que o grupo de estudantes começou a interagir com a proposta inicial da filmagem.

Aproveitei a oportunidade para propor o diálogo gravado em grupo, do qual, a princípio, os/as estudantes tinham fugido e uma das meninas foi fundamental nesse momento. A aluna Bárbara foi outra protagonista importante no processo de coleta de dados e informações que ocorreu nesse encontro. Ela chamou a atenção dos colegas no sentido que se eles/as adoram se expor em imagens e vídeos na internet, porque ficaram tão tímidos e amedrontados com a presença da câmera? Estariam com medo ou era falta de interesse? Estavam ali para colaborar ou só pra passear? A fala dela motivou o grupo a registrar em vídeo uma roda de conversa colaborativa sobre o tema da violência policial que não havia ocorrido no encontro anterior pelo mesmo motivo.

Em alguns momentos do trabalho de campo não conseguimos encontrar exatamente o que procuramos, mas nos deparamos com outras respostas através de brechas que permitem uma interlocução com o tema em questão. Na conversa dirigida, os interlocutores puderam expressar suas experiências sobre temática étnico-racial relacionadas ao tema da violência policial, além de possibilitar a observação participante como parte integrante da pesquisa-ação desenvolvida.

A escrita que ficou perdida com a não realização dos registros escritos no diário de campo, se fez presente na fala dos estudantes capturadas através do diálogo gravado. Ou seja, eles não escreveram, porém verbalizaram suas impressões e sentimentos. Dessa forma, o desenvolvimento da conversa dirigida possibilitou um diálogo produtivo, no qual descreveram as experiências que marcaram suas vidas na relação entre a “cor da pele negra” e as abordagens policiais.

Esse diálogo, representou um dos momentos mais importantes da expressão dos sentimentos negativos dos estudantes contra a violência policial. A identidade é forjada a partir das experiências boas e ruins que o indivíduo experimenta, assim, a cor da pele do sujeito é capaz de marcar a forma como ele é tratado na sociedade de forma positiva ou negativa. Conforme Guimarães (1995), o racismo contra o negro praticado no Brasil é forjado a partir da aparência física, do fenótipo de cada indivíduo, o que leva a um “preconceito de cor”.

---

Dessa forma, podemos considerar que a cor é tratada no Brasil como uma marca de origem, muito usada pela polícia para designar quem é suspeito ou não de algum crime. O tratamento dado a cor da pele das pessoas no Brasil é capaz de interferir nas interações sociais, culturais, educacionais, pode estabelecer um sentido de repulsa quando usado negativamente ou de pertencimento a um grupo quando leva a constituir uma identidade.



Figura 30. Conversa dirigida sobre violência policial, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Na figura 30 apresento a fotografia dos estudantes durante um debate sobre violência policial. A seguir, apresento parte da transcrição do diálogo desses estudantes:

**Vitor Hugo:** “Ser negro até que é bom, mas de vez em quando também é ruim porque a gente sofre muito preconceito, muita discriminação, ‘ichi’, sofre altos bullying aí. Mas é difícil né, a sociedade é injusta com a gente, só porque “nós é” preto”.

**Bárbara** (aluna branca): Eu já sofri “baculejo” (revista policial) uma vez porque eu estava com uma amiga minha que é negra. Eles (os policiais) chegaram com a maior autoridade (truculência) achando que a gente estava com alguma coisa, só porque a gente estava com uma mochila. Aí eles falaram assim: vocês estão muito suspeitas aqui, não estão não? (...) É, porque andar com uma neguinha dessas, cuidado em, se não, você cai no buraco.

**Sarah:** Eu estava voltando da casa da minha avó, era umas dez horas quando cheguei no terminal central. Eu estava usando uma blusa bem grande, uma calça de moletom, meu cabelo estava alto, aí o policial chegou em mim e falou: mocinha a senhora está escondendo alguma coisa? R: Não, porque? Porque com essa carinha aí, desse jeito aí, não estou gostando disso não.

Nessa conversa dirigida, os/as estudantes desse grupo, que são menores de idade, narraram as experiências negativas que tiveram com os policiais em locais públicos, diálogo

que registrei em vídeos pelo celular. Lentamente eles/as foram se soltando e falando sobre situações constrangedoras causadas pela violência policial às quais já haviam sido submetidos/as porque são negros, ou porque estavam acompanhados por uma pessoa negra. Essas situações, quando bem trabalhadas, podem colaborar para a formação da identidade e consequentemente, para a formação da consciência negra.

A violência policial também foi registrada no relato do Antônio, que pediu para gravar depois do encontro, quando todos tivessem saído da sala, conforme mostra a figura 31.

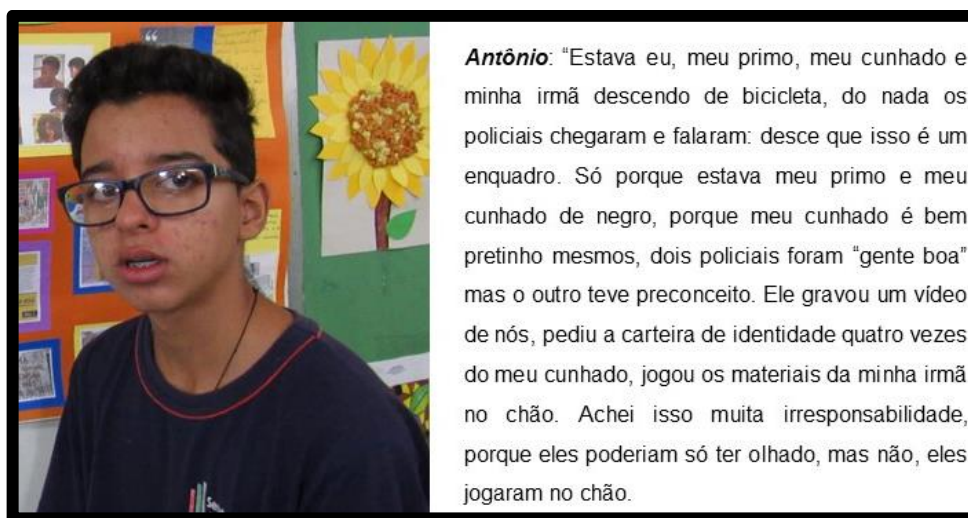


Figura 31. Depoimento de Antônio Augusto da Silveira, 2017. Fonte: arquivo da autora.

A indignação do estudante com a atuação intimidadora do policial aconteceu em tom de denúncia, como se aquele vídeo pudesse trazer alguma punição ao policial citado. Essa situação fez o estudante refletir sobre os acontecimentos que ele vivencia cotidianamente para tentar mudar esse tipo de situação que é corriqueira, mas muito abusiva.

Chamou-me a atenção o fato de que, ao final das oficinas, ele registrou por escrito que os encontros haviam modificado o seu modo de pensar. Diante da pergunta “O que você aprendeu com as oficinas de arte?”, Antônio respondeu que “muita coisa que me fez pensar diferente”. Ele conseguiu visualizar uma possibilidade de combater a situação de racismo, começou a criar ferramentas e argumentos capazes de articular uma mudança que até então não era possível em seu cotidiano, emancipando seu pensamento.

Todos os diálogos foram registrados e anexados ao vídeo que produzi sobre a Oficina de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira. O vídeo foi apresentado no dia 19 de novembro de 2017 ao grupo envolvido e ao público presente na Semana da Consciência Negra, como uma

devolutiva da ação desenvolvida na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, através desse trabalho de campo.

### **3.2.6 – O sexto encontro – Rosana Paulino**

O último dia da oficina de arte foi um encontro especial, pois tive mais tempo para explorar as informações sobre a artista Rosana Paulino com os/as estudantes. Nesse dia, iniciei o encontro apresentando ao grupo alguns vídeos sobre a obra da artista visual, pesquisadora e educadora Rosana Paulino.

As referências utilizadas nesse texto e nas Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-brasileira sobre as obras de Rosana Paulino foram captadas a partir de um vídeo realizado com a artista<sup>20</sup> que foi produzido por Célia Maria Antonacci e também, de um artigo sobre essas entrevistas redigido por Antonacci (2017). Além desse vídeo, foram usados outros dois vídeos: “O corpo negro nas obras de Rosana Paulino”<sup>21</sup> e também “Rosana Paulino – Diálogos ausentes, 2016”<sup>22</sup>.

A artista visual Rosana Paulino concretizou seu doutorado em poéticas visuais na Escola de Comunicações e Artes da USP. Sua tese de doutorado “Imagens de Sombras” ajudou a ampliar meu olhar sobre sua produção. Natural de São Paulo, Paulino se tornou uma pesquisadora, gravadora e educadora preocupada com a representação do corpo feminino negro na arte.

Paulino critica a falta de espaço e pouca produção sobre as “minorias” nas temáticas da Arte Contemporânea. Buscando se fazer representar, apresenta em sua obra um caráter político, trazendo os aspectos da negritude para o campo da arte, pois passou por experiências de exclusão de representação racial ao longo da vida, tais como ausência da presença negra em livros escolares, na televisão, no modelo familiar imposto, etc.

As obras de Rosana Paulino ganharam especial repercussão no Brasil, ao evidenciar a invisibilidade dos/as negros/as no meio social. A artista apresenta em seus trabalhos elementos que destacam o racismo, a exclusão política e social do/a negro/as, além de

---

<sup>20</sup> Rosana Paulino – 2014, produção e direção Celia Antonacci. Disponível em: <<https://vimeo.com/111885499>> Acesso em 20/08/2017.

<sup>21</sup> “O corpo negro nas obras de Rosana paulino”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y8NMJLyKiXw>> Acesso em 20/08/2017.

<sup>22</sup> Rosana Paulino – Diálogos ausentes, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7awdUzh9UVg>> Acesso em 20/08/2017.

---

questões sociais, étnicas e de gênero. Paulino reserva um lugar especial para a representação dos problemas enfrentados pelas mulheres negras, as violências decorrentes do racismo estrutural no Brasil, a reflexão sobre as desventuras do período colonial e sua repercussão nos dias atuais.

Nos vídeos sobre sua produção visual apresentados aos/as estudantes, a própria artista narra como surgiram as ideias para realização de algumas de suas obras mais conhecidas, e também, quais foram as principais referências de cada obra. Ela demonstra familiaridade com as manualidades de domínio das mulheres, ou seja, com o fazer manual utilizando tecidos, agulhas e linhas. Também afirma que em sua obra, forma e conteúdo caminham juntas, tem o mesmo efeito e motivação.

A artista utiliza a cultura popular como referência para sua produção visual, buscando conhecer um pouco mais a si mesma e destacando questões que lhe incomodam. Ela faz numa tentativa de se religar a temas que remetem a sua origem étnica ancestral trazendo para suas obras, elementos do fazer manual como o papel machê, o barro, a palha, as fitas, entre outros.

O uso de estereótipos ligados às mulheres, a origem familiar feminina na pesquisa de Rosana Paulino, e também, das manualidades culturais e religiosas do candomblé, umbanda e carnaval compõem o binômio arte/vida presentes na poética da artista. Ela propõe não apenas denunciar práticas racistas e abusos diversos contra a mulher, mas também discutir formas de romper e transformar desigualdades historicamente constituídas.

Ao remexer em seus guardados, a artista encontrou uma caixa com fotografias de família de seus ancestrais, às quais se afeiçoava muito. Mesmo não tendo muita afinidade em trabalhar artisticamente com a fotografia pura, Paulino se interessou em colocar as fotografias em outras situações que não fossem apenas a que ocorre no registro. Dessa forma, ela fez uma seleção de onze fotos, que incluíam retratos de membros de sua família, misturadas a fotos de alguns parentes de uma amiga que colaborou com a pesquisa. Em seguida, as imprimiu sobre tecido através de um processo de transferência química.

Em sua obra chamada de “Parede da Memória” (1994/2015), utilizou o tecido com fotos da família para a confecção de vários patuás, um tipo de amuleto utilizado por membros do Candomblé. O que inspirou a produção da obra “Parede da Memória” foi a lembrança de que existia um patuá de proteção, no alto da porta da entrada da casa de sua mãe que lhe causava muita curiosidade em sua infância. Os patuás são comumente feitos de um pequeno

---

pedaço de tecido na cor própria do Orixá. Ele é costurado e recheado com algumas ervas e elementos atribuídos ao Orixá, conforme a figura 32.



Figura 32. Detalhe da obra chamada de “Parede da Memória” (1994/2015) Rosana Paulino.  
Fonte: blog Rosana Paulino.

Além do referencial afetivo das fotografias de família e do patuá, a trajetória da artista aparece também na costura, esta, entrou nas obras de Paulino a partir de um componente de afeição familiar. Paulino registra uma forte lembrança das atividades de sua mãe que costurava roupas para pagar os estudos das filhas. A obra “Parede da Memória”<sup>23</sup> foi montada aproximadamente mil e trezentos pequenos patuás costurados à mão pela artista, como destaca a foto a seguir.

Ainda sobre a influência familiar, Rosana Paulino se interessou pelo tema da violência doméstica a partir das histórias contadas por sua irmã, que é especialista em relações familiares. A artista ouviu histórias de agressões a mulheres com agulhas, cigarros, garfos e logo pensou em abordar o tema de forma contextualizada. De acordo com a entrevista concedida a Antonacci (2017), Paulino explica como surgiu a série “Bastidores”:

Um dia fui passear na 25 de março, aquela rua de SP que tem tudo de bom que um artista gosta, linhas, agulhas, eu adoro, e eu vi os bastidores e quando eu vi os bastidores, eu vi o trabalho pronto. Comprei uma dúzia e vim correndo para casa, peguei as minhas imagens de família e algumas que uma amiga tinha deixado a minha disposição e comecei a fazer os testes. Alterei as imagens, mudei o tom das imagens, coloquei mais preto e depois transferi essa imagem quimicamente para o tecido. Esticava as imagens no bastidor e começava a bordar pontos que eram importantes para mim. Então, nós temos a questão de que todas as mulheres no

<sup>23</sup> Disponível em: < <http://www.rosanapaulino.com.br/>>, consulta em 20/05/2018.

trabalho dos bastidores são negras. Então, temos a questão do racismo, dentro dessa questão vem embutida outra que é a da violência doméstica, não que só as mulheres negras sejam vítimas de violência doméstica, infelizmente são de todas as classes. Mas aí entra outra questão. Quando você pensa numa imagem do protegido, uma imagem quase bucólica, a mulher sentada bordando pacificamente. Então, eu inverte essa relação quando eu venho com aquela linha preta e costuro bocas, gargantas, que é o nó na garganta; os olhos, é a impossibilidade de se ver no mundo; costuro a boca, a impossibilidade de defesa, de lutar por seus direitos (informação verbal) (ANTONACCI 2017, p.282).

Utilizando novamente as experiências com a costura e a fotografia, a artista desenvolveu uma série de trabalhos usando bastidores como suporte para bordado. Na série “Bastidores”<sup>24</sup>, ela imprimiu fotos de mulheres negras sobre tecido, o esticou nos bastidores, fazendo interferências com a costura e o bordado, subvertendo a ordem de um bordado bonitinho e bem feito, explorando a violência doméstica e a censura às mulheres negras ao costurar bocas, olhos e gargantas com ponto muito apertado, franzindo e repuxando o tecido com linha preta, conforme demonstra na figura 33.



Figura 33. Detalhe da série Bastidores, 1997. Fonte: Blog de Rosana Paulino.

Em um depoimento a Jonas Pimentel, publicado no site Geledés<sup>25</sup> em 2016, Rosana Paulino argumenta sobre a obra “Bastidores”.

no meu caso, tocaram-me sempre as questões referentes à minha condição de mulher e negra. Olhar no espelho e me localizar em um mundo que muitas vezes se mostra preconceituoso e hostil é um desafio diário. Aceitar as regras impostas por um padrão de beleza ou de comportamento que traz muito de preconceito, velado ou não, ou discutir esses padrões, eis a questão. Dentro desse pensar, faz parte do meu fazer artístico apropriar-me de objetos do cotidiano ou elementos pouco valorizados para produzir meus trabalhos. Objetos banais, sem importância. Utilizar-me de objetos do domínio quase exclusivo das mulheres. Utilizar-me de tecidos e linhas. Linhas que modificam o sentido, costurando novos significados,

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/category/textos/> Acesso em 20/05/2018.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/> Acesso em: 20/05/2018.

transformando um objeto banal, ridículo, alterando-o, tornando-o um elemento de violência, de repressão. O fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição no mundo (PIMENTEL, 2016, on-line).

Nessa obra, Paulino apresenta o modo como as mulheres são caladas pelos homens, ao repuxar o fio, enrugando o tecido e tumultuar o bordado. Ao expressar o silenciamento das mulheres em sua obra, a artista apresenta seu engajamento na luta pessoal e coletiva pela emancipação das mulheres negras. A combinação das questões de gênero e de etnia são ressaltadas no depoimento de Paulino a seguir, extraído do texto de Antonacci.

A mulher negra é a base da base da pirâmide. Ganha menos, tem mais dificuldade de encontrar emprego com a mesma formação que as brancas e ganha menos. Esse é um trabalho que se lê em camadas, tem várias possibilidades de leitura. São aquelas que não são vistas, estão nos bastidores da sociedade (informação verbal) (ANTONACCI 2017, p. 282, grifos no original).

Dessa forma a artista aponta mais uma vez para a invisibilidade do povo negro na sociedade, para as agressões sofridas pelas mulheres negras, colocando em xeque o machismo e o racismo estrutural opressor no Brasil. Ela ainda tenciona que sua obra deve ser vista em camadas, apontado para várias possibilidades. A série “Bastidores”, causou grande impacto no desenvolvimento das atividades plásticas e nos relatos que foram gravados pelas meninas que participaram das oficinas, pois a violência presente na costura fez com que os/as estudantes se posicionassem de forma clara sobre o tema.

Para a realização de um novo processo criativo, a artista se pautou na perspectiva de uma pesquisa transdisciplinar, após uma descoberta arqueológica em 1996 de ossadas humanas do cemitério de Pretos Novos no Rio de Janeiro. Indignada com a quantidade de ossadas encontradas e com a mortandade dos negros durante a travessia do Atlântico, Paulino produziu as obras da série “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”, presente na figura 34.



Figura 34. Imagens da Série “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”, (2013).

Fonte: Assentamento<sup>26</sup>,

Nessa nova empreitada, a artista realizou uma técnica mista, adicionando a um papel azul através das colagens, imagens das ossadas que remetem ao cemitério, imagens do livro “Flora brasílica” (sobre a flora do Brasil colonial) e as imagens dos/as africanos escravizados no Brasil, além das imagens das sombras dos/as africanos/as retratados, tema explorado em sua tese de doutorado.

Na entrevista concedida a Antonacci, Paulino explica sua produção.

A ideia é que essas pessoas não eram pessoas, eram sombras de pessoas, sombras de cidadãos. Eu penso que a escravidão, esse período da História em relação ao Brasil, é a sombra do país, psicologicamente falando. Este trabalho mostra como o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do mundo. Onde o trabalho não é valorizado, o trabalho manual, menos ainda (informação verbal) (ANTONACCI 2017, p. 289).

O resultado dessa obra de Paulino impressionou o grupo, chamou a atenção dos/as estudantes que, após um debate sobre as obras, se propuseram a desenvolver uma atividade seguindo os princípios das obras da artista. Após um debate e levantamento dos pontos fortes da pesquisa da artista, o grupo de estudantes realizou colagens sobre papel colorido.

<sup>26</sup> Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/> Acesso em 20/05/2018.

### **3.3 – A produção visual a partir da obra de Rosana Paulino**

Retomando, os vídeos apresentados ao grupo de estudantes além de proporcionarem a verificação do processo de produção das obras da artista Rosana Paulino, também mostraram a trajetória pessoal de Paulino como militante feminista negra, o racismo estrutural do Brasil, e principalmente, a condição da mulher negra na sociedade brasileira.

O ato dos estudantes de assistirem aos vídeos proporcionou ao grupo uma alfabetização visual em arte afro-brasileira que já vinha sendo conduzido desde as aulas realizadas em 2015. No processo de conhecimento dos vídeos, os estudantes passaram por estágios da Abordagem Triangular: observaram a criação artística da artista, realizaram uma leitura das obras e se depararam com a contextualização realizada por Paulino.

Logo após assistirem os vídeos, houve um diálogo sobre três obras da artista entre os/as estudantes: “Parede da Memória” (1994/2015), obras da série “Bastidores” (1997) e obras da série “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro” (2013). Foram debatidos os temas abordados por Paulino em suas produções como o racismo estrutural no Brasil, a presença da herança escravocrata nos dias atuais, o machismo, os padrões de beleza feminino e o racismo que ainda oprime o povo brasileiro.

Entretanto, entre os temas debatidos através de uma leitura crítica das obras destacadas no processo de contextualização, o assunto mais relevante para os/as estudantes foi a condição da mulher negra no Brasil e a violência praticada contra ela no ambiente doméstico. Dessa forma, a obra “Bastidores” foi objeto de muito interesse e reflexão, que culminou em um fazer de experimentação nas atividades desenvolvidas principalmente entre as meninas do grupo.

Posteriormente à sessão de vídeos e ao debate, sugeri ao grupo de estudantes que realizasse uma produção visual a partir do impacto das obras da artista. Pedi que escolhessem um fundo e uma imagem, recortassem, realizassem as colagens e montagem de cópias de fotos de pessoas negras sobre papel color set. Mas, também os convidei a realizarem desenhos que refletissem e se identificassem com as obras da artista, introduzindo plantas, ossos, etc., ou que representassem traços das obras de Rosana Paulino.

Disponibilizei para a turma várias cópias de fotografias de pessoas negras recolhidas na internet, do sexo feminino e masculino, com características do período da escravidão no Brasil. Os/as estudantes escolheram as fotografias para o exercício plástico, recortaram, montaram recriando as obras de Paulino de forma criativa. Também ocorreu a mistura de

---

ideias de obras diferentes em um trabalho só. Na figura 35, algumas sobras de imagens utilizadas nas montagens.



Figura 35. Sobra do material para recorte e colagem, 2017. Fonte: arquivo da autora.

“As montagens ficaram visualmente impactantes”, como disse Bárbara, uma das alunas da turma. Foram usados nas montagens, papéis color set de diversas cores, cópias de fotografias do período da escravidão, lápis de cor, giz de cera, cola, agulha e linha para costurar bocas, gargantas e olhos etc., conforme mostra a figura 36.



Figura 36. Recorte e montagem de atividade inspiradas nas obras de Rosana Paulino, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Ao final da tarefa, os/as estudantes colaram seus trabalhos em um grande mural e apresentaram diretamente para a câmera como foi a experiência de realizar a atividade e qual sentimento essa produção lhes despertou. Este foi um momento de depoimentos muito

interessantes, de espantar a timidez, de expressar vivências familiares e também de denúncias. Aqueles/as estudantes que ainda estavam tímidos/as, também falaram sobre suas produções.

A fim de contemplar várias falas, com muita paciência, optei por filmar a apresentação de cada estudantes e ir liberando da atividade na sala de artes. Ao final, todos os/as estudantes, até as meninas mais tímidas, conseguiram expressar seus sentimentos sobre a produção visual, o que foi registrado por meio da câmera em vídeo e inserido na montagem final do vídeo sobre as oficinas de arte. A seguir na figura 37, o mural de atividades inspirado em obras de Rosana Paulino



Figura 37. Mural de atividades inspirado em Rosana Paulino, 2017. Fonte: arquivo da autora.

Entre os principais depoimentos sobre gênero e violência doméstica ligados à escravidão e realizados a partir de um estudo da obra de Rosana Paulino, destacaram-se as falas de algumas alunas: Yasmin, Laura, Maria Eduarda, Amanda e Sílvia, como mostra as figuras 38, 39 e 40.



Figura 38. Produção de Yasmim, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017.  
Fonte: arquivo da autora.



Figura 39. 2ª Produção de Laura, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, (2017).  
Fonte: arquivo da autora.



Figura 40. Produção de Maria Eduarda, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017.  
Fonte: arquivo da autora.

Entusiasmadas com a obra “Bastidores”, as estudantes costuraram olhos, bocas e deram nós nas gargantas das cópias de fotografias de mulheres negras. Elas fizeram sobreposições de imagens que imitavam os bastidores e também misturaram as ideias de diferentes obras de Paulino, fazendo referência à violência doméstica e ao racismo institucionalizado.

As produções revelaram uma expressão sobre as reflexões a respeito do papel da mulher brasileira na sociedade contemporânea. As estudantes apresentam nas imagens e nos relatos, a denúncia contra os abusos domésticos cometidos contra as mulheres negras durante a escravidão. Entretanto, também chamaram a atenção para os rastros desse passado escravocrata que ainda se fazem sentir nos dias de hoje nos espaços domésticos e também públicos.

Nos depoimentos das estudantes aparecem relatos sobre o silenciamento das mulheres, sobre a violência de gênero experimentada pelas negras que vão desde os tempos de cativo até os dias atuais, numa alusão à herança racista da escravidão ainda bate à nossa porta. As imagens de sombras também se tornaram uma referência importante para a realização dos trabalhos. Há que se notar que as sombras apareceram em diversos exercícios plásticos como representação da invisibilidade negra no meio social.

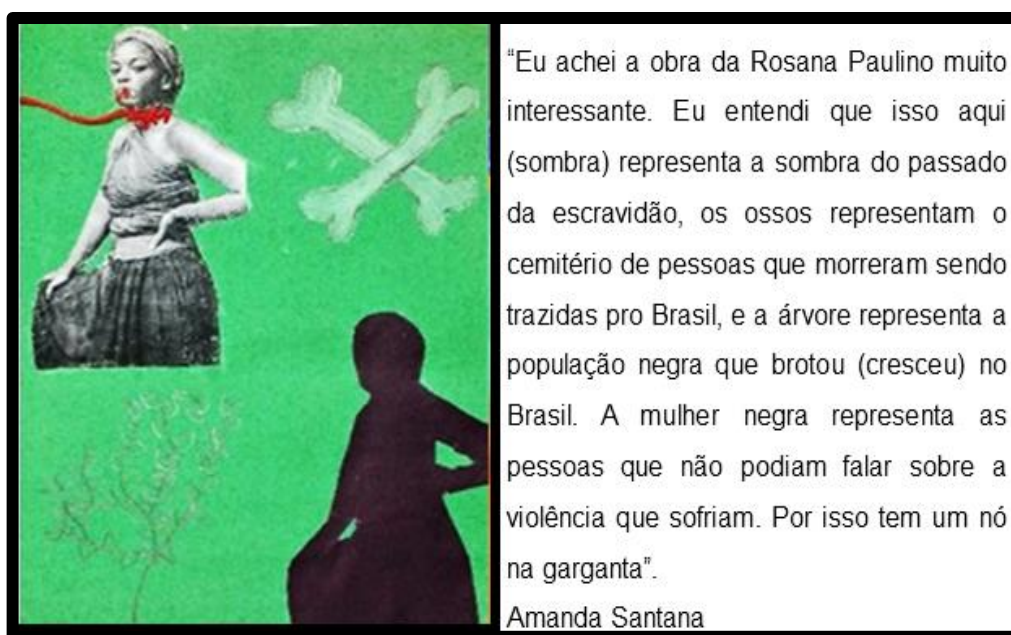


Figura 41. Produção de Amanda, a partir da observação da obra de Rosana Paulino 2017.  
Fonte: arquivo da autora.

Na produção com fundo verde da figura 41, a estudante usou como referência a série “Bastidores”, adaptando elementos da obra “Adão e Eva no paraíso brasileiro” e as imagens das sombras dos escravizados. Nessa produção a estudante usou a sombra da silhueta da mulher negra com a mão na cintura, mas também costurou sua garganta. Ela também ampliou a composição desenhando os ossos dos escravizados, representando os ossos encontrados no cemitério dos Pretos Novos e uma árvore que simbolizava o renascer dos negros na nova terra, chamando sua produção de “o nó na garganta”, numa alusão à violência doméstica.

Outros estudantes também representaram as sombras que destacam a invisibilidade do povo negro, se referindo à Série “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”. A intenção foi denunciar práticas racistas, mas também, procurar encontrar uma forma para discutir como romper com as desigualdades historicamente constituídas.



Figura 42. Produção de Silvia Rende, a partir da observação da obra de Rosana Paulino, 2017.  
Fonte: arquivo da autora.

O binômio arte/vida presente na obra de Paulino, se encontra nas produções dos/as estudantes como na figura 42, quando se reconhecem na imagem produzida, a questionam e principalmente quando compreendem o caráter político que envolve a sua negritude e representatividade.

No caso dessas atividades foi preciso adotar uma postura crítica e consciente, apoiada pelo multiculturalismo crítico e pela interculturalidade, para utilizar a arte com a

finalidade de sensibilizar para as diferenças respeitando a diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável.

As atividades das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, introduzidas a partir das obras de Rosana Paulino foram desenvolvidas para que o grupo refletisse e tomasse consciência de que existem possibilidades de combater o racismo e a violência contra negros/as. Assim busquei apresentar alguns caminhos e possibilidade de ensino, afim de criar poéticas em arte que abordem as questões da educação étnico racial e ajudem a compreender e estudar artistas negros e negras no campo das artes. Dessa forma, proponho combater o racismo e explorar criticamente as possibilidades poéticas, levando em conta o conhecimento do grupo para que este produza arte e construa sua história de forma positiva.

### **3.4 – A produção audiovisual dos/as estudantes**

As experiências obtidas por intermédio das gravações dos vídeos nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira serviram de instrumental para que o grupo se capacitasse e produzisse seus primeiros vídeos.

Antes que os estudantes iniciassem as filmagens, pedi que tomassem alguns cuidados. Aproveitei o momento para explicar ao grupo que é preciso saber o que dizer ao filmar e/ou fotografar, usar a sensibilidade. Para Ribeiro (2005), filmar é registrar a interação de quem filma com o outro, é estabelecer uma relação, pois filma-se a forma de ver o outro. O olhar registrado pela câmera evidencia o que mais chamou atenção de quem registrou a imagem.

Apenas cinco estudantes realizaram filmagens seguindo os critérios de entrevistar algum membro da família ou algum conhecido próximo ou em idade escolar. Dos vídeos realizados, exclui dois que foram filmados com algum conhecido, pois os entrevistados eram estudantes universitários (não faziam parte do foco dessa pesquisa). Os vídeos foram reunidos e editados por mim, conjuntamente com os outros registros da oficina de arte.

A versão final do vídeo das oficinas e as gravações realizadas pelos estudantes tem 22 minutos e não foi dirigido para ser um filme ou documentário. Ele é a reunião das imagens registradas durante as oficinas de arte, dos depoimentos e das produções dos/as estudantes. O vídeo representa um instrumento didático que criei para a revisão e avaliação das atividades desenvolvidas com a turma. A montagem do vídeo também foi uma ação devolutiva para a escola e participantes das oficinas.

---

Para realizarem as filmagens, os/as estudantes foram orientados a seguirem um roteiro de perguntas elaborado coletivamente nas oficinas. Também pedi que usassem o celular na posição horizontal nas entrevistas e seguissem as referências repassadas nas oficinas sobre enquadramento, luz e som. Mesmo havendo ocorrido muitos imprevistos em determinadas gravações, algumas falas das entrevistas realizadas pelos/as estudantes foram muito pontuais:

A seguir destacarei as falas de três entrevistados/as:

Jhonathan de Moura Cardoso Leite (um estudante negro) entrevista sua irmã Jhenyffer Cardoso Moura (também negra):

**Jhonathan:** Pode nos contar como é ser negra na sua escola, cidade, país?

**Jhenyffer:** É normal, nunca houve nenhuma discriminação contra mim.

**Jhonathan:** A data do dia 20 de novembro é comemorada na sua escola?

**Jhenyffer:** Sim. Eles fazem poemas, poesias, cartazes, tem teatro, várias coisas legais.

**Jhonathan:** Quem participa?

**Jhenyffer:** Os professores, os/as estudantes e até a população que quiser vir visitar.

**Jhonathan:** Você acha que existe discriminação racial no Brasil? Em Uberlândia? No seu bairro? Na sua escola?

**Jhenyffer:** Sim, acho que está tendo muita discriminação, desrespeito uns aos outros.

**Jhonathan:** Como você acha que os negros se sentem ao serem discriminados?

**Jhenyffer:** Eles se sentem magoados, tristes, diferentes uns dos outros. Mas isso não passa de uma ilusão, porque somos todos iguais por dentro. Eu acho que isso deveria ser diferente.

Nesse curto diálogo entre esses dois irmãos, podemos perceber como a temática das relações étnico-raciais brasileiras é extremamente complexa. O racismo estrutural é algo que pode se tornar ideologicamente naturalizado no dia a dia das pessoas. A menina adota o discurso da moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, porém esse discurso não dá conta de resolver os problemas causados pelo racismo.

No colóquio, a entrevistada Jhenyffer afirma que nunca sofreu discriminação racial, porém, sabe como se sente alguém que passou por essa situação. Talvez a entrevistada ainda não tenha consciência de que também é discriminada ou tem consciência de tal fato, mas não o reconhece e por isso quer negá-lo. Isso nos leva ao entendimento de que ela ainda não compreendeu seu lugar de vítima no processo de exclusão social por causa da cor de sua pele. A entrevistada não possui a clareza de que racismo é crime, de que todos são iguais perante as leis e diferentes entre si, mas principalmente, de que todos devem ter suas diferenças respeitadas.

Maria Cândida Duarte Rezende (estudante branca), entrevista seu colega de classe Breno Gonçalves (estudante negro):

**Maria Cândida:** Pode nos contar como é ser negro na sua escola, cidade, país?  
**Breno:** Normal, de vez em quando tem preconceito, de vez em quando não.  
**Maria Cândida:** A data do 13 de maio e do dia 20 de novembro é comemorada na sua escola? Como?  
**Breno:** Uai, eles falam sobre o preconceito contra negro, fala sobre os negros.  
**Maria Cândida:** Quem participa?  
**Breno:** O diretor, o vice-diretor, todo mundo da escola.  
**Maria Cândida:** Você acha que existe discriminação racial no Brasil?  
**Breno:** Existe. Eles acham que os brancos são melhores que os negros.  
**Maria Cândida:** Como que você se sente? Se eles te xingarem, como você se sente?  
**Breno:** Há, eu quebro eles! Eu não sinto nada, só, isso não me atinge...  
**Maria Cândida:** Você não fica triste, nem nada não?  
**Breno:** Não, não ligo pra isso não. Pode ter certeza que isso um dia ou outro isso vai acontecer com a gente.

Nesse pequeno diálogo, em um primeiro momento, o entrevistado Breno parece querer agredir quem possa discriminá-lo racialmente, porém, muda o tom de voz e a expressão facial quando diz friamente que “não sente nada, que isso não o atinge”. Nesse contexto, é possível observar outro tipo de conduta da vítima: a autodefesa.

A suavização da discriminação racial no Brasil, causada pelo mito da “democracia racial”, indica que as desigualdades e as segregações a que os negros têm sido submetidos continuam a existir nos dias atuais. Assim, a frieza do entrevistado parece disfarçar a dor de ter que conviver com a discriminação racial no seu dia a dia sem encontrar soluções para remediar o problema.

A aluna Sílvia Maria Campos Rende (negra) entrevista sua avó (negra), Sílvia Vieira Rende Silva:

**Aluna:** Você acha que existe discriminação racial no Brasil?  
**Avó:** Sim, por incrível que pareça ainda existe a discriminação através do preconceito. Preconceito é uma forma para as pessoas julgarem os negros, se sentirem superiores e satisfeitos. Mas já vi atitudes de negros que um branco não é capaz de fazer, que é na parte social, estender a mão independente do que for. O negro é muito discriminado, por exemplo, na faculdade há mordomias, há bolsas para o branco, mas o negro tem que lutar mais do que o branco. Além de ter que conquistar sua vaga, ele tem que ouvir os preconceitos, o xingamento, falar do seu cabelo, da sua raça, da sua cor. Mas isso já é lei, dá crime, só que não é respeitado.  
**Aluna:** O que a gente pode fazer para mudar isso?  
**Avó:** Mudando as nossas atitudes, através de cada um, sei que não vamos conseguir mudar cem por cento, mas se cada um se unir e ter atitude, o mundo pode ficar melhor.

Nessa outra passagem, de uma entrevista entre uma estudante da oficina de arte e sua avó, percebemos que a avó devido a sua experiência de vida, apresenta uma resposta mais conscientizada e amadurecida em relação à meritocracia. A avó fala das dificuldades que um negro enfrenta para conseguir estudar tentando seguir o mesmo caminho que uma pessoa branca. Em contraposição, aponta as facilidades encontradas pelos brancos para alcançar os mesmos objetivos. Entendo que essa fala está intimamente ligada ao conceito da meritocracia que ela conhece bem na prática.

A avó destaca também, os problemas causados pelo racismo estrutural enfrentados pelos estudantes negros quando conseguem acessar as universidades e/ou espaços de saber e poder. Entendo que situações de discriminação racial em qualquer espaço, levam a construção de uma identidade negra marginalizada, inferiorizada por meio de redes de subjetividade cotidiana que é perversa e deve ser combatida, mas também pode motivar a luta antirracista.

Se vivêssemos num país com uma democracia racial, como afirmou Gilberto Freyre e seus seguidores, não existiria dificuldade para o negro ter acesso ao ensino superior. Entretanto, como não vivemos numa democracia racial, as dificuldades de acesso dos negros ao ensino superior não podem ser pensadas apenas sobre a ótica do merecimento e/ou da meritocracia.

O termo meritocracia propõe tratar como iguais, aqueles que a história de vida encaminhou com oportunidades diferentes. A desigualdade social entre negros e brancos no Brasil, ocorre devido a diferença de oportunidades dadas a ambos que está historicamente ligada à escravidão. Nesse sentido, compreendo que a dificuldade de acesso do negro ao ensino superior existe e está na ordem do racismo institucional. Foi preciso a criação da Lei nº 12711/2012, que garante a política de cotas raciais, para que acontecesse de fato a entrada de estudantes negros em cursos superiores.

A lei 12711/2012 estabelece o critério para ser cotista em uma universidade pública no Brasil: Ter estudado durante os três anos do Ensino Médio em escolas públicas e se autodeclarar preto, pardo ou indígena. Duramente criticada pela elite branca e pelas classes média e alta no Brasil, essa política pública de ação afirmativa visa reparação dos danos causados à população negra, descendentes de escravizados, afim de promover a equiparação no acesso ao ensino superior entre brancos e negros. Dados estatísticos comprovaram o aumento do número de estudantes negros no ensino superior após a implantação dessas

---

políticas públicas, fazendo com que o número de estudantes negros em 1997 que equivalia a 1,8%, saltasse para 11,9% em 2011<sup>27</sup>.

Sabemos que em sua formação, o brasileiro tem sido condicionado a ter um comportamento racista. Assim, quando a avó esboça o sentimento voltado para os valores humanos e incentiva a mudança de atitude individual de cada um, entendo que ela está fazendo um esforço para fazer as pazes com o racismo que enfrentou a vida toda.

Há um problema nessa fala em relação à mudança de atitude contra o comportamento racista. Entendo que a mudança não pode ser apenas de caráter individual, ela perpassa outras instâncias de poder, como o poder público do Estado Brasileiro. Como pesquisadora, entendo que para realizar uma educação antirracista eficiente é preciso acontecer primeiro uma mudança na estrutura da educação nacional e também no comportamento dos brasileiros.

Durante a realização das oficinas busquei estabelecer um diálogo que garantisse a desconstrução do racismo, a valorização dos sujeitos e a valorização da diferença. Entretanto, percebo que o posicionamento racista persiste atualmente no senso comum da população brasileira e se encontra também nos espaços escolares. As doutrinas racialistas que tentavam provar a inferioridade do negro em relação ao branco, assumidas no Brasil no século XIX, ficaram arraigadas no pensamento do povo brasileiro e continuam sendo reproduzidas rotineiramente em nosso dia a dia.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial (MUNANGA 2004, p.19)

A luta antirracista tem como desafio convencer a opinião pública do caráter sistemático das desigualdades na sociedade brasileira e fazer com que o Estado Brasileiro assuma o seu papel nessa intervenção. Entretanto reafirmo o que disse Guimarães (1995), não podemos permanecer fechados num simbolismo de cores em preto e branco. É preciso ir

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>. Acesso em 11/01/2019.

além da denúncia, é preciso se posicionar contra o racismo e também o desconstruir com ações afirmativas reparatórias a nível nacional.

Ao encerrar o terceiro capítulo, ênfase que além de apresentar os caminhos metodológicos para a realização das atividades das Oficina de Artes Visuais em Cultura Afro-brasileira e descrever as atividades desenvolvidas, busquei refletir e analisar o percurso da pesquisa. A cada ação realizada, recorri aos referenciais teóricos e empíricos para que a reflexão fosse mais assertiva possível. Mais do que apenas descrever as atividades, busquei estabelecer uma relação significativa entre o conteúdo conceitual da educação para as relações étnico-raciais, a pesquisa qualitativa na perspectiva da Pesquisa-Ação e a Abordagem Triangular.

Ao final do desenvolvimento das experiências educativas realizadas através das oficinas, me questionei quanto ao resultado do processo. Quais foram os resultados a que cheguei com as experiências realizadas com estudantes do ensino fundamental nas Oficina de Artes Visuais em Cultura Afro-brasileira?

De modo geral, gostaria de relatar que a experiência desencadeada pelas oficinas permitiu chegar à conclusão que houve o resgate de identidades historicamente marginalizadas, a formação da consciência negra nos/as estudantes envolvidos, o reconhecimento da importância da obra da artista Rosana Paulino para educação étnico-racial nas Artes Visuais, um significativo aprendizado sobre a educação para as relações étnico-raciais pelos/as estudantes, além de uma busca incansável pela emancipação dos estudantes contra o racismo.

Algumas situações não saíram como previsto ou não deram certo. Esse foi o caso do convite apenas para estudantes negros para participação nas oficinas e a solicitação para a produção dos vídeos com algum colega ou parente. Porém, ambas situações foram contornadas em tempo, através da reavaliação e adaptação das atividades propostas.

A experiência produzida nas oficinas permite afirmar que as práticas de ensino adotadas no processo dessa pesquisa, levaram os estudantes colaboradores da pesquisa a uma suposta emancipação coletiva na luta contra o racismo, a elevação da autoestima através da formação de uma identidade negra positiva e ao engajamento na luta antirracista.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período de intervenções pedagógicas na disciplina de Artes Visuais e com uma série de experiências com a educação para as relações étnico-raciais na escola pública mineira, obtive subsídios teóricos/práticos que caminharam para essa pesquisa de mestrado partindo da seguinte pergunta: como experiências de arte/educação realizadas com estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Jacy de Assis da rede municipal de educação de Uberlândia (MG) podem colaborar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais?

Ao encerrar o processo dessa pesquisa, me ocorreram muitos questionamentos. Me interroguei se teria alcançado os objetivos propostos no início da pesquisa, fazendo mais algumas perguntas. Como essa experiência pode colaborar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas aulas de Artes Visuais? O que as questões étnico-raciais ganham com a aproximação com a arte? O que a arte ganha com a aproximação com a educação para as relações étnico-raciais? O que o fato de ter sistematizado essa experiência em forma de dissertação me trouxe enquanto professora?

Desse modo, acredito que consegui chegar a algumas ponderações às quais dou visibilidade nas considerações finais problematizando as ações desenvolvidas com os estudantes do ensino fundamental e refletindo sobre elas, afim de verificar se estas ações podem ou não colaborar para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais nas Artes Visuais.

Para responder a essa pergunta central, busquei recursos teóricos e didáticos para dar visibilidade aos elementos da Lei 10639/2003, dialogando com autores que tratam de uma educação para as relações étnico-raciais e da Cultura Visual. Dessa forma, através do diálogo com os autores já citados, procurei conciliar a minha experiência cotidiana do ambiente escolar desenvolvida na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, da cidade de Uberlândia (MG) no decorrer dos anos de 2015 e 2017, na disciplina de Artes Visuais e nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, com a pesquisa em Artes Visuais.

Foi uma longa trajetória que começou com os primeiros estudos sobre a Lei 10.639/2003 introduzida em 2003 e culminou em experiências que atravessaram meu caminho pessoal, profissional e artístico que agora avalio como o fechamento de um ciclo.

---

Não sei dizer ao certo se parti da ação a reflexão ou da reflexão para o desenvolvimento da ação, o que sei, é que a pesquisa foi acontecendo sem apego as certezas e buscando construir dados significativos para o alcance do objetivo geral. A minha trajetória acadêmica marcou profundamente a tomada de consciência sobre os caminhos que deveria seguir para a realização dessa pesquisa. Como já mencionei no início desse texto, ela foi marcada pelas graduações em História, Artes Visuais e uma especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira. Entretanto, atribuo à especialização a responsabilidade pelas inquietudes dos estudos sobre a educação da relações étnico-raciais, pois nas duas graduações que realizei na UFU (História, 2008 – 2003 e Artes 2007 - 2011), não foram oferecidas disciplinas sobre a temática.

Penso que a UFU poderia ter oferecido alguma disciplina específica nesse campo de estudo para a licenciatura em Artes Visuais, visto que, nesse momento as pesquisas sobre a temática étnico-racial estavam em pleno debate diante da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, o debate étnico-racial não foi oferecido como parte da programação das disciplinas oferecidas na UFU.

Entretanto, como eu já tinha interesse sobre a referida temática, pesquisei mais e as utilizei como referencial poético em minhas pesquisas na graduação em Artes Visuais/UFU, e também, levei algumas abordagens já desenvolvidas nas escolas para as aulas da universidade. Declaro, que isso só foi viável devido ao meu engajamento político no movimento negro em minhas experiências docentes e também sociais.

Nessa conjuntura associada, consegui perceber que ainda foi necessário um longo período para que a universidade se adaptasse e começasse a oferecer disciplinas para a implementação da educação para as relações étnico-raciais em seus cursos. Dessa forma, foram as formações continuadas no NEAB/UFU, CEMEPE, CENAFRO e em outras instituições que deram o suporte teórico/prático para o enfrentamento dos desafios lançados pela referida lei, para que pudesse complementar as lacunas deixadas em branco pelas graduações.

Apesar de ter passado por dúvidas como, qual licenciatura gostava mais, se os conteúdos que eu conhecia sobre cultura afro-brasileira eram suficientes para problematizar a educação para as relações étnico-raciais nas disciplinas de Artes Visuais e História, segui em

---

frente atualizando os conhecimentos e enfrentando os desafios para a implementação da nova lei.

Para sanar as dificuldades impostas pela formação acadêmica, também busquei realizar a interdisciplinaridade entre duas áreas do conhecimento, trabalhando História com ajuda das Artes Visuais e Artes Visuais com auxílio da História. Essas áreas do conhecimento se complementam, auxiliando o bom desenvolvimento das duas disciplinas, especialmente dentro da temática étnico-racial. Dessa maneira, a conscientização adquirida através da formação continuada por meio de uma educação para as relações étnico-raciais, permitiu que eu pudesse interagir com as duas disciplinas interdisciplinarmente a qualquer tempo.

A introdução da Lei Federal 10639/03 nas escolas brasileiras, também tem levado ao questionamento dos marcadores eurocêntricos presentes na educação brasileira. Entretanto, para que a lei fosse implementada, o professorado da cidade de Uberlândia que seguiu a mesma trilha que eu, teve que se dedicar a desenvolver estratégias para o enfrentamento do racismo. Ou seja, também precisou desconstruir saberes eurocêntricos e etnocêntricos historicamente consolidados na educação ocidental, para que as interpretações do velho conhecimento multicultural e intercultural não eurocentrado pudesse emergir.

Embora tantos educadores tenham caminhado nessa luta para o cumprimento da Lei 10639/03, ainda observo a ocorrência do racismo institucional nas escolas públicas mineiras, onde o racismo velado e os preconceitos a partir das diferenças sócio/culturais/políticas ainda caracterizam um não espaço de pertencimento igualitário para os/as negros/as na educação brasileira.

Acredito que as mudanças de saberes baseados nos valores eurocêntricos que estigmatizam o negro em nossa educação, exigem também a desconstrução do senso comum e dos preconceitos dos profissionais da educação. Entretanto, há que se ressaltar que as condições de trabalho na docência clamam por mais investimentos, incentivos por parte do poder público e dos gestores escolares, e também, por mais interesse dos/as professores/as pela temática étnico-racial.

Nesse sentido, observo que as falhas da formação dos profissionais da educação já poderiam ter sido sanadas com a formação continuada em História e Cultura Afro-Brasileira, oferecida aos profissionais da educação gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia (MG), assim como em outros municípios brasileiros. Mas, as pesquisas realizadas para essa dissertação mostraram que a grande maioria dos/as

---

professores/as não participaram das formações, permaneceram com o pensamento arraigado ao passado escravista e continuam supostamente despreparados para lidar com o tema em suas aulas.

Assim, através de estudos que realizei sobre a educação para as relações étnico-raciais nas Artes Visuais, percebo que a produção intelectual sobre a população negra, composta por aproximadamente 53% da população brasileira, continua sendo escassa, ou pouco mencionada nos anais de eventos ligados a arte e na pesquisa em Artes Visuais, tornando a pesquisa sobre o negro em sua condição social, cultural e artística ainda mais invisibilizada na arte.

Assim como a pesquisa realizada com professores/as da Escola Municipal Professor Jacy de Assis evidenciou o desinteresse pela temática da educação para as relações raciais, a busca por artigos que relacionavam a arte com a educação para as relações étnico-raciais em anais de variados eventos ligados a arte, também não foi motivadora.

De modo geral, no âmbito da educação, tanto no espaço local da escola supracitada, como na consulta aos anais de eventos ligados a arte, o interesse pela educação para as relações étnico-raciais existe, porém ainda é restrito e limitado a poucos pesquisadores e artistas. A produção de conhecimento em arte a partir da educação para as relações étnico-raciais ainda é escassa, porém a tarefa de promover a visibilidade da cultura afro-brasileira é possível e viável, como demonstrada através do trabalho de campo dessa pesquisa.

Portanto, a partir dos resultados obtidos com essa pesquisa percebi que a atuação como profissional consciente e comprometida com a educação para as relações étnico-raciais, tenha motivado os estudantes a conhecerem e refletirem sobre a história da diáspora negra no Brasil, especialmente questionando em seu caráter socio/cultural/político por meio de um viés artístico. Mas acredito também, que a experiência narrada nessa pesquisa possa abrir caminhos para estimular outros profissionais a investirem nas pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais.

Observo também, que alguns artistas brasileiros não podem ser ignorados quando se trata de um tipo de arte que educa através da valorização da diferença evidenciando o negro na arte, como é o caso de Rosana Paulino, Miriane Figueira, entre outros. A reflexão sobre os processos e a produção de Rosana Paulino nessa pesquisa evidenciou que através da arte é possível fazer a denúncia contra a herança escravocrata, contra os tipos racismo, destacar o negro na arte, o papel das mulheres negras, mas principalmente, mostrou que é possível falar

---

sobre essa temática na arte/educação com objetivo de encontrar alternativas para combater a realidade racista que ainda é uma característica da sociedade brasileira.

Desse modo, o desenvolvimento de atividades teórico-práticas a partir da apresentação de vídeos, imagens e de obras de artistas das Artes Visuais, proporcionou um diálogo entre a educação para as relações étnico-raciais e as Artes Visuais. O estudo das obras de artistas visuais permite estabelecer a proximidade dessa relação, na qual se pode verificar que a arte se torna um importante instrumento para auxiliar na reflexão sobre a temática étnico-racial, afim de uma possível superação do racismo à brasileira.

Entre os possíveis ganhos para a arte a partir dessa experiência pedagógica, posso destacar a visibilização e o fortalecimento da proposta teórico/prática étnico-racial nas Artes Visuais. Estudos das obras de Rosana Paulino indicaram um possível diálogo entre as Artes Visuais e a educação para as relações étnico-raciais onde não há o estabelecimento de hierarquias entre arte erudita e arte popular.

Durante as intervenções destacadas nessa pesquisa (2015 e 2017), convidei os estudantes a fazerem a uma reflexão sobre como o nosso presente está impregnado pelo passado escravista. Dessa forma, as reflexões aguçaram a necessidade de encontrar ferramentas para o enfrentamento dos problemas vindos desse passado, para quiçá, conquistar estratégias de transformação da realidade da juventude negra que tem se tornado vítima da violência, ao ponto de ser considerada por pesquisadores/as sobre violência, uma triste onda de genocídio.

Acredito que as atividades ajudaram a ampliar os conhecimentos dos/as estudantes sobre artistas que desenvolvem sua poética em cultura afro-brasileira. Também proporcionou a formação de uma identidade negra positiva nos/as estudantes envolvidos, colaborando também, com a visibilização de atividades pedagógicas que podem servir para o aprofundamento de uma educação antirracista, mais inclusiva e democrática que pode contribuir para o fortalecimento do ensino da educação para as relações étnico-raciais em Artes Visuais.

Assim sendo, considero que algumas atividades também se mostraram favoráveis à formação de uma “consciência negra” no grupo envolvido, inexistente no início do processo de intervenção em 2015. Um exemplo disso foi o momento do primeiro encontro com o grupo para realizar a seleção dos estudantes que participariam das oficinas, quando equivocadamente convidei apenas os estudantes negros para participarem das oficinas.

---

Como os/as estudantes consultados já haviam passado por uma formação durante as aulas de Artes Visuais em 2015, já possuíam potencial para questionar a necessidade de formação de um grupo multirracial para realização da pesquisa. Eles/as já possuíam o conhecimento de que os brancos também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas pelo processo de escravidão no Brasil, e por isso, precisam refletir junto com os brancos para desconstruírem comportamentos racistas.

Os depoimentos isolados de alguns estudantes mostraram uma preocupação de encontrar alternativas para a superação do racismo, bem como mostraram uma clareza na organização do pensamento para o enfrentamento do racismo no dia a dia dos estudantes. Esse é o caso da dinâmica com a palavra “negro”, onde inicialmente os estudantes só percebiam o apelo negativo e marginalizado da palavra, mas ao final das oficinas, conseguiram ressignificar o termo com palavras de afeto que sensibilizaram positivamente o termo “negro”. Após a conclusão de todo processo, também observei que houve a redução das piadinhas de cunho racista quanto à cor da pele no ambiente escolar e o surgimento do desejo de conviver com pessoas em um mundo menos segregador.

Os debates desenvolvidos a partir das perspectivas interculturais e multiculturais, também estimularam nesses estudantes o desejo de construir uma relação de respeito entre brancos e negros. De forma geral, infiro que a proposta pedagógica possibilitou aos estudantes, o ganho de um autoconhecimento, a percepção de sua identidade, da origem ancestral e coletiva do grupo, mas também, possibilitou a introdução do respeito a diversidade, estimulando reflexões sobre os espaços de conflito, afetividade e de receptividade dos/as estudantes.

As Oficinas de Artes Visuais em Cultura afro-brasileira ofereceram dados que alavancaram essa pesquisa, mas foram também um instrumento de mão dupla que possibilitou a reflexão do grupo envolvido sobre questões que são “caras” aos integrantes, respeitando suas especificidades. A compreensão do termo meritocracia, o incômodo com a fome, a identificação com a imagem do cabelo afro, a recuperação da beleza e da autoestima da mulher negra, a violência policial foram assuntos escolhidos para pelos estudantes para reflexão e análise.

As atividades desenvolvidas nas oficinas, auxiliaram na compreensão e na recuperação do sentimento de pertencimento étnico, dignidade, orgulho e autoconfiança do estudante negro que vem sendo corrompida historicamente por uma ideologia racializada e

---

segregadora muito corriqueira nos currículos com bases eurocentradas. Elas promoveram o respeito à alteridade, despertando para a possibilidade de mudanças na educação, visando à formação de uma sociedade mais justa, plural e ética.

Como pesquisadora também busquei colaborar e orientar o grupo pesquisado, intervindo em alguns momentos para auxiliar na superação de problemas que o grupo não conseguiria resolver sozinho, como por exemplo: na dificuldade de falar sobre a violência contra a mulher e sobre a violência policial, ajudá-los/as a superar a timidez, levá-los a compreender acontecimentos históricos e relacioná-los ao cotidiano dos estudantes, apresentar uma câmera de vídeo, fotográfica ou de celular e mostrar como funciona, auxiliar a gravar um vídeo para um dia marcado, entre tantas outras coisas. Mas também fui auxiliada pelos estudantes o tempo todo, através da disposição em gravarem respostas para as indagações da pesquisa e com produções visuais impactantes.

Ao introduzir as atividades plásticas das oficinas, adotei a perspectiva da Abordagem Triangular, problematizada por Ana Mae Barbosa e outros colaboradores. Essa proposição que tem uma teoria aberta e plural, entrecruza a criação artística, a leitura e a contextualização que está na base da construção do conhecimento em Artes e Culturas Visuais. Desse modo, a abordagem permitiu que a teoria e a prática se aproximassem, colocando a arte/educadora no papel de pesquisadora de sua atuação.

Ao refletir sobre os caminhos traçados pelo multiculturalismo, pela interculturalidade e a arte/educação que deram suporte para o trabalho de campo dessa pesquisa de mestrado, percebo que existem alguns pontos de identificação com a educação para as relações étnico-raciais, tais como: a busca por um conhecimento democrático, a sensibilização para as diferenças, para a diversidade racial, cultural, de gênero de maneira positiva e responsável.

Munanga (2003), ressalta que ao longo da história desse país, as diferenças raciais e de classe social tem negado aos negros as oportunidades que são dadas aos brancos, por esse motivo, não acredita ser possível analisar as problemáticas que envolvem o povo negro sem levar em consideração os termos raça e classe. Uma vez criado, o mito da democracia racial acabou encobrindo os conflitos que envolvem as diferenças sociais e econômicas entre brancos e negros, levando a crença de que no Brasil as oportunidades seriam iguais para todos.

Dessa forma, observo que o discurso do multiculturalismo crítico auxilia o debate sobre as desigualdades, sensibiliza para problemas de raça, classe e religião, propõe a

---

libertação de atitudes discriminatórias e o respeito à diversidade racial, cultural, de gênero de forma positiva e responsável (BARBOSA, 1998, p.92) que também são atitudes buscadas no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais.

A partir de todos os esforços desenvolvidos para a realização dessa pesquisa, percebi que houve ganho também no processo educativo das Artes Visuais, para além da educação étnico racial. É preciso enfatizar que foi relevante para os estudantes o fato de aprenderem a compreender a poética dos trabalhos artísticos de uma artista negra, que em sua produção aborda tais questões, deixando também no centro de sua proposta metodológica o ensino das Artes Visuais, numa perspectiva multicultural e intercultural.

Na tentativa de construir uma reflexão sobre a imagem e o poder da imagem como potencial para lidar com questões críticas da arte para uma breve análise dos artistas mencionados na pesquisa, recorri às reflexões sobre as produções visuais e a narrativa que surgiram dessas reflexões.

Segundo Barbosa (1998, p.44), “a imagem, quer seja ela figurativa ou abstrata, é um âmbito da realidade, não apenas um objeto”. A autora destaca que o uso da imagem em sala de aula pelos professores em outras disciplinas que não seja a arte, ainda é restrito à ilustração. No caso dos livros de História, tenho observado uma ligação da imagem do negro a padrões de subjetividade negativos. Afim de desconstruir modelos da imagem eurocentrada presentes nos livros didáticos, procurei tratar a imagem em minhas aulas através de uma alfabetização visual intercultural que respeita a cultura dos indivíduos envolvidos, partindo de imagens da arte, mas também de imagens que geravam afetividade nos/as estudantes.

A compreensão da importância da reflexão sobre a imagem que está em nosso cotidiano também se tornou assunto das oficinas de arte. Sabendo que as imagens não são neutras e têm a capacidade de agir sobre as pessoas, introduzi cartões com imagens variadas no segundo encontro das oficinas. Essa ação ajudou muito a identificar os assuntos que faziam parte do cotidiano dos alunos e também o que mais interessava ao grupo. Através desse processo os entrevistados escolheram os temas que lhes interessavam e puderam identificar em suas próprias memórias, suas experiências, sua cultura e os seus medos.

É importante destacar que a observação das imagens dos cartões apresentados permitiu e estimulou o debate sobre diversos temas, mas também ajudou a estabelecer elos de colaboração entre os sujeitos da pesquisa e a investigadora.

---

As produções visuais acompanharam a narrativa do tema étnico-racial abordado nas oficinas, destacando pontos de identificação entre as dúvidas e certezas dos/as estudantes com a temática étnico-racial, mas também possibilitando o debate e a reflexão sobre a herança racista na educação que já passou da hora de ser superada. Nelas, os estudantes representam e materializam as vivências experimentadas por eles/as, numa perspectiva criativa que atravessa aspectos subjetivos da construção da identidade, por meio da arte através de técnicas de desenho e colagem.

Durante o desenvolvimento das produções visuais nas oficinas, pude perceber a construção positiva da identidade e o posicionamento de uma consciência negra entre os membros do grupo. A participação de estudantes negros e brancos foi importantíssima para o reconhecimento intercultural da pluralidade cultural, da construção das próprias identidades, formação da consciência negra, e também, para a realização de uma leitura crítica sobre a herança racista presente na educação brasileira que precisa ser alterada.

A produção das imagens durante as oficinas (fotografias e vídeos) permitiu a revelação de informações como, o tom de voz usado nos depoimentos dos estudantes, a expressão dos rostos durante os debates e entrevistas que vizibilizaram os sentimentos dos participantes. Entretanto a produção das imagens durante as oficinas não foi uma tarefa fácil, pois a vigilância da filmagem fez com que os estudantes ficassem inibidos. Para superar esse entrave foi preciso muito diálogo e paciência para que a resistência fosse vencida e também, para que as falas gravadas durante os encontros encontrassem ecos para além dos muros da escola.

Diante de uma breve análise das falas captadas por alguns estudantes nas oficinas foi possível notar como foi importante para eles/as verbalizarem suas experiências com a abordagem da violência institucionalizada de uma considerável parte da corporação policial. Essa atividade promoveu a formação de uma consciência política e cidadã, evidenciada principalmente em desenhos com navios negreiros e camburões da polícia, mas também nos desenhos de nó na garganta das mulheres negras.

O estudo da música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, do grupo Rapa, acendeu os ânimos dos estudantes contra os maus tratos praticados pela polícia em relação a população negra. A naturalização da violência policial, o encarceramento e a mortandade da juventude negra, também foram produtos para reflexão. Dessa maneira, procurei conduzir a narrativa das experiências negativas vivenciadas pelo grupo a uma

---

possível transformação, onde experiências negativas poderiam se tornar o caminho para a mudança de comportamento, como a timidez ou a sensibilização contra a passividade diante das temáticas raciais.

O registro de um dos estudantes das oficinas sobre o que havia aprendido com as oficinas, demonstra a importância dessas atividades em sua formação. Inicialmente ele se mostrava “indignado” com uma ocorrência policial que vivenciou. Mas ao final das oficinas “Antônio” reagiu à truculência da polícia, disse que as atividades das oficinas o fizeram “pensar diferente”, ou seja, refletir. Compreendo que ao verbalizar suas angústias em um dos vídeos dos encontros, ele desenvolveu ferramentas para contestar a violência policial e as situações de racismo que vivencia em seu cotidiano.

Jhonathan, outro participante das oficinas, também afirmou em sua avaliação final que foi estimulado a “aprender muitas coisas” durante as gravações dos vídeos das oficinas. Ele disse que sentia “orgulho de ser negro” e que estava “satisfeito por ter aprendido a filmar”. As falas gravadas em vídeos de Antônio e Jhonathan demonstraram que as atividades desenvolvidas nas oficinas afetaram a formação desses estudantes, colaborando para sua formação e emancipação político/social.

Dessa forma, os caminhos que estimularam a educação para as relações étnico-raciais nos processos educativos narrados, priorizaram a conscientização do grupo de estudantes envolvidos nas oficinas em relação às problemáticas enfrentadas pela população negra no Brasil nos dias de hoje, buscando uma emancipação político/social dos estudantes diante da perspectiva racial segregadora.

Enquanto a maioria dos participantes só haviam experimentado a formação de sua identidade negra a partir da herança negativa da escravidão, estimei a diferença como aspecto positivo da identidade negra. Nesse sentido, o grupo passou por uma quebra de paradigmas quando realizou denúncias, mas também quando foi estimulado a buscar soluções para elas. Dessa forma, a ênfase no caráter formativo e emancipatório da pesquisa crítica fez com que os estudantes fossem mobilizados a tomar consciência das transformações que ocorreram em si no processo da pesquisa.

Não tentei esconder os problemas enfrentados pela população negra nos encontros com os estudantes. Mostrei a dura realidade enfrentada pelos negros através do olhar da artista Rosana Paulino que constrói seu referencial artístico a partir das suas experiências de

---

vida. O estudante negro conseguiu se encontrar, se ver nas obras de arte de Paulino, pôde se sentir representado ao ver questionados os valores impostos pela sociedade em que vivem.

Acredito que os relatos das experiências dessa pesquisa podem colaborar para que outros professores possam desenvolver atividades com a educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Artes Visuais, pois as questões étnico-raciais só têm a ganhar com a aproximação com a arte. A arte permite a expressão de sentimentos subjetivos que ligados aos processos de aprendizagem, ajudam no reconhecimento da importância da educação para as relações étnico-raciais para os brasileiros na superação do racismo.

Ao transferir para a arte, a literatura e a história a incumbência de trabalhar uma educação antirracista, a Lei 10639/03 levanta uma outra rica possibilidade de diálogo entre a historiografia do Brasil e a história da arte, como um resgate histórico de uma dívida que precisa ser paga. A introdução da obrigatoriedade do conteúdo da educação para as relações étnico-raciais, ainda motiva outro olhar, torna as atividades com a arte na escola mais democrática, menos erudita, com apelo popular e mais acessível ao público juvenil.

O fato de ter sistematizado essa experiência em forma de dissertação me trouxe sentimentos distintos. Enquanto professora, sinto que fiz o meu dever de casa ao desenvolver um projeto de intervenção para introduzir a Lei 10639/2003. Zelei para que os/as estudantes compreendessem os meandros da educação para as relações étnico-raciais, para que tivessem uma aprendizagem crítica e criativa durante o desenvolvimento das atividades, para que superassem a timidez e se engajassem no processo da pesquisa que levou os/as estudantes a um protagonismo de suas próprias vidas.

Enquanto sujeito-social, aprendi que a construção positiva da identidade do sujeito histórico negro, merece respeito. A obrigatoriedade da Lei reforça que ainda fazemos parte de uma nação racista, onde não há harmonia racial, igualdade de raça e classe. Acredito que a escola não é capaz de solucionar esses problemas sozinha, mas ela é o espaço do diálogo para a construção de novos modelos e paradigmas que podem ajudar a transformar vidas que historicamente foram marginalizadas, mas, que podem ser ressignificadas.

Dessa maneira, a busca incansável pela construção de uma interpretação crítica do passado escravocrata que atravessasse a herança racista na arte e na educação brasileira, bem como, a criação de estratégias para seu enfrentamento, reflete também um momento de aposta no futuro desse/as estudantes que estiveram envolvidos/as nessa pesquisa.

---

Assim sendo, ao finalizar a pesquisa através de um desenvolvimento teórico e de uma prática pedagógica para uma educação antirracista, contextualizando empiricamente a educação para as relações étnico-raciais nas aulas de Artes Visuais e nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, pude compreender que os estudantes que participaram dessa intervenção pedagógica, saíram das oficinas mais fortes do que quando entraram. Eles adquiriram importantes ferramentas para o enfrentamento do racismo e para terem boas relações étnico-raciais. Nesse sentido, sinto que a intervenção pedagógica surtiu efeitos positivos no comportamento e na formação para a vida dos membros do grupo.

Desejo profundamente que as experiências adquiridas por esses estudantes deem bons frutos futuramente!

Aos leitores e arte/educadores, gostaria de ter conseguido instigá-lo ao engajamento na luta antirracista no Brasil que ainda tem muito chão pela frente.

Quanto a mim, compreendi a necessidade de continuar atuando, pesquisando e lutando pela causa que moveu essa investigação porque sinto que ela já faz parte daquilo que me constitui como sujeito docente, social e político!

---

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, André. *Diálogos ausentes busca uma explicação para a não inclusão negra na arte contemporânea*. Por Cinegrafando. Disponível em: <<https://pontocegonews.wordpress.com/2016/05/23/ciclo-de-encontros-discutem-a-presenca-e-a-producao-negra-na-arte-contemporanea-maio-de-2016/>> Publicado em: 23/05/2016. Acesso em: 14/07/2018.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. *A definição de cor/'raça' do IBGE. EcoDebate Site de informações, artigos e notícias socioambientais*. Publicado em: 28/06/2010. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/06/28/a-definicao-de-corraca-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>> Acesso em: 01/11/2018.
- ALVES, Nilda. *A compreensão de políticas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos – para além dos processos de regulação*. In: Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, Publicado em: out. dez. 2010, p. 1195-1212. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>> Acesso em: 07/06/ 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papius, 1995.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo e CANEN Ana. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. Publicado em: Set./dez. 2004, v. 34, n.123, p.109-724. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15742004000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742004000300010&lng=pt&tlng=pt)> Acesso em: 07/06/2018.
- AVILA, David. *“Crítica da razão negra” / Achille Mbembe*. Publicado em: 25/11/2014. Disponível em: [deusmelivro.com/critica/critica-da-razao-negra-achille-mbembe-25-11-2014/](http://deusmelivro.com/critica/critica-da-razao-negra-achille-mbembe-25-11-2014/) Acesso em: 30/11/2018.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Apresentação – Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 163-168. Publicado em: maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em 20/12/2018.
- BANKS, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação Contemporânea*. Consonâncias Internacionais". (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte 1998.
- BARBOSA Pedro, Filho João Batista Domingues. *Os modos de organização política da comunidade negra de Uberlândia*. *Horizonte Científico* (revista eletrônica, Uberlândia, v. 01, n 07, Publicado em: 2007, p. 13-19. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/4223/3164>> Acesso em: 10/07/2018.
-

BARBOSA, Pedro. *O movimento negro de Uberlândia/MG: mobilização social e política*, Novas Edições Acadêmicas. Saarbrücken, Alemanha, 2014.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03*. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei no 10.639, 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*. Diário Oficial da União, Brasília, Publicado em: 10/01/2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 10/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Publicado em: 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 15/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais, 1998*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 10/07/2018.

BREDARIOLLI, Rita. *Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. Publicado em: 2010, p. 27-42.

CARVALHO, Andressa Xavier Zinato de, JUNIOR Gabriel Dias de Carvalho. *Articulação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais: propondo diálogos entre a didática e a psicologia cognitiva*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 269-281. Publicado em: maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em 20/12/2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor*. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, Publicado em: 2001b, p. 141 -160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

FIGUEIRA Miriane, *Desapropriam-me de mim*. Publicado em: 2016. Disponível em <<http://desapropriammedemim.com.br/>>. Acesso em: 11/07/2018.

FILHO, Aldo Vitório; CORREIA, Marcos Balster Fiore. *Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens?* In: Raimundo Martins; Irene Tourinho. (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. 1ed.Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, v. , p. 49-60.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia da pesquisa-Ação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. Publicado em: set./dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso: 05/06/2018.

FREIRE, Paulo. (2005): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, .2005.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record. 1992.

GELEDÉS. *Movimento Negro Unificado (MNU)*. Publicado em: 04/05/2010 Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>> publicado em 04/05/2010. Acesso em: 19/07/2018.

GELEDÉS. *O racismo fica escancarado ao olhar mais superficial, entrevista Abdias Nascimento*. Publicado em: 22/11/2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-racismo-fica-escancarado-ao-olhar-mais-superficial-entrevista-abdias-nascimento/>> Acesso: 17/07/2018.

GELEDÉS. *Teatro Experimental do Negro TEM*. publicado em 13/10/2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/teatro-experimental-do-negro-ten/>> Acesso em: 19/07/2018.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. 1995. *Racismo a anti-racismo no Brasil*. *Novos Estudos*, n. 43, 1995.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: dp&a, ;2005.

HASENBALG, Carlos. *Raça e política no Brasil – A subordinação aquiescente dos negros*. In: *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*. Trad. Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 233-272.

HOFBAUER, Andréas. *O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’ no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro*. *Teoria e pesquisa*, São Carlos-SP: UFSCar, 2003, p. 42-43.

JACCOUD, Luciana. *A Construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. / organizadora: Luciana Jaccoud. - Brasília: Ipea, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. In: Educação. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, Publicado em: set./dez 2007.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>

Acesso em: 16/8/2018.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. *Negros no estúdio do fotógrafo: Brasil, segunda metade do século XIX*. Campinas: Editora da. Unicamp, 2010.

LEITE, Carlos Roberto da Costa, *A Frente Negra Brasileira*. In: GELEDÉS (2017) Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>> publicado em: Data: 16/09/2011.

Acesso em 17/07/2018.

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. Perdizes: Selo Negro, 2004.

MACHADO, Regina Stela. *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular*. In.: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 64-79.

MERELES, Carla. *Cotas raciais no Brasil: entenda o que são!* Publicado em 31/10/2016 Disponível em: <<https://www.politize.com.br/cotas-raciais-no-brasil-o-que-sao/>> Acesso em: 11/01/2019.

MOURA, Glória. *O direito à diferença*. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: Cadernos PENESB. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, publicado em: 2004. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoas-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> > Acesso em 10/07/2018.

MUNANGA, Kabenguele. *Apresentação*. In: *Superando o Racismo na escola*. MEC, Brasília 2005, p. 15-30.

NASCIMENTO, Alessandra S. *Classificação oficial e extra-oficial: raça e cor em debate*. Perspectivas, Revista de Ciências Sociais, Nº 29, São Paulo, p. 133-148, publicado em: 2006. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/39/32>>. Acesso: 14/08/2018.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. *Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações*. In. Educação da cultura visual. Org: MARTINS, R; TOURINHO, I. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.

O RAPPÀ. *Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negroiro*. Disponível em:

<<https://www.letras.mus.br/o-rappa/77644/>> Acesso em: 01/10/2017.

OLIVEIRA, Caroline. *Atlas da violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas*. In: #carta. Publicado em: 05/07/2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>> Acesso em: 20/11/2018.

OLIVEIRA, Ivaina Fátima. *A (in) visibilidade da cultura negra africana no ensino das artes visuais*. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Artes Visuais, Universidade de Goiânia, 2008. Orientadora Prof. Dra. Leda Guimarães. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2779>> Acesso: 05/05/2018.

PANIZZI, Carolina Santos. *A autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro*. XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq – 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: <[https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos\\_2017/4368/1379/1629.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1379/1629.pdf)> Acesso: 09/05/2018.

PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> Acesso em 10/07/2018.

PAULA, Benjamin Xavier de. *Educação para as Relações Étnico-raciais e o Estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. Uberlândia: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED-UFU, 2013. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13652/1/EducacaoRelacoesEtnico-raciais.pdf>>. Acesso: 20/07/2018.

PAULINO, Rosana. *Assentamento*. Publicado em: 23/11/2014. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/>> Acesso em: 13/07/2017.

PAULINO, Rosana. Rosana Paulino – Diálogos Ausentes. Publicado em 13/06/2016. Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7awdUzh9UVg&t=21s>> Acesso em: 13/07/2017.

PETRUCCELLI, j. I. *Raça, Identidade, Identificação: abordagem histórica conceitual*. In: José Luis Petrucelli; Ana Lucia Saboia (Org.). *Características Étnico-Raciais: Classificações e Identidades*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, v.2, p.11-28. Disponível em: <[http://www.academia.edu/34080220/Ra%C3%A7a\\_identidade\\_identifica%C3%A7%C3%A3o\\_Abordagem\\_hist%C3%B3rica\\_conceitual](http://www.academia.edu/34080220/Ra%C3%A7a_identidade_identifica%C3%A7%C3%A3o_Abordagem_hist%C3%B3rica_conceitual)> Acesso: em 10/07/2018.

PIMENTEL Jonas. *Rosana Paulino: a mulher negra na arte*. Site Geledés, publicado em 13/04/2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/rosana-paulino-mulher-negra-na-arte/>> Acesso em 12/12/2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. *Fluir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de arte: o contemporâneo*

de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

RIBEIRO, José da Silva. *Antropologia visual, práticas antigas e novas perspectivas de investigação*. In: Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2005, V. 48, Nº2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v48n2/a07v48n2> Acesso 06/01/2018.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima, SILVA, Mauricio da. *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo*. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, publicado em: maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em 20/12/2018.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *Direitos humanos e as práticas de racismo*. Brasília: Edição Câmara dos Deputados, 2015.

SARAIVA, Adriana. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. In: Agência de Notícias do IBGE. Publicado em: 24/11/2017 Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>> Acesso em: 01/07/2017.

SCHREIBER, Mariana. *O que é colorismo, o conceito que está na boca de youtubers contra o racismo*. In: BBC Brasil. Publicado em:20/11/2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42033002>> Acesso: 02/11/2018.

SCHWARCZ, Lilia k. Moritz. *Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil*. In: Brasil Afro-Brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 11-40.

SECAD. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Coordenado por Eliane Cavalleiro – Brasília: 2005.

TERRA. *Qual a diferença entre preto, pardo e negro?* Publicado em: 07/05/2013. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/voce-sabia/qual-adiferenca-entre-preto-pardo-enegro,395c952757b7e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> > Acesso: 6/01/2019.

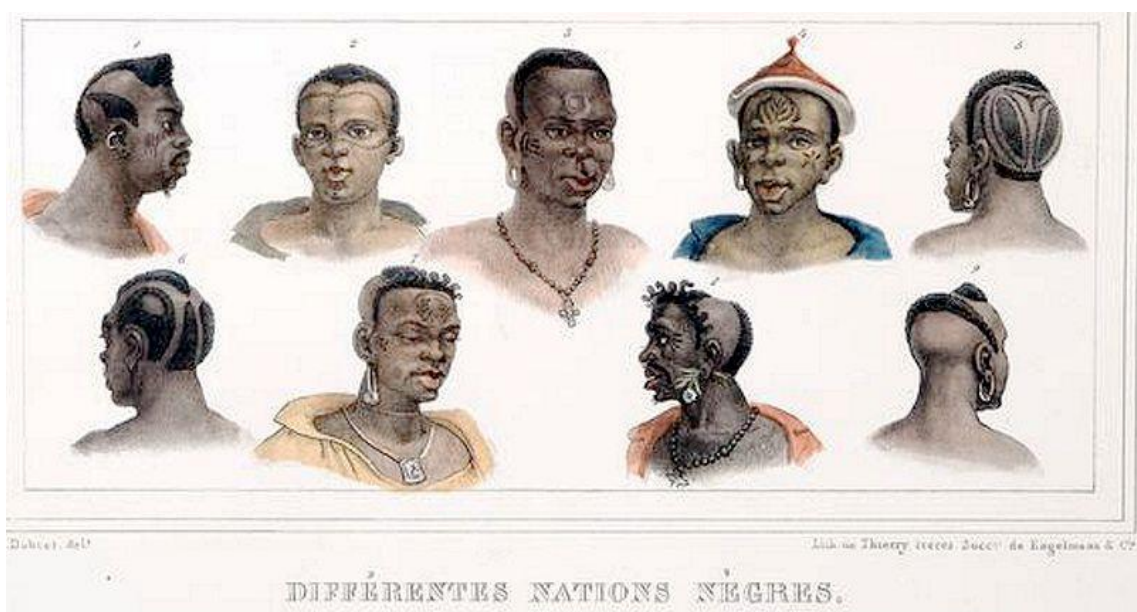
**ANEXOS**

Aquarelas de Debret sobre a população negra brasileira, escravos negros de diferentes nações. O estudo dessas aquarelas serviu de base para a produção visual da obra "A invisibilidade negra", 2016, produzida por mim.



Fonte: Wikipedia

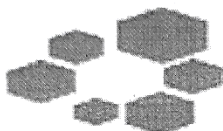
Disponível em < [identidadepovobrasileiro.blogspot.com/2011/02/obra-escravos-de-diferentes-nacoes.html](http://identidadepovobrasileiro.blogspot.com/2011/02/obra-escravos-de-diferentes-nacoes.html) >  
Acesso em: 12/03/2019.



Disponível em < <http://emalfilmes.blogspot.com/2011/05/algumas-obras-de-jean-baptiste-debret.html> > Acesso em: 12/03/2019.

Fachada da Escola Municipal Professor Jacy de Assis, local onde ocorreu a pesquisa.





UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



## PARECER DO COLEGIADO

### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Educação étnico-racial no ensino de Artes Visuais

**Pesquisador:** KARYNA BARBOSA NOVAIS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75021517.5.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.207.194

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa de Karyna Barbosa Novais, desenvolvido no Mestrado em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG, intitulado "Educação étnico-racial no ensino de artes visuais", pretende analisar "os conteúdos de artes visuais utilizando-se de narrativas de alunos(as) negros(as) em uma produção audiovisual, na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, da rede pública municipal da cidade Uberlândia/MG". As referências teóricas são bastante pertinentes assumido um protagonismo significativo nas discussões educacionais. A metodologia adotada é a pesquisa-ação. A justificativa desta emenda, apresentada pela pesquisadora, refere-se à substituição da orientação dessa pesquisa, inicialmente realizada pelo prof. Dr. José da Silva Ribeiro e posteriormente assumida pela professora Leda Maria de Barros Guimarães. Houve alteração do título da pesquisa e foram trocados os seguintes documentos: termo de compromisso de orientação, o TCLE, acrescentado a brochura final e a nova folha de rosto.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

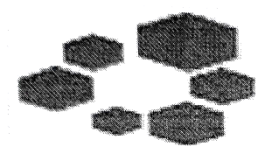
A pesquisadora considera o objetivo geral de sua pesquisa o fato desta "destacar a importância de algumas experiências educacionais orientadas pela Lei 10.639/2003, no sentido de trabalhar conteúdos de artes visuais utilizando-se de narrativas de alunos(as) negros(as) em uma produção audiovisual, mostrando como as narrativas das representações imagéticas do universo cultural da população afrodescendente podem ser vistas como um organismo articulado pela interação e

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.207.194

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto acima, o meu parecer é favorável à aprovação da emenda solicitando a mudança, junto a esse Comitê, de orientador para a pesquisa. No entanto, será desconsiderada a nova folha de rosto reapresentada, posto que esta está assinada pela coordenação do PPGE e não pela direção. Considera-se como documento que compõe a documentação para esse parecer, a primeira folha de rosto apresentada.

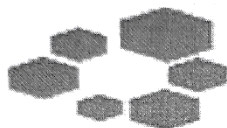
#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera a presente solicitação de Emenda APROVADA, pois a mesma foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1177469_E1.pdf	15/02/2019 15:55:29		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/02/2019 15:54:43	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado.docx	15/02/2019 09:54:28	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	termo_de_anuencia_da_escola.jpg	24/10/2018 15:49:24	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_pais_de_participantes.docx	24/10/2018 15:33:52	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_Leda.jpg	10/07/2018 19:09:29	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	Roteiro_de_filmagem_de_entrevistas.docx	01/09/2017 10:58:46	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	questionario_professor.docx	01/09/2017 10:53:05	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	questionario_aluno.docx	01/09/2017 10:52:29	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
Outros	autorizacao_prefeitura.pdf	01/09/2017 10:51:40	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 3.207.194

interdependência entre suas ações totalizadoras, com foco especial na revisão historiográfica das representações da população afrodescendente.” Como objetivos específicos a pesquisadora propõe: a) Levar o(a) aluno(a) integrante das oficinas de arte a compreender a história e cultura de matriz africana; b) Produzir imagens fotográficas e em vídeos dos espaços onde haja sociabilidade entre negros; c) Produzir um diário individual de experiências cotidianas observando os problemas relacionados à “cor de sua pele”. d) Analisar e redigir, conjuntamente com os discentes participantes da pesquisa, um diário coletivo sobre as experiências vividas em cada encontro; e) Finalizar individualmente as análises dos vídeos produzidos e escrever a dissertação a partir da produção escrita, referências teóricas e da produção audiovisual.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora afirma que os riscos são mínimos e estão relacionados ao desconforto emocional, afirma ainda que os benefícios são contemplados no sentido de propiciar “autoconhecimento dos (das) alunos (as) sobre sua origem étnica, na perspectiva da construção de relações sociais que sejam capazes de superar a herança racista na educação que está presente na sociedade brasileira”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se apresenta como bastante pertinente para o momento atual e bem estruturada tanto do ponto de vista formal como conceitual, com ampla bibliografia na área pesquisada. Com metodologia apropriada, utilizou-se de questionários aplicados a grupos de dez alunos e cinco professores, com relatos utilizados para a produção de um documentário. O cronograma contempla as atividades propostas.

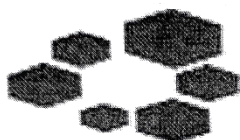
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta a substituição dos termos de compromisso de orientação, folha de rosto e o novo TCLE devidamente elaborados e assinados, exigidos para a avaliação e aprovação deste Comitê.

**Recomendações:**

Recomendo que o arquivo referente às informações básicas do projeto seja submetido a uma revisão criteriosa para que este seja reapresentado ao CEP para devido arquivamento. Recomendo ainda que a pesquisadora apresente apenas o formulário de relatório final devidamente preenchido e com a ata de defesa de dissertação, assim que encerrado o prazo estabelecido no cronograma apresentado para a finalização pesquisa.

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

Continuação do Parecer: 3.207.194

Outros	TALE_para_estudante.docx	01/09/2017 10:45:32	KARYNA BARBOSA NOVAIS	Aceito
--------	--------------------------	------------------------	--------------------------	--------

**Situação do**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 19 de Março de 2019

---

**Assinado por:**  
**Geisa Mozzer**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com