

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes**  
**Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes**

**PRISCILA MONDIN DE LIMA**

**CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DE RETRATOS E AUTORRETRATOS**  
**SOB UMA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL**

**São Paulo**

**2024**

**Priscila Mondin de Lima**

**CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DE RETRATOS E AUTORRETRATOS  
SOB UMA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, como exigência para a obtenção do título de mestre em Arte, na linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. Pio de Sousa  
Santana

**São Paulo**

**2024**

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do  
Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

---

L732c Lima, Priscila Mondin de, 1978-

Construindo identidades através de retratos e autorretratos sob uma  
perspectiva étnico-racial / Priscila Mondin de Lima. -- São Paulo, 2024.  
92 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Pio de Sousa Santana.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Identidade (Psicologia). 3. Retratos. 4.  
Autorretratos. I. Santana, Pio de Sousa, 1959-. II. Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 701.15

---

**Priscila Mondin de Lima**

**CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DE RETRATOS E AUTORRETRATOS  
SOB UMA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, como exigência para a obtenção do título de mestre em Arte, na linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

São Paulo, 20 de março de 2024.

---

Prof. Dr. Pio de Sousa Santana – Presidente

---

Prof. Dr. João Cardoso de Palma Filho – UNESP

---

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

**São Paulo**

**2024**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, inexplicável e intangível força, manifesto pela fé, mas também pela dúvida.

Àqueles que me precederam e me ensinaram quão vasto é o mundo, em especial meus avós Luiz, Cacilda, Aldo e Isaura.

Aos meus pais Lourdes e Lucio por todo apoio, incentivo e cuidado.

Às professoras e professores que, à despeito de minhas inseguranças e timidez, estimularam minha curiosidade e generosamente compartilharam comigo seus conhecimentos e sua vocação para ensinar e aprender.

Àqueles que caminham ao meu lado: meus amigos Evandro e Diana, por discutirem e, por vezes apenas me ouvirem discorrer sobre os temas presentes neste texto. Minha irmã Raquel pelo carinho e incentivo. Minhas gatinhas, pela presença e conforto.

Ao meu professor e orientador Pio de Sousa Santana, por me acompanhar durante o percurso com respeito, dedicação e competência, compartilhando comigo seus saberes e experiências.

Aos professores João Palma filho e Sidiney Peterson pelas contribuições riquíssimas em aulas, reuniões do grupo de pesquisa e sobretudo no exame de qualificação.

Aos meus alunos que participaram com entusiasmo e dedicação, de forma que através da pesquisa nos conhecemos e reconhecemos como indivíduos e, fundamentalmente como grupo.

## RESUMO

A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes – Prof-Artes, com área de concentração em Ensino de Artes na linha de pesquisa: processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, e discorre sobre o tema da identidade, considerando sua relevância no desenvolvimento das relações que os estudantes estabelecem entre si, com a escola e com o mundo. A identidade contemporânea está em constante transformação a depender das formas como somos representados ou confrontados pela cultura. O retrato e, sobretudo, o autorretrato são o tema central desta investigação que envolve a produção e a leitura de obras de diversos artistas que se dedicaram ao tema do retrato e autorretrato, especialmente daqueles que o fizeram em uma perspectiva étnico-racial, bem como de narrativas biográficas e autobiográficas dos participantes, estudantes de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de São Bernardo do Campo, com idades entre 10 e 12 anos. A metodologia adotada é a participativa em abordagem qualitativa, posto que buscamos investigar processos individuais e coletivos de construção de identidades, sendo assim de fundamental importância que os educandos sejam participantes e coautores da pesquisa; na modalidade de pesquisa-intervenção, pois a construção do conhecimento muda a realidade daqueles que se veem envolvidos nela; a metodologia de ensino que guia a proposta pedagógica é a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, por possibilitar não somente a leitura crítica de obras de arte, mas principalmente a leitura do mundo através das imagens que nos circundam. Os estudantes se engajaram durante todo o processo de pesquisa, investigaram e se observaram por diferentes perspectivas.

**Palavras-chave:** identidade; autorretrato; educação étnico-racial.

## ABSTRACT

The research is linked to the professional master's program (*Stricto sensu*) in arts – Prof-Artes, with concentrated area of Art Education: teaching learning and creation process in arts, and this study focuses on the theme of identity, considering its importance in the development of relations students build among themselves, with the school and the world. Contemporary identities are constantly changing, depending on how we may be represented or confronted by the culture. The research happens through a proposal of teaching, learning and production in arts. The Portrait and self-portrait are the core of this investigation that also entails the production and the reading of works of art dedicated to the theme of Portrait and self-portrait by several artists, mainly by those who did it from an ethnic-racial perspective, as well as participant's personal stories and narratives, who are students of a 5<sup>th</sup> grade group, from a public school in São Bernardo do Campo. The adopted methodological approach is participatory and qualitative, once we intend to investigate individual and collective processes of identity construction, so it is of utmost importance that the students take part and became co-authors of the research; in the intervention-research approach, once knowledge is socially constructed and changes the reality of those involved in its construction. Triangular Approach, by Ana Mae Barbosa, is the methodology which guided the pedagogic proposal, not only because it enables the viewer for the critical reading of works of art, but also and mainly because of the possibility of reading the world through the surrounding images. The students were engaged throughout the research, investigating and observing themselves from different perspectives.

**Key words:** identity; self-portrait; ethnic-racial education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Monalisa, Leonardo da Vinci .....                                 | 28 |
| <b>Figura 2</b> - Cabeça de Ifé (Ori Olocum).....                                   | 30 |
| <b>Figura 3</b> - Autorretrato de chapéu, com os olhos arregalados .....            | 31 |
| <b>Figura 4</b> - #8 – Fotopintura de Eustáquio Neves .....                         | 32 |
| <b>Figura 5</b> - Procuro-me.....                                                   | 34 |
| <b>Figura 6</b> – Composições das capas dos cadernos .....                          | 39 |
| <b>Figura 7</b> - Composições das capas dos cadernos .....                          | 40 |
| <b>Figura 8</b> - Composições das capas dos cadernos .....                          | 40 |
| <b>Figura 9</b> – Desenhos de observação: retrato de um colega.....                 | 48 |
| <b>Figura 10</b> – Desenhos de observação: autorretratos .....                      | 65 |
| <b>Figura 12</b> – Fotografias do Projeto Humanae de Angélica Dass .....            | 71 |
| <b>Figura 13</b> – Autorretratos pintados com guache. ....                          | 75 |
| <b>Figura 14</b> – Autorretratos sobrepostos sobre fundo colorido com guache. ....  | 83 |
| <b>Figura 15</b> – Mural composto pelos retratos produzidos durante a pesquisa..... | 85 |



## SUMÁRIO

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO .....                                             | 7  |
| 1. MULTICULTURALISMOS E IDENTIDADES.....                     | 13 |
| 1.2. Identidades: labirintos .....                           | 17 |
| 1.3. Identidades e Diferenças na Sala de Aula .....          | 20 |
| 1.4. Currículo e Identidade.....                             | 23 |
| 2. AUTORRETRATOS .....                                       | 26 |
| 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRÁXIS.....                          | 35 |
| 3.1. PLANO DE AULAS .....                                    | 35 |
| Etapa 1.....                                                 | 39 |
| Apresentação da proposta .....                               | 40 |
| Etapa 2 - Jogos teatrais.....                                | 42 |
| Etapa 3 - Leitura de Imagens: Monalisa e, Cabeça de Ifé..... | 45 |
| Etapa 4 - Proposta de entrevista .....                       | 52 |
| Etapa 5 – Quem sou eu? .....                                 | 55 |
| Apresentações .....                                          | 56 |
| Da menor importância .....                                   | 58 |
| Etapa 5.....                                                 | 59 |
| Etapa 6.....                                                 | 61 |
| Etapa 7.....                                                 | 63 |
| Etapa 8.....                                                 | 70 |
| Etapa 9.....                                                 | 73 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                   | 84 |
| REFERÊNCIAS .....                                            | 86 |
| Anexo 1.....                                                 | 90 |
| Anexo 2.....                                                 | 91 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou investigar como o racismo estrutural presente em nossa sociedade e, consequentemente em nossas escolas públicas, pode impactar a construção de narrativas e representações de si e do outro através da prática do autorretrato e do retrato por estudantes do ensino Fundamental I. O exercício do retrato e do autorretrato contribui para que, a partir de observação consciente de nós e dos outros, percebamos nossas semelhanças e diferenças, construindo identidades e problematizando hierarquias, estereótipos e preconceitos. Essa prática de observação em diálogo com obras de arte e imagens da cultura visual da infância e adolescência oportuniza ao educando ampliar seus repertórios e aprender sobre diferentes modos de se representar, considerando criticamente os contextos culturais, históricos e sociais.

Além de fortalecer minha convicção de que a pesquisa é inerente à práxis pedagógica (ação e reflexão que se dão simultaneamente e com intencionalidade), o estudo no âmbito do programa de mestrado profissional em arte educação Prof-Artes, do Instituto de Artes da Unesp, oportunizou a elaboração, proposta e participação em uma pesquisa sistematizada, conhecendo e percorrendo sobre métodos, interpretando, e principalmente buscando criar e recriar a realidade junto aos meus alunos.

No decorrer de minha carreira docente os retratos e autorretratos produzidos pelas crianças sempre suscitaram meu interesse e, repetidamente, ao longo do processo de produção, evidenciaram-se preconceitos e a dificuldade de nos vermos sem a influência do contexto social no qual estamos inseridos. Muitas vezes, crianças negras se retrataram com cabelos loiros e pele clara e, quando questionadas alegavam que as cores marrom ou preta eram feias ou usavam expressões como “cabelo ruim” para se referirem a cabelos crespos ou cacheados. Portanto, a pergunta que se coloca é de que forma o racismo engendrado em nosso imaginário social interfere nas representações visuais que fazemos de nós e do outro?

Sabe-se que o racismo não se resolve meramente com maior representatividade ou políticas identitárias, essas ações são limitadas quando desconsideram o caráter estrutural do racismo em nossa sociedade. De acordo com Oliveira (2021, p. 67) é preciso “entender que o racismo estrutural é conceber o racismo como produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas”, no entanto, discutir o racismo na escola e refletir sobre como ele afeta a forma como nos vemos individual e coletivamente, mesmo conscientes dos limites de tais ações, é de extrema importância considerando processos de construção de identidades.

A perspectiva aqui adotada é a de que a educação tem papel importante para mitigarmos desigualdades e lutarmos contra injustiças, dentre elas a forma como o racismo estrutural afeta de maneira diferente, mas a todos aqueles considerados não brancos, uma vez que, segundo McLaren (2000, p.43), o conceito de branco é

visto como imune de considerações por não ser compreendido como uma forma de etnicidade e, conseqüentemente, sua própria invisibilidade lhe permite funcionar virtualmente sem restrições, como uma norma legitimadora a partir da qual os construtos culturais e os valores democráticos são julgados.

Entretanto, não podemos esperar que apenas uma reforma educacional baseada em nossos ideais de equidade e justiça social dê conta de transformar a realidade vigente. Um avanço significativo seria possível se eliminássemos a pobreza através de melhor distribuição de renda, garantíssemos acesso à saúde e habitação a todos que necessitam e nos negássemos a aceitar políticas de exclusão racial (inclusive aquelas implícitas) que ainda influenciam a vida de populações por todo o mundo. (Apple, 2016)

Partindo, portanto, do pressuposto de que nossas práticas na escola não são neutras e que, como educadores, estejamos constantemente fazendo escolhas político-pedagógicas, propus uma experiência em Arte em uma Escola municipal de Educação Básica de São Bernardo do Campo, situada no bairro Ferrazópolis, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, na linha de pesquisa processos de ensino, aprendizagem e criação em artes. Embora a turma fosse composta no total por 30 estudantes, 25 deles concordaram em participar da pesquisa, de forma que todos frequentaram as aulas e realizaram as atividades propostas, mas neste trabalho serão abordados dados produzidos apenas pelos participantes da pesquisa, que são em sua maioria oriundos de famílias carentes e residem no bairro onde está situada a escola.

A pedagogia é uma práxis dialógica, crítica e reflexiva entre múltiplos sujeitos e, entre intencionalidades e ações (Franco, 2008), que se dá em determinado contexto sociocultural, onde são geradas interações também com a geografia e a cultura do lugar. A escola onde se deu a pesquisa integra a rede municipal de educação de São Bernardo do Campo, cidade outrora considerada subúrbio industrial de São Paulo, atualmente, em decorrência da desindustrialização do país e da saída de diversas empresas que se estabeleceram em outras regiões do estado ou do Brasil, abriga mais comércios do que indústrias. A escola está localizada no bairro Ferrazópolis, uma área majoritariamente residencial, densamente habitada, onde as atividades econômicas limitam-se a comércios e serviços. Não há muitos espaços de lazer ou equipamentos públicos culturais no bairro que não conta com praças

públicas nem bibliotecas, apenas um centro cultural, e 15 equipamentos de educação. De acordo com o perfil socioeconômico do bairro, divulgado pela Secretaria de obras e planejamento estratégico do Município de São Bernardo do Campo (SBC), em 2010, cerca de 34% da população do bairro vivia em situação de vulnerabilidade média a muito alta. Acredita-se que esse número tenha aumentado nos últimos anos, dadas as dificuldades econômicas ampliadas pela emergência imposta pela pandemia. Os moradores são em sua maioria migrantes ou descendentes de migrantes da região Nordeste, principalmente dos estados da Paraíba, Ceará, Pernambuco e Piauí. Quanto a raça, os últimos dados divulgados, ainda em 2010, revelam que 54,6% da população do bairro se declarava branca, 6,5% preta e, 38,1% parda.

A escola ocupa um prédio construído na década de 1980, com 18 salas de aula que são completamente ocupadas por turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos períodos da manhã e tarde. Os demais espaços costumam abrigar aulas oferecidas no contraturno para recomposição de aprendizagens e projetos com psicólogos e educadores sociais destinados a estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Algumas aulas de arte ocorrem na sala de artes, que é ampla e equipada com mesas maiores e coletivas e pias, entretanto, o espaço é usado por duas docentes, assim metade das aulas acontece nas salas de aula.

No entorno da escola observam-se manifestações culturais de cunho popular, influenciadas pela indústria cultural ou por uma cultura típica das periferias de São Paulo, marcada pelo *funk*. Há também muitas igrejas evangélicas que, embora tenham como principal objetivo doutrinar e expandir a religião, também oferecem oportunidades para que seus fiéis aprendam a tocar instrumentos musicais, ou participem de grupos amadores de teatro ou dança. A manifestação artística visual mais presente é o grafitti, que é usado como forma de expressão por artistas como Daniel Melim, mas também como estratégia para identificação e divulgação de pequenos comércios.

Definir o território da pesquisa, tanto dentro dos limites da escola, quanto dos limites sociais é importante, pois a profissão docente exige reflexão crítica e contínua sobre a prática e sobre o contexto no qual tal prática se dá. Ao ensinar, aprendemos sobre nós mesmos e principalmente sobre nossos educandos, de forma que o professor é sobretudo um aprendiz em constante processo de investigação de si e do outro, em interação com diversas forças que compõem o espaço de trocas, que é a escola. Entendo, portanto, a pesquisa como inerente à atividade docente e, a escolha de construir conhecimentos com os alunos não como ingênua e baseada em senso comum, mas fundada no que Freire (2004) chama de curiosidade epistemológica, ou seja, uma busca curiosa e constante pelo conhecimento, que requer

transformação sobre a realidade e sobre nós mesmos, através de reflexão crítica sobre o ato de conhecer.

A linguagem e a forma de expressão privilegiadas na proposta foram as artes visuais. Através da leitura de vídeos, fotografias e reproduções de obras de artistas contemporâneos e de imagens trazidas pelos educandos, bem como da produção de retratos e autorretratos, propiciando a experimentação de desenho, pintura, colagem e fotografia etc., propus que cocriássemos repertórios que possibilitassem a construção e a reflexão sobre nossas identidades.

Pretende-se descrever e analisar de forma crítica e reflexiva o processo de ensino e aprendizagem em artes visuais tendo como tema principal a construção de identidades na perspectiva da educação étnico-racial. Para tanto, proponho a utilização de processos de pesquisa qualitativa, em pesquisa-intervenção e da abordagem triangular.

A metodologia adotada para a pesquisa é a participativa em abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-intervenção. Toda pesquisa é intervenção, uma vez que não há neutralidade do conhecimento, a construção de conhecimento produz mudanças, intervindo assim sobre a realidade pesquisada, mais do que apenas a representa ou a constata a partir de evidências (Passos e Barros, 2015).

De acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “A pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socio analítico”. Posto que a pesquisa aqui proposta busca investigar processos individuais e coletivos de construção de identidades, é de fundamental importância que os educandos passem a ser participantes e coautores da pesquisa.

Proponho a modalidade de pesquisa-intervenção pois,

Como pesquisadores do campo das ciências humanas, nosso perguntar indaga sobre os modos de viver, de existir, de sentir, de pensar próprios de nossa ou de outras comunidades de sujeitos. O próprio fato de perguntar produz, ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de autoprodução, de autoria. Nossos “objetos de pesquisa” também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de rede de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros (Maraschin, 2004, p.105).

Entendendo pesquisador e pesquisados como sujeitos da prática, espero que a presente pesquisa gere repercussões no sentido de oportunizar a desconstrução de mitos e preconceitos que ainda organizam nossas defesas a mudanças (Franco, 2005).

Meu papel como pesquisadora que participa, assim como Lygia Clark, é o de propositora que busca preencher de respostas a curiosidade sobre o que nos constitui únicos, contraditórios e múltiplos em nossas subjetividades e idiossincrasias. Tenho fortes vínculos com a cidade de São Bernardo e meu olhar já está acostumado à sua paisagem, pois nasci e aqui tenho vivido desde então. Meu pai, assim como os pais dos meus colegas de escola na infância e adolescência, era metalúrgico na indústria automotiva desde a década de 70, minha mãe, inicialmente dona de casa e, depois que minha irmã e eu chegamos à adolescência, dedicou-se por mais de 25 anos à educação, como professora da rede pública municipal de SBC. Atualmente resido a menos de dois quilômetros de distância da unidade escolar onde atuo como professora de artes. Minha experiência na escola pública começou bem antes de me imaginar educadora: estudei em escolas e instituições municipais e estaduais do ensino infantil à universidade. De forma que atravessasse diversas mudanças na cidade e seus modos de vida e na rede pública de ensino em SBC.

Ingressei no primeiro ano do ensino fundamental em 1985 e, ao contrário do que ocorrera na pré-escola, onde podíamos desenhar livremente, explorando diferentes riscadores, realizar colagens e explorar materiais como massinha e tinta, nosso acesso ao desenho ou produção de imagens se restringia a colorir ilustrações mimeografadas, que nos eram entregues de acordo com o calendário de datas comemorativas. No quinto ano passamos a ter uma disciplina chamada “Educação Artística”. Tínhamos duas aulas de arte na semana: uma dedicada a trabalhos decorativos, desenho livre ou pintura com guache e a outra a desenho geométrico. Não havia espaço para apreciação ou leitura de imagens tampouco para reflexão ou debate sobre a produção dos alunos.

O ambiente escolar se apresentava para mim como racista, sexista e bastante agressivo, porém, a generosidade de alguns poucos professores e professoras em compartilhar seus conhecimentos com entusiasmo, estimulando nossa curiosidade e criticidade, marcaram-me muito positivamente.

No ensino médio, frequentei a Escola Técnica Estadual Júlio de Mesquita, em Santo André. Cursei “Desenho de construção civil” que, embora tivesse como objetivo principal preparar adolescentes para ingressar no mundo do trabalho, expandiu meu horizonte, até então restrito à família e à escola estadual do bairro onde eu morava. Durante o curso tive aulas de história da arte, desenho e desenho técnico, mas o mais marcante foram algumas saídas pedagógicas e o contato mais próximo com equipamentos culturais de Santo André e São Paulo. Lembro-me especialmente de visitar a 23 Bienal de São Paulo, cujo tema foi a desmaterialização da arte no final do milênio. Tomar contato com obras de artistas como

Anish Kapoor, Jesus Soto, Sol Lewitt, Louise Bourgeois, Rubem Valentim, Andy Warhol, Edward Munch, Picasso e a série Os caprichos de Goya foi algo superiormente interessante, que me revelou a possibilidade de uma outra maneira de me relacionar com o mundo.

Em 2000, ingressei no curso de Bacharelado em Artes Plásticas no Instituto de Artes da UNESP e me formei ao final de 2003. Foram anos nos quais tive acesso a um conhecimento sistematizado e amplo da arte. Além das aulas no Instituto de Artes, frequentava o ateliê de gravura e o laboratório fotográfico do museu Lasar Segall, visitava o ateliê da artista Rosana Monnerat e estagiava com o fotógrafo Emídio Luisi. Também produzi gravuras, fotografias e imagens digitais que expus em salões de arte e exposições coletivas. Assim como meus bons professores e professoras foram generosos ao compartilhar seus conhecimentos e, eventualmente até seus idealismos e paixões pelo saber, tornei-me professora e, além da curiosidade e interesse que alimento por aprender com meus alunos, também não poderia deixar de oferecer com entusiasmo tudo quanto aprendi e sigo aprendendo.

## 1. MULTICULTURALISMOS E IDENTIDADES

A escola em países latino-americanos, que passaram por longos processos colonizatórios, teve historicamente papel fundamental no processo de homogeneização cultural, cuja função foi a de disseminar e reafirmar uma cultura de base eurocêntrica, impedindo a difusão de outras culturas presentes na formação de tais sociedades (Candau, 2011). Nas últimas décadas a escola tem revisto seu currículo esboçando a intenção de propor uma educação plural, especialmente depois da promulgação da lei 10.639/03, posteriormente alterada pela lei 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A lei 11.645/08 é fruto de lutas de movimentos sociais que defendem uma educação escolar na qual outros saberes, práticas, cores e perspectivas sejam também difundidas e respeitadas, sem hierarquias ou estereótipos.

Segundo Candau (2011, p. 246):

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Embora haja esforços individuais de professores para que a cultura e a história afro-brasileira sejam abordadas de maneira significativa e, que os livros didáticos oferecidos aos estudantes de escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro e Material Didático dediquem maior atenção às contribuições dos povos negros e indígenas na formação da sociedade nacional, as redes municipais de ensino não parecem ter feito o investimento necessário para o preparo e conscientização dos professores, o que os leva muitas vezes a adotar um multiculturalismo folclórico (Canen, Moreira, 1999), evidente nas escolas em datas comemorativas como o dia do índio ou dia da consciência negra, quando é celebrada a diversidade de padrões culturais, entretanto, tal diversidade é apresentada como folclórica ou até mesmo exótica sem que se promova quaisquer debates sobre o papel dos negros e indígenas na sociedade ou a existência de discriminação.

Em abril de 2023, O Instituto da Mulher Negra - Geledés e o Instituto Alana (Benedito, Carneiro e Portella, 2023) divulgaram uma pesquisa que, através da coleta de dados junto a 21% dos municípios das cinco regiões do país, analisou como as Secretarias Municipais de Educação têm atuado junto a suas escolas e professores para garantir o ensino



de história e cultura africana e afro-brasileira, implementando assim a lei 10.639/03. Os resultados apontam que apenas 29% dos municípios pesquisados realizam ações consistentes e perenes, demonstrando intencionalidade na aplicação da lei; 53% realizam apenas ações esporádicas e menos estruturadas; enquanto 18% admitem não realizar ação alguma.

Considerando minha experiência na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, percebo que a Secretaria de Educação vem aumentando as oportunidades de debate sobre educação antirracista, bem como dedicado maior importância ao tema em formações destinadas aos professores da rede (Webinars transmitidos via *Youtube*, e apresentação de pesquisas na Semana da Educação - evento formativo anual realizado pela Secretaria de Educação). Entretanto, tais ações ainda são espaçadas e superficiais, além disso, não há uma equipe da SE dedicada exclusivamente a acompanhar e estimular projetos de igualdade racial e educação étnico-racial nas escolas.

De acordo com Barbosa (1998) para termos uma educação crítica e multiculturalista em artes é necessário primeiramente evitar uma multiculturalidade meramente aditiva, na qual alguns tópicos de diferentes culturas são adicionados à cultura dominante. Para a autora, dentre outras mudanças, é preciso promover o entendimento de cruzamentos culturais e das funções da arte entre grupos culturais distintos; reconhecer a diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade; problematizar o etnocentrismo, o preconceito, discriminação e racismo em todos os aspectos do ensino das artes; e enfatizar o estudo de grupos minoritários como negros, mulheres e indígenas.

Assim como Barbosa, Richter defende que seja garantido aos estudantes acesso à cultura universal, ou seja, que considera universais determinados aspectos da cultura humana, e a valorização das particularidades das múltiplas culturas. Porém, essa inter-relação não deve se dar de maneira ingênua, ou corremos o risco de ocultar relações de poder e despolitizar a cultura.

Os/as educadores/as devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus/suas alunos/as em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família estão imersas (RICHTER, 2000 p. 15).

Candau (2008), entende o multiculturalismo a partir de uma perspectiva propositiva e, não meramente descritiva, como um dado da realidade. O multiculturalismo propositivo se configura como uma forma de ação que visa transformar a sociedade, através da mudança das relações culturais, concebendo políticas públicas que radicalizem a democracia, construindo também estratégias pedagógicas com o mesmo intuito.

Peter McLaren nos apresenta diferentes concepções de multiculturalismo. Diante da complexidade do tema, a tarefa é desafiadora, já que “as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (2000, p. 111). O autor as classifica em: Multiculturalismo conservador ou empresarial; multiculturalismo humanista liberal; multiculturalismo liberal de esquerda; e por fim, multiculturalismo crítico.

O multiculturalismo conservador, grosso modo, define o branco (entendido como sinônimo de humanidade, e não como etnicidade) como uma espécie de padrão tácito e implícito pelo qual quaisquer outras etnicidades serão avaliadas como acréscimos subalternos à cultura dominante, estabelecendo assim uma hierarquia. Por exemplo, o continente africano e toda a sua riqueza e diversidade cultural é visto como um território selvagem, cujas criaturas que o habitam carecem da benesse civilizatória ocidental.

Para prosperar em um mundo capitalista seria então necessário ao não-branco aceitar uma noção consensual da cultura dominante (predominantemente eurocêntrica) abandonando sua própria cultura.

O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para ‘Juntar-se à turma’ é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (McLaren, 2000, p. 115).

O multiculturalismo liberal advoga que não há diferenças intelectuais ou cognitivas entre os seres humanos das diversas etnias e raças, o que asseguraria a todos a condição de igualdade, se houvesse oferta de oportunidades sociais e educacionais para que todos competissem de maneira equilibrada no mercado de trabalho e na vida social, portanto, seria necessário que se extinguissem as restrições econômicas que geram desigualdades. Entretanto, os padrões e normas impostas pela cultura dominante, que são eurocêntricos e ocidentais, não são colocados em questão.

Segundo Haider (2019), o multiculturalismo neoliberal preconiza que a luta por justiça social se faz de forma individual, ou que opressões estruturais como o racismo serão superadas a partir de um método individualista, baseado em demandas individuais, partindo da identidade individual e enfraquecendo assim as possibilidades de mobilização e organização coletivas. Não nos esqueçamos que grupos oprimidos devem se unir para lutar contra toda forma de opressão, buscando o objetivo comum da emancipação universal e de

uma solidariedade global. De outro modo estaremos fadados a uma competição por direitos individuais, ocupando o lugar de vítimas e não de propositores.

A perspectiva liberal de esquerda, ao contrário, coloca ênfase sobre as diferenças culturais e considera importantes as diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe. A principal crítica que McLaren faz a esta concepção é que ela tende a tomar tais diferenças como essenciais, como se elas também não fossem forjadas pelo contexto histórico e cultural e pelas relações de poder. Além disso, o multiculturalismo liberal de esquerda entende que a formação da identidade política de uma pessoa, que se dá a partir de suas experiências vividas e por toda a gama de diferenças de classe, raça, gênero etc., garantiria a ela uma espécie de autoridade em virtude de sua política de localização. Entretanto,

este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam (MCLAREN, 2000, p. 121)

O multiculturalismo crítico e de resistência, proposto por McLaren, aponta que através da linguagem se constroem significado e identidade, portanto, as representações de gênero, classe e raça são resultantes de disputas sociais e, uma vez que signos e significações estão em constante deslocamento, dependendo de seu emprego em lutas discursivas e históricas particulares, assim se faz necessário não só o deslocamento do discurso, como também “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (2000, p. 122).

A diversidade não é vista como uma meta romântica, mas como algo a ser politicamente analisado, criticado e comprometido com a justiça social. A diferença é constituída a partir da sedimentação e classificação de conhecimentos produzidos em contextos históricos e culturais diversos a partir de relações de poder. Portanto, as diferenças devem ser afirmadas (não meramente aceitas ou toleradas) e a dominação de uma cultura hegemônica deve ser contestada, ainda que haja contradições e divergências.

Diante de como a interculturalidade tem sido abordada dentro e fora da escola, Chalmers “*Celebrating Pluralism*” em 1996, no qual defende reformas no currículo que garantam maior diversidade de culturas a serem apresentadas e exploradas na disciplina de Arte, para que os estudantes compreendam que todos nós, independente de nosso pertencimento a grupos étnicos e culturais diversos, temos em comum a necessidade de produzir e fruir arte. Seis anos após a publicação, o autor reviu seu posicionamento inicial, e embora siga defendendo reformas curriculares, admite que seu texto inicial é bastante

moderado e que, no cenário atual “precisamos mudar a posição da Arte/Educação multicultural de “celebratória” para “crítica” ou “insurgente”. Para melhor definir o multiculturalismo crítico, Chalmers cita 6 critérios que, segundo Nieto (Nietto, 1999 apud Chalmers, 2005, p.248), caracterizam o multiculturalismo crítico: A educação multicultural crítica reforça a cultura, permanentemente em mudança, do estudante; ela questiona o conhecimento hegemônico; desafia a pedagogia ao trazer tantos outros saberes e culturas para o currículo; problematiza o enfoque simplista em autoestima; encoraja “discursos perigosos” e; admite que a educação multicultural na escola não consegue fazer tudo.

O multiculturalismo pode ser considerado um fenômeno recente que tem suas origens em países norte americanos na década de 1960. O debate sobre tal fenômeno é extenso e abarca diversas concepções e perspectivas, entretanto, fica claro que “não se pode separar questões de cultura de questões de poder” (Silva, 1999, p. 85). Além disso não devemos nos esquecer de que uma suposta diversidade cultural e representatividade de grupos minoritários em espaços midiáticos não significa necessariamente que finalmente temos alcançado uma sociedade mais justa, na qual as diferentes culturas e etnias não são mais hierarquizadas, ao contrário, a diversidade pode estar se tornando uma mercadoria cultural deveras lucrativa.

Neste trabalho adotamos a perspectiva crítica e propositiva de multiculturalismo, pois, almejamos mudanças de relações culturais a partir da análise crítica da cultura dominante em contraponto às tantas culturas que compõem nossas identidades.

## **1.2. Identidades: labirintos**

O questionamento sobre quem somos e a necessidade de reconhecimento e pertencimento acompanham o ser humano desde há muito tempo. Segundo Santos pode-se dizer que a modernidade nasce com e da preocupação com a identidade, uma vez que o “colapso da cosmovisão teocrática medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constituiu a primeira resposta” (1999 p.120). Bauman (2005), por sua vez, defende que a ideia de identidade, especialmente de identidade nacional, é contemporânea ao surgimento do estado moderno, cujo projeto buscava ordenar e classificar seu território, ou seja, estabelecia os critérios para a análise da realidade, estratificando a sociedade em classes e os indivíduos em grupos, evitando assim a dúvida, dividindo o mundo entre aqueles que pertenciam e aqueles que não pertenciam a determinados territórios. Assim, o autor defende que a identidade nasce de uma crise de pertencimento, uma criação sociocultural que recria a realidade.

A modernidade que coloca o mundo em constante movimento também explicita a instabilidade das coisas, provocando urgência em transformá-las. Assim, a identidade, essa criação sociocultural, que inicialmente era herdada ou predestinada, passa a ser conquistada, tornando-se uma tarefa individual, sendo a noção de natureza humana substituída pela concepção de identidade. (Bauman, 2008).

Contudo, a preocupação em identificar-se e, conseqüentemente, diferenciar-se parece ter se intensificado no século XX e, ainda mais nas duas primeiras décadas do século XXI. As sociedades modernas passaram por uma mudança estrutural diferente de todas as que a precederam, impulsionada principalmente pela globalização, que conectou diversas áreas do mundo, ocasionando transformações sociais que atingiram e ainda atingem todo o planeta, além das novas relações espaço-tempo que tal mudança acarretou. Tudo que nos oferecia sólidas referências de indivíduos sociais (como nacionalidade, classe, etnia, raça, gênero etc.) está fragmentado, levando-nos a transformar também nossas identidades pessoais, gerando um deslocamento dos sujeitos tanto do seu lugar na sociedade e na cultura, quanto de si mesmos.

A concepção de identidade também passou por transformações no curso da história da modernidade e da pós-modernidade, de forma que Hall (2006) nos apresenta três concepções distintas de identidade, seriam elas: o sujeito do iluminismo, um indivíduo centrado, cuja base seria uma identidade a ser desenvolvida, porém, mantendo-se a essência no curso de toda a sua vida. A concepção de sujeito sociológico, por sua vez, passa a refletir o caráter de permanente mudança da modernidade, sendo a identidade do sujeito resultante da interação entre um eu real e a sociedade, de forma que a identidade une o sujeito à estrutura social; e por fim, o sujeito pós-moderno, fragmentado, composto por várias identidades que não são fixas.

Como resultado de mudanças estruturais e institucionais, a identidade, que se baseava na interação entre o eu, a sociedade e a cultura, entra em crise, uma vez que essas relações passam a ser variáveis e provisórias. O sujeito deixa de ter uma identidade permanente e passa a adotar diferentes identidades em diferentes momentos, que não são unidas ou coerentes, mas sim forjadas e transformadas continuamente de acordo com como ele é representado ou influenciado pelos sistemas culturais.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

De acordo com Bauman (2012), a modernidade coloca a questão da identidade como um objetivo ou meta a ser atingido pelo sujeito, a predestinação é substituída pelo propósito ou objetivo de vida, o destino pela vocação e, a natureza humana pela concepção de identidade, entretanto, as escolhas eram restritas, uma vez que características como classe e gênero eram entendidas quase como fatos naturais. Na pós-modernidade (ou modernidade líquida, como preferia o autor) essa tarefa é exasperada, já que a constituição de uma identidade deixa de ser um objetivo ou ponto de chegada, colocando os indivíduos à deriva, ou seja, em movimento em um mundo também em movimento e mudança, em contínua impermanência. A incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas à sua volta, mas

em decidir qual identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso de a identidade antes escolhida ser “retirada do mercado” ou “despida de seu poder de sedução”. A preocupação principal, aquela que mais “arrebenta os nervos”, não é como encontrar um lugar dentro de uma estrutura sólida de uma classe ou categoria social e, tendo-a encontrado, como guardá-la e evitar sua desapropriação. A preocupação está na suspeita de que essa estrutura conquistada com tanta dificuldade seja logo destruída ou “derretida” (Bauman, 2012, p. 181).

Portanto, a identidade não é inata e fixa, e em tempos pós-modernos deixa de ser um objetivo que em algum momento será alcançado, e passa a ser uma demanda constantemente cambiante.

O processo de construção da identidade, ainda que revogável, negociável e provisório, está associado a muitos aspectos subjetivos, como traços de personalidade e história pessoal, maior ou menor influência do meio social, a forma como somos representados, além das condições de vida incertas e impermanentes da pós-modernidade. A identidade, ou seja, a necessidade que o sujeito tem de agrupar em si certas características que possam vinculá-lo a um determinado grupo e o diferenciar como indivíduo, é um ato social, pois buscamos nos identificar com aqueles que consideramos semelhantes ou nos diferenciar de outros tantos que não pertençam aos mesmos grupos que nós, ou seja, a construção da identidade se dá através da delimitação da diferença. Segundo Woodward (2014, p.40), “essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença.” Só podemos delimitar uma identidade em relação a outras tantas que

indiretamente reiteramos, ou seja, a definição de uma identidade se dá mediante à oposição a outras identidades.

Assim como as identidades, as diferenças são construídas socialmente e há diferentes diferenças, uma vez que elas também são determinadas por relações de poder, por vezes implícitas. Quando as diferenças são hierarquizadas, como quando um estudante usa o termo “seu preto” para designar um colega negro, considerando-se ele branco, existe uma clara discriminação baseada na raça e a ideia implícita de superioridade branca, tendo em conta nosso contexto e história social.

### **1.3. Identidades e Diferenças na Sala de Aula**

Conforme discutimos, nossa identidade individual na pós-modernidade está em constante mudança e se configura como um mosaico formado por múltiplos aspectos. Tomando como exemplo uma turma de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, entre os componentes do grupo é possível encontrar vários pontos em comum, como idade, classe social etc., porém, com toda certeza há particularidades que os diferencia e divide em grupos menores e em indivíduos. Da mesma sala fazem parte meninos e meninas, brancos, negros e pessoas de outros grupos étnico-raciais, crianças oriundas de famílias monoparentais, outras de modelos de família ditos mais tradicionais, alguns cujos cuidados e responsabilidades cabem exclusivamente a avós ou avôs; de religiões evangélicas, católica ou de matriz africana, enfim, uma infinidade de características que une aqueles que compartilham valores comuns, mas que também os diferencia dos demais.

De acordo com Santos (2001, p. 106) “A escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, dialogo.” Portanto, a diferença em sala de aula, embora inicialmente possa se colocar como um desafio, também constitui uma oportunidade para a ampliação de nossos repertórios pessoais, conhecimento de si e do outro, além de impulsionar mudanças no ambiente escolar e fora dele. Para que isso se dê é necessário que todos os integrantes do grupo se sintam pertencentes, não somente a despeito de, mas principalmente por conta de suas diferenças e particularidades, tornando-se participantes, corresponsáveis pelos conhecimentos e saberes construídos e partilhados na sala de aula. Não se trata apenas de garantir o acesso à educação e, assim como a escola fizera durante décadas, adotar uma perspectiva multicultural assimilacionista, tampouco de hierarquizar o conhecimento, incluindo saberes de outras culturas em datas comemorativas,

como uma espécie de folclore ou de exotismo descontextualizado. Candau (2008) considera a diferença como constitutiva da ação educativa, portanto, ao invés de tendermos a homogeneização na educação, devemos identificar, revelar e valorizar as diferenças. Ainda segundo a autora, precisamos tomar consciência do processo de construção de nossa própria identidade cultural, uma vez que embora nosso continente e, em especial nosso país, tenha se construído sobre uma forte base multicultural, onde as relações interétnicas estiveram sempre presentes, nossa formação histórica também é marcada pela escravização e negação física de grupos indígenas e afrodescendentes que foram subalternizados.

Frequentemente não questionamos nossa identidade cultural. Talvez por nos considerarmos integrantes de uma mesma cultura, estejamos propensos a estereotipar e naturalizar nossa própria identidade cultural. Entretanto, investigar a pluralidade de nossas culturas, suas bases, hibridismos, processos de silenciamento e negação é fundamental para entendermos quem somos (ou estamos sendo) pessoal e coletivamente.

Segundo Gomes (2019), os movimentos sociais (em especial o movimento negro) e seus atores produzem saberes emancipatórios que devem ser difundidos também na escola, dada a sua importância na constituição da sociedade brasileira, e que embora difiram de conhecimentos científicos, não devem ser considerados saberes menores ou residuais, pelo contrário,

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência.” (Gomes, 2019, p. 49).

A autora aponta os saberes identitários, os políticos e os estético corpóreos, por considerar que essas três categorias têm acompanhado a história dos negros no Brasil e, que desde os anos 2000, quando as discussões e demandas por ações e políticas afirmativas foram trazidas à sociedade e à esfera política pelo movimento negro, têm adquirido maior importância social e política. Além disso, nas últimas décadas, as redes sociais e mídias digitais propiciam espaço para discussões e para que pessoas negras relatem suas experiências, denunciem situações de racismo ou mesmo passem a questionar o mosaico que compõe nosso pertencimento étnico-racial coletivamente e individualmente.

O conhecimento supostamente universal veiculado pela escola tem suas raízes na cultura ocidental, especialmente europeia. Discutir essa universalidade e reconhecer outros conhecimentos e saberes é fundamental se queremos combater todas as formas de opressão



que nos afetam. Não se trata, contudo, de deitar a criança fora com a água do banho, mas de questionar o quanto o conhecimento formal é afetado por relações de poder que privilegiam uns em detrimento de tantos outros, e o quanto o acesso e a produção de conhecimento podem ser dificultados àqueles que não estão incluídos no seleto grupo de privilegiados por tais relações de poder.

Indagar sobre como nossa história nos traz à presente situação de desigualdade social marcada também por diferenças raciais (segundo pesquisa do IBGE divulgada em 2021, a média de ganhos da população preta e parda do país é ainda 42% menor do que a da população branca) pode suscitar conflitos e ainda mais perguntas, sobretudo se considerarmos a imensa diversidade étnico-racial da população brasileira.

Apresentar conteúdos de culturas distintas sem questionar hierarquias e apagamentos não necessariamente contribui para a promoção do respeito ao outro e para a percepção de preconceitos e discriminações. De acordo com Moreira e Câmara (2008), alguns princípios podem nortear o planejamento e desenvolvimento do trabalho docente que se pretenda multicultural.

É importante refletir e debater com os estudantes sobre opressões, formas de discriminação e preconceitos, como elas nos afetam e interferem na construção de nossas identidades pessoais e de grupo, além de identificar as relações de poder que contribuem para a manutenção de injustiças sociais e desigualdades. Conscientizar-se sobre aspectos identitários que podem ser alvos de discriminação e preconceito, assim como aspectos de dominação sobre os demais. Problematicando assim a complexidade das construções de nossas identidades.

Oportunizar o conhecimento, reconhecimento e apreciação de culturas e grupos por vezes subalternizados. Em minhas aulas, diversas vezes percebi que crianças, a maioria delas migrantes ou de famílias oriundas de estados do nordeste, referiam-se a gêneros musicais nordestinos como o forró, ou a sons percussivos que se assemelhassem ao toque de tambores ou atabaques em canções populares, de forma pejorativa ou preconceituosa, portanto, promover a valorização buscando revelar a riqueza da cultura popular nordestina através de obras de arte, da música e tantas outras manifestações culturais marcadas por uma história que hierarquizou e invisibilizou suas produções, contribui inclusive para que tenhamos uma autoimagem mais positiva e maior curiosidade em conhecer nossas origens culturais.

Espera-se assim que nossos estudantes sejam sensibilizados e percebam a complexa teia de relações que resultam em privilégios para uns e opressões para outros, sabendo-se que um mesmo indivíduo pode ser alvo de discriminação, mas também exercer privilégio e,

inconsciente ou conscientemente, oprimir outras pessoas ou grupos. Segundo Moreira e Câmara (2008, p.52) é preciso propiciar ao estudante que “seja capaz de modificar sua conduta em relação aos indivíduos e aos grupos que têm sido alvos de preconceitos e pensar em alternativas às situações que têm reforçado e preservado tantos privilégios”. Para que essa mudança de posicionamento e atitude se dê, é necessário ser flexível, entender e valorizar os processos ao longo das atividades propostas, bem como permitir que os alunos expressem suas perspectivas, emoções e contradições em suas identidades.

A discussão sobre identidades e diferenças tem se apresentado em quase todas as esferas da sociedade. Frequentemente a mídia alimenta polêmicas e levanta debates que se pautam quase que exclusivamente em casos individuais, nos quais os atores são divididos entre vítimas e culpados, ignorando-se a complexa base de opressão e discriminação da sociedade contemporânea. Outras vezes o debate parece ser reduzido a uma competição entre aqueles que individualmente tiveram mais direitos negados por conta de preconceitos ou discriminações e que agora reivindicam reparações para si exclusivamente e não para uma parcela da população afetada pela mesma injustiça. O que nos tem levado a uma espécie de individualismo extremo, como se nossas experiências pessoais não fossem também resultantes de processos históricos coletivos.

Na sala de aula, assim como na sociedade, todos trazem importantes contribuições e saberes, o ideal (quijá utópico) é que possamos nos beneficiar e aprender com as diferenças, o que não significa evitar ou mascarar conflitos, mas assegurar o respeito e garantir a participação de todos na construção de uma sociedade mais justa.

Tratar de identidades e diferenças em sala de aula não deve contribuir para a fragmentação (característica da sociedade contemporânea) de um coletivo em grupos que defendem unicamente seus interesses, mas para dialogarmos, percebermos preconceitos e discriminações, conhecermos e valorizarmos nossas origens e saberes para juntos lutarmos contra quaisquer formas de opressão.

#### **1.4. Currículo e Identidade**

A história de nosso país é marcada pela desigualdade e pela injustiça social. O acesso à educação não foi exceção nesse longo processo de exclusão de parcela considerável da população do exercício da cidadania; uma vez que a educação tem sido requisito básico para o acesso a outros direitos civis e políticos, a escola pública de qualidade também tem sido um direito historicamente negado à maior parte dos brasileiros. De acordo com Trevisol e

Mazzioni (2018, p. 13), “as raízes oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade fizeram tardar ao máximo a positivação dos direitos à educação pública e gratuita.” De forma que somente na Constituição Federal de 1988, o ensino obrigatório foi considerado um direito público e subjetivo.

Embora tenhamos avançado rumo à universalização do acesso à educação básica nas duas últimas décadas, a evasão escolar é ainda realidade no país, já que em 2019, apenas 48,8% dos brasileiros acima dos 25 anos haviam concluído a Educação básica, ou seja, a etapa do ensino médio (dados da pesquisa nacional por amostra de domicílio do IBGE divulgada em julho de 2019), sendo que existia também uma diferença racial considerável entre os indivíduos brancos, que representavam 57% dos que concluíram o ensino médio, e indivíduos pretos e pardos, que eram 41,8% desse total.

Ainda segundo a apuração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os principais motivos para abandonar os estudos antes da conclusão da educação básica apontados pelos entrevistados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, a gravidez foi considerado um fator importante (23,8%) bem como as tarefas domésticas (11,5%). O que nos leva a crer que não basta oferecer ensino público gratuito, mas faz-se necessária especial atenção às condições financeiras dos estudantes e suas famílias, bem como abordagens curriculares que valorizem diferentes saberes e tornem os conteúdos acessíveis e interessantes aos educandos. Não se pode ignorar que estudantes mulheres sentem-se mais responsáveis pelos cuidados com a família e principalmente com os filhos, de forma que evadem diante das demandas da gravidez e maternidade e dos afazeres domésticos.

Segundo Gomes (2001), o acesso e a permanência na escola variam em decorrência da raça/etnia da população. As trajetórias de alunos pretos e pardos tendem a ser mais acidentadas do que a de estudantes brancos. Outros índices como o de reprovação também indicam que desigualdades educacionais estão ligadas a desigualdades raciais. Embora o quadro seja bastante complexo e certamente outras desigualdades sociais também estejam relacionadas a raça e etnia, Gomes (2001, p. 85) defende que “o aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares”.

É lugar comum afirmar que conhecimento é poder na sociedade contemporânea, entretanto, quais conhecimentos são mais valiosos que outros? Quem cria essa hierarquia entre o que seria o conhecimento científico e acadêmico e os saberes populares? Quem determina o que devemos estudar durante os longos anos de escola? O que é importante que

todos saibam ao final da educação básica? Pois bem, de uma perspectiva pós-estruturalista, podemos considerar que o currículo também é uma questão de poder, afinal “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”(Silva, 2007, p. 16).

Mesmo nós professoras quando refletimos sobre o currículo real, aquele vivenciado em sala de aula com nossos estudantes, antes de nos perguntarmos “o quê?”, indagamos que modificação queremos provocar em nossos estudantes, ou seja, que identidades e subjetividades aquele conhecimento pode produzir. De acordo com Silva (1999, p. 17)

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também, uma questão de identidade.

Na atualidade o ensino parece ter se reduzido ao desenvolvimento de habilidades e ao domínio de competências para avaliações externas e internas, desde a infância até a formação de professores. Estamos privados, professores e alunos, de conhecimentos que fazem parte da produção cultural e intelectual, moral e estética, ou seja, da pluralidade de conhecimentos a que todo ser humano deveria ter acesso (Arroyo, 2013), uma vez que os conhecimentos seguem hierarquizados e, as dimensões estética, ética e cultural são ignoradas em favor de um pragmatismo que objetiva apenas a resolução de problemas. Segundo Irene Tourinho (2003, p.28), “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino da Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente não decreta o seu falecimento”.

Contudo, não entramos em um interessante estado de suspensão diante de uma obra de arte para resolvermos problemas, tampouco compomos música ou narramos histórias meramente para atendermos demandas do cotidiano. A arte, em toda a sua dimensão estética, também nos educa e especialmente nos humaniza.

## 2. AUTORRETRATOS

O retrato é definido como representação imagética de uma ou mais pessoas, elaborada a partir de um referencial, seja ele um modelo, fotografias, a memória etc. O autorretrato, por conseguinte, é definido como a representação que se faz de si mesmo, também valendo-se de referenciais. O autorretrato é uma forma de registro que, das maneiras mais diversas, tem atravessado a história, como se ao se representar o autor desejasse deixar uma marca de sua própria imagem, um índice de sua existência. Katia Canton (2017) diz que o autorretrato é como o espelho do artista, pois, nele se refletem sua aparência física, mas também seu estado de espírito e sua própria forma de ver a arte.

Um retrato ou autorretrato é sempre a representação de uma ausência, um registro de que diante daquele retratista houve um modelo, ou a memória de um modelo. Para além da aparência, o bom retrato expressa também algo da personalidade e do espírito do retratado e de seu tempo, ainda que os traços, pinceladas ou a técnica fotográfica não intencionem a verossimilhança ou a mimesis, há sempre a presença do retratado manifesta no olhar do fruidor.

Para além dessas definições, entende-se aqui o autorretrato como possibilidade de construção de identidade por meio de uma prática crítica, que sensibilize e oportunize a observação de si em relação com os tantos outros no ensino e aprendizagem da arte.

Como argumentado anteriormente, considera-se a identidade não como algo inato e acabado, mas “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006 p.13). A identidade não é forjada somente a partir da identidade que já está dentro, mas da incompletude que é preenchida a partir de nosso exterior, de acordo com as formas através das quais imaginamos ser vistos pelos outros (Hall, 2006).

Em tal contexto, a arte adquire superior importância na maneira como produzimos e transformamos nossa identidade. Segundo Barbosa (1998, p. 16)

a função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de “uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro”.

Uma vez que nossa identidade também pode ser transformada em decorrência de como somos representados, propor representações diferentes de nós mesmo a partir da prática do retrato e autorretrato proporcionaria a (re)construção e reflexão sobre nossas identidades?

Ana Mae Barbosa (2008) defende que para nos tornarmos produtores conscientes devermos também ser leitores informados, pois, o fazer está interrelacionado com a leitura de obras de arte através de apreciação interpretativa, contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Portanto, durante o processo e produção da pesquisa propus aos participantes que lêssemos diversas obras de arte (através de reproduções) e que também pesquisássemos imagens presentes em nosso cotidiano veiculadas pela mídia televisiva e por meios digitais, como redes sociais, uma vez que somos interpelados diariamente por uma miríade de imagens. Algumas das obras propostas foram:

#### Monalisa, de Leonardo da Vinci

A obra de Leonardo da Vinci, realizada em 1502, é possivelmente o retrato mais famoso desde o renascimento até os dias de hoje. Atualmente aplicativos de vídeo bastante populares, como Tik Tok e Messenger, oferecem opções de filtros para que os usuários se autorretratam como Mona Lisa, criando *selfies* ou vídeos curtos. Gombrich (1998) considera que de tanto vê-la repetidas vezes em reproduções e até em publicidade, torna-se difícil apreciá-la com isenção, como a pintura feita por um homem real, retratando uma mulher que de fato existiu. Não se sabe se tanta fama se deve à surpreendente sensação em nós suscitada ao apreciá-la de que estamos diante de uma pintura viva, que ora parece nos seguir com o olhar, ora se mostra enigmática, esboçando um quase sorriso, que para alguns indica timidez e para outros um ar sarcástico. Porém, tamanha fama talvez possa ter aumentado nosso interesse e curiosidade por tal retrato.

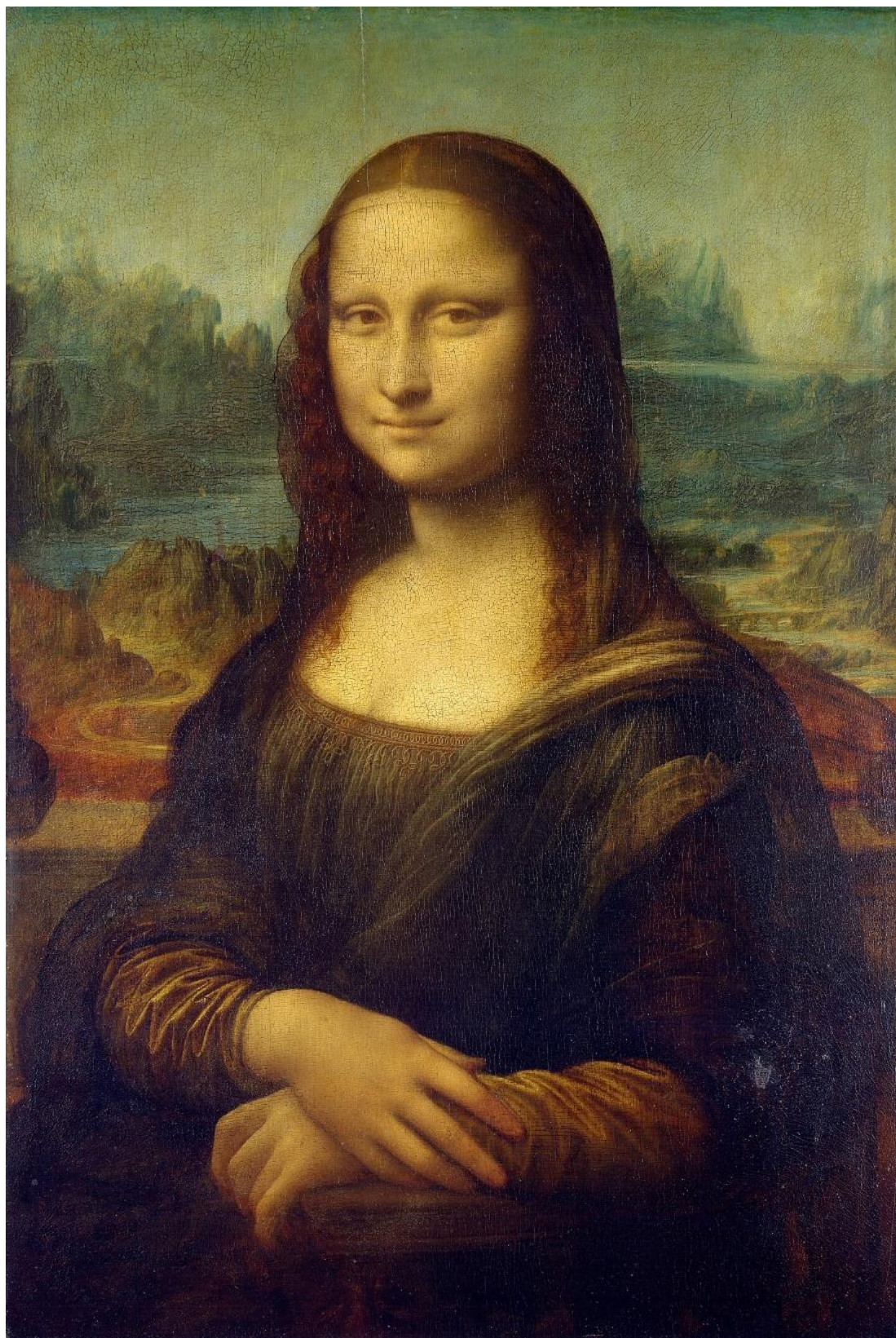
Diante de obra tão surpreendente quanto famosa cabe a nós levantarmos alguns questionamentos, que não nos levam a respostas objetivas, mas nos fazem refletir criticamente sobre nossa cultura visual. Hernandez (apud Tourinho, 2003) propõe algumas perguntas:

- Por que estamos vendo esta imagem/obra?
- Quem legitimou essa produção como obra de arte?
- Porque a obra está no museu ou no livro, e não outra?

O professor deve questionar a validade e importância atribuída às obras de arte, como objetos sempre legítimos. Refletir sobre a arte implica em questioná-la. Portanto, devemos propor o pensamento crítico em relação aos sistemas culturais, para que os estudantes desenvolvam autonomia e compreendam os contextos e as relações que constituem tais sistemas.



**Figura 1** – Monalisa, Leonardo da Vinci



Fonte: Wikipedia<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona\\_Lisa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa)  
Acesso em 20 de julho de 2023.

### Cabeça de Ifé (Ori Olocum)

Em seu livro *História da arte* (talvez ainda uma das principais referências que adotamos ao pesquisar a história da arte ocidental), Gombrich faz a seguinte menção à principal escultura de uma coleção de 17 esculturas de cabeças encontradas em 1938, em Ifé, na Nigéria:

Uma série de cabeças de bronze descobertas há poucas décadas na Nigéria apresentam a mais convincente semelhança que se possa imaginar com indivíduos de raça negra. Parecem ter muitos séculos de idade e não existem quaisquer provas de que os artistas nativos tivessem aprendido sua arte com qualquer pessoa de fora. Assim, qual pode ser a razão para que grande parte da arte tribal nos pareça profundamente remota?” (Gombrich, 1998, p. 19)

O autor, no capítulo “Estranhos começos”, classifica toda a produção antiga de tradições não europeias como arte primitiva ou tribal e traça um panorama genérico sobre imagens e representações das mais diversas culturas como se fossem comparáveis, meramente por possivelmente seus produtores não compartilharem com o ocidente as mesmas premissas sobre arte e beleza. O primeiro passo para apreciarmos a Arte africana, ou qualquer tipo de arte, é contemplando, entretanto, se não buscarmos informações sobre o contexto, período e quem foram os produtores de tais obras, possivelmente faremos uma leitura etnocêntrica e reducionista daquilo que contemplamos, ou seja, o conhecimento aprofunda tanto a compreensão quanto a fruição e “neste aspecto, a arte africana não é diferente da arte ocidental; quanto maior o conhecimento, maior o desfrute”. (Willet, 2021, p. 151).

A escultura em questão foi encontrada por acaso em escavações para a construção de uma casa em 1938, onde no passado estava situado o reino de Ifé, na Nigéria. Considerada o berço da civilização Iorubá, Ifé se desenvolveu como uma cidade-estado por volta de 800 D.C. e se tornou um centro político, econômico e espiritual, tendo também se destacado como centro comercial da região do rio Niger entre os anos de 1100 e 1400 D.C. A peça faz parte de um grupo composto por outras 16 esculturas representando cabeças e uma figura de meio corpo, todas executadas em liga de cobre (latão) pela técnica da cera perdida. Muitas outras esculturas em terracota, pedra e liga de cobre foram encontradas em diferentes áreas da cidade de Ifé, revelando uma tradição escultórica que primava por representações naturalistas da figura humana.

Acredita-se que a cabeça de Ifé retrate um rei do reino de Ifé, uma vez que a figura é representada com um ornamento composto por diferentes camadas, que se assemelha a uma



coroa. Originalmente a peça era pintada em algumas áreas em preto e vermelho e decorada com contas. O que mais chama a atenção é o naturalismo com o qual o modelo foi retratado, característico das esculturas de Ifé.

A nobreza associada a imagem do suposto rei da civilização Iorubá foi reproduzida em uma réplica de proporções monumentais, na Praça XI, na cidade do Rio de Janeiro. A estátua erigida em 1986 homenageia Zumbi dos Palmares, líder do quilombo de Palmares e da resistência à escravidão no século XVII que nunca teve sua imagem retratada, e que foi aqui representado como um rei iorubá.

**Figura 2** - Cabeça de Ifé (Ori Olocum)



Fonte: Site do *British Museum*.<sup>2</sup>  
Acesso em 20 de julho de 2023.

<sup>2</sup>Disponível em: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/E\\_Af1939-34-1](https://www.britishmuseum.org/collection/object/E_Af1939-34-1)  
Acesso em 20 de julho de 2023.

De um emaranhado de linhas emerge a figura de um homem jovem que nos encara com olhar espantado, como se não cresse no que vê. Atrás dos cabelos desalinhados o modelo tem as sobrancelhas franzidas que, juntamente com a boca, também tensionada formando um biquinho, transmite a impressão de perplexidade ou surpresa. Por se tratar de um autorretrato, a imagem torna-se ainda mais interessante: o artista se assusta e se questiona diante do espelho em que se transforma o suporte de sua gravura. Talvez o jovem se espante consigo ou com as mudanças impostas pelo tempo, talvez apenas procure sua humanidade em meio a tantas emoções que transbordam através das expressões de sua face.

Rembrandt (1606 – 1669) realizou cerca de cem autorretratos no decorrer de sua vida. O que marca sua produção é a autenticidade com que se representava em suas telas e gravuras, ora incorporando personagens, ora explorando a expressividade de sua face. A variedade de sua produção de autorretratos é comovente, pois, expõe mudanças que se refletem na figura perpetuada na tela ou no papel e a passagem do tempo se materializando semblante do artista.

**Figura 3** - Autorretrato de chapéu, com os olhos arregalados



Fonte: Wikipédia<sup>3</sup>.

<sup>3</sup>Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rembrandt#/media/Ficheiro:Rembrandt\\_aux\\_yeux\\_hagards.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rembrandt#/media/Ficheiro:Rembrandt_aux_yeux_hagards.jpg)  
Acesso em 20 de julho de 2023.

**Figura 4 - #8 – Fotopintura de Eustáquio Neves**



Fonte: Página do Sesc SP.<sup>4</sup>

Do fundo verde escuro emerge a imagem de um homem vestindo terno e colete marrons, camisa branca e gravata azul. As roupas, aparentemente antigas (provavelmente do

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/estilacos-de-memorias-obra-fotografica-de-eustaquio-neves/>  
Acesso em 20 de julho de 2023.



início do século XX), denotam a intenção do modelo de se mostrar elegante em frente à câmara, o homem segura um chapéu, possivelmente de feltro, com as duas mãos, que assim como a face revelam a pele negra do modelo encarando a lente com seriedade, como nas fotos que fazemos para documentos oficiais de identidade.

A imagem toda escura parece se revelar em camadas que se sobrepõem, borrando a objetividade que se espera de uma fotografia, imagem essa que não é exatamente fotográfica, tampouco pictórica. Chamada pelo artista de fotopintura, a obra remete a fotos colorizadas bastante populares no início do século XX, mas não tem a nitidez fotográfica, nem a materialidade da pintura, a única área que emerge como fotografia é o rosto do homem, que aparece encoberto por um pedaço de papel ou fita crepe. O artista se vale de técnicas e materiais fotográficos para criar camadas translúcidas, dando ao papel profundidade, indicando que a imagem ali apresentada se confunde com palimpsestos de memórias e relatos que compõem o pouco que sabemos sobre nossos antepassados negros, uma vez que suas imagens e histórias pessoais foram apagadas ou invisibilizadas pela história oficial.

Para a execução dessa fotopintura, Eustáquio Neves se vale de negativos de vidro encontrados em ruínas em Diamantina, Minas Gerais, e empresta seu próprio rosto ao homem negro imaginado. A obra nos faz refletir sobre como o apagamento do povo negro e indígena da história oficial do país, também resultou no apagamento da memória de nossos antepassados negros e indígenas no interior de nossas famílias. Embora a “democracia racial” possa ser hoje considerada uma grande falácia, a mestiçagem da população brasileira é inegável e, frequentemente, ao buscar revisitar nossas origens, deparando-nos com lacunas, uma vez que é comum conhecermos as origens e mesmo fotografias de nossos antepassados brancos e europeus e apenas sabermos que outros nossos antepassados eram negros ou indígenas sem rostos.

#### Procuro-me, de Lenora de Barros

O trabalho é composto por fotografias do rosto da artista expressando assombro ou surpresa diante do espectador. A mesma fotografia é replicada, porém cada cópia apresenta a artista com uma cabeleira diferente, como se ela fosse a mesma e outra ao mesmo tempo. Acima das imagens lê-se “PROCURO-ME”, frase escrita em letras maiúsculas e em negrito, como nos cartazes mostrando fugitivos ou pessoas desaparecidas. A questão que se coloca é justamente a de que a artista, assim como cada um de nós, procura encontrar-se num eterno vir a ser que a pós-modernidade nos impõe. Um autorretrato da artista e de nosso tempo.

A primeira versão dessa obra foi publicada no caderno Mais, do jornal Folha de São Paulo em setembro de 2001, após os ataques às Torres gêmeas em Nova York. Enquanto o mundo procurava alarmado o responsável pelo atentado, a artista se mostrava perplexa diante da possibilidade de multiplicar sua identidade.

**Figura 5 - Procuro-me**



Fonte: Google Arts and Culture <sup>5</sup>

<sup>5</sup>Disponível em:

<https://artsandculture.google.com/incognito/asset/procuro-me-lenora-debarros/tAEpEAYRZpasbQ?hl=pt-br>  
Acesso em 20 de julho de 2023.

### 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRÁXIS

Franco (2015, p. 604) afirma que as aprendizagens “ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos”, portanto, seria impossível precisar como cada indivíduo aprende. Entretanto nossa prática ao ensinar deve ser plena de intencionalidade, “e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.”

Buscando dar sentido à minha ação docente e à pesquisa, elaborei o plano de aulas que aqui apresento. No decorrer do percurso, alterações ocorreram, algumas vezes por motivos alheios às nossas intenções, como o cancelamento de aulas em virtude da greve de servidores públicos municipais ou falta de sinal de internet na sala, outras vezes por sugestão dos estudantes.

#### 3.1. PLANO DE AULAS

| <b>Objetivo geral:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre nossas histórias pessoais e nossas origens, como elas interferem em nossas identidades individuais e coletivas.</li> <li>• Produzir retratos e autorretratos fazendo uso de materiais diversos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Objetivos específicos:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos educandos, artistas que produziram e produzem retratos e autorretratos, propondo uma leitura crítica das imagens, considerando o contexto social da turma, bem como os contextos históricos e culturais nas quais tais obras foram produzidas;</li> <li>• Analisar como a prática do retrato e do autorretrato pode contribuir para a expressão estética e descoberta de si e do outro, confrontando sua autoimagem com criticidade, numa perspectiva de relações étnico-raciais;</li> <li>• Dialogar sobre as produções realizadas pelos educandos, respeitando e valorizando as diferenças como partes que compõem e enriquecem o coletivo.</li> </ul> |
| <b>Conteúdo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Retrato e Autorretrato.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Duração:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 a 12 aulas de 60 minutos, organizadas em 8 etapas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Curso – Ano/ciclo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Turma de 5º ano do ensino Fundamental 1.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Metodologia:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>A maior parte das aulas serão presenciais, sendo que algumas aulas ocorrerão na sala de Arte, outras na sala de aula e laboratório de informática, também serão propostas pesquisas e estudos prévios sobre o tema abordado (entrevista com familiares e resgate da história pessoal).</p> <p>Nas aulas presenciais, será privilegiado o diálogo a partir da apreciação e leitura de imagens e vídeos, estudo e desenvolvimento de processo criativo. Uso de tecnologias digitais para registros do processo e dos resultados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Avaliação:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Para a avaliação serão considerados a participação nas aulas e nas atividades de pesquisa, bem como nas práticas artísticas e, a produção de retratos e autorretratos que dialoguem com as reflexões suscitadas durante o projeto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Detalhamento das etapas:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>Etapa 1 - Retomar a definição de retrato e autorretrato e propor aos estudantes que realizem seus autorretratos em papel, usando apenas lápis grafite e lápis de cor. Cada estudante deve se retratar como se vê ou gostaria de ser visto e ao final da atividade os desenhos serão usados na composição da capa dos cadernos de desenho usados nas aulas de arte.</p> <p>Apresentação e conversa sobre os desenhos realizados.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>Etapa 2 - Jogos Teatrais</p> <p>Propor que o grupo escolha uma brincadeira de aquecimento, como batatinha frita, ruas e vielas, casa, pessoa, terremoto etc.</p> <p>Quem iniciou o movimento: O grupo é organizado em círculo e um jogador (detetive) deve sair da sala para que seja escolhido o jogador que iniciará os movimentos que serão repetidos por todos os demais (líder). Após o líder ser escolhido e iniciar os movimentos, o jogador detetive retorna e ocupa o centro da roda para tentar descobrir quem é o líder.</p> <p>O objetivo desse jogo é observar o outro atentamente e criticamente.</p> <p>Jogo das Três mudanças: O grupo é dividido em duplas e os parceiros devem se observar cuidadosamente, prestando atenção aos detalhes. Os parceiros então se viram de costas e cada um deve alterar sutilmente três coisas em sua aparência física. Após as mudanças os parceiros voltam a se olhar e cada um deve identificar as mudanças feitas pelo colega.</p> <p>O objetivo desse jogo é aumentar o poder de observação dos jogadores com ênfase na atenção ao parceiro.</p> <p>Jogo do Espelho: O grupo será dividido em duplas, sendo um estudante A e o outro B. A e B ficam de frente um para o outro e, A deve refletir todos os movimentos e expressões que B fizer, prestando atenção inclusive às expressões faciais. Após algum tempo, as posições são invertidas e B</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>passa a refletir os movimentos de A.</p> <p>O objetivo é refletir e não imitar, ou seja, refletir é ação dirigida àquilo que é visto.</p> <p>Roda de conversa com o grupo sobre reflexões e percepções individuais e coletivas sobre a prática dos jogos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Etapa 3 - Leitura de imagens: Monalisa, de Leonardo da Vinci;<br/>Cabeça de Ifé (Ori Olocum).</p> <p>Conversa com o grupo sobre suas percepções das obras apresentadas, breve contextualização histórica e cultural partindo da percepção e da leitura dos estudantes.</p> <p>Exercício de desenho de observação – Retrato: O grupo será organizado em duplas e a sala de aula reorganizada de modo que um estudante se sente de frente para o outro. Cada um deverá observar atentamente o colega e desenhá-lo usando apenas lápis grafite e papel. O objetivo da prática é a observação e o reconhecimento das características de cada um, gerando uma reflexão sobre nossas semelhanças e diferenças.</p> <p>Apresentação e conversa sobre os desenhos realizados.</p>                                                                                                                                                                                                |
| <p>Etapa 4 - Visita virtual ao museu da pessoa: Os alunos serão agrupados em trios e deverão acessar ao site do Museu da pessoa, após navegarem pelos conteúdos, deverão selecionar um relato ou conteúdo da página para ser visualizado pelo grupo. Depois de assistidos ou lidos alguns dos relatos do acervo do Museu da pessoa escolhidos pelos trios, iniciaremos uma conversa sobre nossas origens e nossos antepassados.</p> <p>Proponho que cada estudante realize uma pesquisa sobre as origens de sua família, entrevistando o parente mais velho com quem tem contato, pedindo que este lhe fale sobre como era sua infância e como eram seus pais e avós, como e onde viviam, etc. Aqueles que tiverem fotografias ou objetos antigos que componham a narrativa, também devem fotografá-los ou trazê-los na próxima aula. Os registros podem ser escritos, gravados em áudio ou vídeo.</p> <p>Esta aula deverá ser realizada no laboratório de informática.</p> |
| <p>Etapa 5 - Propor que os estudantes respondam à pergunta “Quem é você?” Questionar sobre o que é identidade e se a gente tem só uma identidade a vida toda. Permitir que todos expressem suas ideias sobre o tema.</p> <p>Conversa sobre autorretrato; leitura do autorretrato em água forte de Rembrandt, de 1630 e #6 da série Boa aparência, de Eustaquio Neves.</p> <p>Prática de desenho: Partindo do tato, da memória ou da observação, fazendo uso de espelhinhos de bolso, cada aluno deverá iniciar o desenho de seu autorretrato, buscando explorar as possibilidades expressivas e perceptivas, sem a preocupação de produzir uma representação verossimilhante. Nesta etapa os estudantes poderão fazer diversas tentativas, usando papéis de diferentes formatos.</p>                                                                                                                                                                                        |
| <p>Etapa 6 - Apresentação dos resultados das pesquisas: Ouviremos os relatos registrados em</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |



áudio e cada estudante fará a leitura de seu relato escrito, os alunos que tiverem fotos ou objetos antigos apresentarão tais objetos buscando relacioná-los à sua história pessoal ou à história de sua família.

Conversa e reflexão crítica sobre diferenças e semelhanças entre as narrativas apresentadas e como essas histórias pessoais fazem parte de uma história coletiva e até que ponto nos afetam ou interferem na maneira como vivemos e percebemos o mundo à nossa volta.

Leitura de imagem da obra #8 de Eustáquio Neves.

Leitura de imagem: Parede da memória, Instalação de Rosana Paulino.

Etapas 7 - Apresentação de fotografias do projeto Humanae, da fotógrafa Angélica Daas .

Apresentação da série *Synecdoche*, de Byron Kim e da série Polvo de Adriana Varejão.

Debate sobre as possíveis diferentes leituras que os estudantes façam sobre as obras, breve contextualização sobre os artistas e as obras.

Prática de pintura: Partindo do exercício de pesquisa proposto pelos diversos artistas, cada estudante deverá misturar diversas cores de tinta guache, buscando encontrar o tom mais próximo da cor da sua pele. Depois deverá escolher e pintar um dos desenhos realizados na etapa anterior.

Apresentação e conversa sobre os trabalhos realizados.

Etapas 8 - Leitura de imagem: Procuro-me, de Lenora de Barros.

Conversa com o grupo sobre como cada um se vê e como eles se veem como grupo. Quem admira e por quê? Quais são suas aspirações pessoais e coletivas? Como gostariam de serem vistos?

Cada aluno deverá refletir e pesquisar em casa uma personalidade que esteja presente na mídia e que admirem e trazer uma imagem no próximo encontro.

Apresentação das imagens trazidas pelos estudantes e roda de conversa levantando questões como o que nos causa admiração pelas personalidades apresentadas, quem são elas, se as admiramos pelo que elas costumam fazer ou pela aparência que elas têm. Reorganização da posição das imagens de acordo com as respostas dadas pelos estudantes.

Considerando as reflexões suscitadas pela conversa, cada aluno deverá se retratar livremente, usando desenho, pintura e técnicas mistas incluindo fotografia e colagem.

Apresentação e conversa sobre os resultados.

Os trabalhos serão expostos em um grande painel na escola

A pesquisa foi realizada com uma turma de 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de ensino fundamental – anos iniciais, da cidade de São Bernardo do Campo. A turma é composta por 30 estudantes com idades entre 10 e 12 anos, participaram da pesquisa 25 alunos e a professora de arte/pesquisadora. As aulas aconteciam às terças e

quartas-feiras no período da tarde, com duração de aproximadamente uma hora. A escola conta apenas com uma sala de Artes e, como o espaço costuma ser compartilhado entre as duas professoras de arte que atuam na escola, as aulas aconteciam na sala de Artes a cada duas semanas.

### 3.2. DESENVOLVIMENTO E DESDOBRAMENTOS

#### Etapa 1

Iniciamos o ano letivo nos reencontrando, já que eu havia acompanhado a maior parte dos estudantes como professora de arte no ano de 2022. Na primeira aula de 2023 propus a eles que realizassem seus autorretratos, considerando a forma como se viam ou como gostariam de serem vistos, não foram apresentadas referências visuais, tampouco discutimos o tema: tratava-se de uma atividade prática que deveria ser concluída para que compuséssemos as capas dos cadernos de desenho que seriam usados naquele ano. Todos se engajaram na tarefa, buscando fazer um desenho *bonito*, porém poucos pareciam se preocupar em retratar suas características através dos traços e das cores. Duas estudantes se representaram em pé de corpo inteiro, com intenção de registrar as proporções corretamente, provavelmente por termos exercitado esse tipo de observação e desenho em aulas no ano anterior. Também propus que, considerando a escrita uma espécie de desenho das letras, desenhassem seus nomes.

**Figura 6** – Composições das capas dos cadernos



**Fonte:** Acervo da pesquisa, compilação da autora.

Os resultados foram variados, mas em linhas gerais, as meninas retrataram-se dando maior enfoque ao desenho do rosto, representando detalhes como cílios e contorno dos

lábios. Muitos meninos se representaram vestindo uniformes esportivos com o símbolo da marca *Nike*, como se tal símbolo conferisse a eles certo status social.

**Figura 7 - Composições das capas dos cadernos**



**Fonte:** Acervo da pesquisa, compilação da autora.

No que diz respeito a indícios de representação de características ligadas ao fenótipo negro nos desenhos de educandos pardos ou pretos, mesmo crianças de pele escura optaram por colorir seus retratos com cores mais claras, embora, buscando alguma correspondência com a cor real de sua pele, ou seja, ao invés de usar o lápis de cor salmão (ainda hoje chamado por alguns educandos de “cor de pele”), coloriram com tons de marrom mais claros.

**Figura 8 - Composições das capas dos cadernos**



**Fonte:** Acervo da pesquisa, compilação da autora.

### **Apresentação da proposta**

Antes de partir para a segunda etapa, apresentei à turma o projeto, dizendo que se tratava de uma pesquisa na qual nós iríamos tentar descobrir um pouco mais sobre nós, nossas famílias e nosso grupo através da arte, principalmente desenhando, observando e

conversando sobre várias imagens e obras de arte diferentes e nossas próprias histórias. Disse também que no meio do percurso jogaríamos jogos teatrais para exercitarmos a observação de nós mesmos e dos colegas e, que também faríamos uso de materiais como tinta guache, pesquisariamos vídeos e imagens no laboratório de informática, tudo isso para tentar responder uma pergunta bem complexa, afinal, não é fácil dizer quem a gente é de verdade. A turma se mostrou entusiasmada pela variedade de atividades, bem como curiosa por saber como se daria a pesquisa e quais seriam os próximos passos.

Perguntei então quem gostaria de participar, pois, eu não conseguiria fazer essa pesquisa sozinha e, que a participação e o comprometimento de todos que se propusessem a participar seria fundamental para traçarmos esse trajeto juntos. De modo que todos os alunos presentes concordaram. Passei então a explicar que cada um deveria entrevistar familiares mais velhos, buscando conhecer um pouco mais sobre as origens de suas famílias. Neste ponto muitos estudantes ergueram a mão para fazerem perguntas. A pergunta recorrente foi se eles poderiam entrevistar determinada pessoa, caso o ente mais velho não pudesse responder a entrevista (uma aluna mencionou que a avó perdera a habilidade de falar após sofrer um AVC; outro aluno disse que o avô era idoso, mas que não conseguiria respostas dele, pois, ele sofria de Alzheimer). Então duas alunas relataram histórias pitorescas de suas famílias. Uma delas disse que a sua bisavó fizera uma promessa ao santo de sua devoção de que todos os seus filhos e filhas se chamariam Raimundo e Raimunda. Ela teve 16 filhos e pagou sua promessa, de forma que todos os filhos se tratavam por apelidos para evitar confusões. A outra aluna disse que sua avó quase matara um homem para poder se casar com o então avô da estudante. As histórias suscitaram interesse do grupo que começou a buscar lembrar alguma peculiaridade de suas histórias pessoais e familiares.

Quando propus que no decorrer do projeto criássemos um roteiro com perguntas para a entrevista e um informe explicando aos responsáveis o propósito da entrevista, alguns alunos se mostraram mais confiantes de que conseguiriam que os familiares mais velhos dedicassem algum tempo a responder a pesquisa. Uma aluna disse que a mãe e a avó trabalhavam até tarde e que não conseguiria a atenção delas durante a semana. Outro aluno disse que seria difícil convencer a avó a contar histórias sobre a origem da família, pois ela perguntaria “Pra que essa besteira agora, moleque?”. Em resposta ao *Para quê?*, Hall (2016) argumenta que não há como agir, criar, dizer e refletir sobre nossas experiências, sem que consideremos nossas origens, ou seja, todos nós herdamos histórias e tradições culturais e quando dizemos algo, o fazemos a partir de um posicionamento, de algum lugar. Portanto,

o passado não é apenas uma posição de fala, mas é também uma fonte absolutamente necessária do que se tem a dizer. Não há forma, na minha maneira de ver, na qual esses elementos de etnicidade, que dependem do entendimento do passado, do entendimento de suas raízes, possam ser evitados. (Hall, 2016, p. 326)

Propus também que compuséssemos um painel com fotografias de pessoas que cada um deles admirasse, fosse pela beleza, competência na profissão ou caráter e, que para tanto, eles deveriam pesquisar imagens dessas personalidades em casa. Perguntei então novamente quem concordava em participar da pesquisa, explicando que todos participariam das aulas, mas que somente aqueles que estivessem interessados e comprometidos em pesquisar esse tema juntos deveriam participar da pesquisa. Dois estudantes disseram que não gostariam de participar: a estudante cuja avó sofrera um AVC e não poderia contar sua história e um aluno que se mostrara apático durante essa conversa inicial.

## **Etapa 2 - Jogos teatrais**

Escolhi começar as proposições por jogos teatrais por motivos que não tinham por finalidade a atuação ou apresentação teatral, tampouco os jogos foram entendidos como passatempos ou mero entretenimento. Assim como Japiassu (2001) acredito que o objetivo do jogo teatral na escola seja o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio da compreensão, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa abordagem improvisacional ou lúdica. O jogo no contexto escolar e, especialmente no contexto deste projeto, nos oferecia várias potencialidades que poderiam estimular maior engajamento e participação dos componentes do grupo (inclusive da professora). Primeiramente porque os jogos se baseiam em regras que não limitam os jogadores, mas fazem com que eles permaneçam no jogo (Spolin, 2017). O jogo teatral promove o encontro entre parceiros de jogo, gerando envolvimento entre os participantes. Segundo Spolin (2017, p. 32) “todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista”.

Os jogos teatrais aconteceram em duas sessões de 60 minutos cada uma. Uma delas ocorreu no espaço da sala de aula e a segunda na sala de artes. Começamos as sessões fazendo breves exercícios de alongamento e respiração apenas para que os participantes preparassem sua atenção para prática. O aquecimento para a primeira sessão foi um jogo tradicional chamado “casa, pessoa, terremoto” que consiste em organizar os jogadores em trios, sendo que dois deles formam uma casa dando as mãos com os braços erguidos, um de frente para o outro formando o telhado, o outro participante deve ficar em pé ou agachado

entre os dois jogadores, dentro da *casa*. Apenas um jogador deve ficar desalojado e outro é escolhido como condutor, que dá as seguintes instruções: *casa* - os jogadores que formavam as casas devem trocar de lugar e formar casas com diferentes jogadores; *pessoa* - todos os moradores (pessoas) se movem e trocam de casa. Por fim, *terremoto* - quando todos os jogadores devem mudar de posição. O objetivo do jogador que começa o jogo desalojado é tomar o lugar de outro jogador, entrando para o jogo, assim sucessivamente a cada instrução do condutor.

O jogo de aquecimento vivenciado na segunda sessão foi “A carrocinha pegou”. O grupo foi dividido em duas rodas com o mesmo número de participantes, sendo uma roda dentro da outra. Cantamos a cantiga “a carrocinha pegou três cachorros de uma vez” e ao término da canção, os participantes da roda de dentro se voltavam para fora, para ficar de frente para o participante da roda externa que repetiam os movimentos feitos pelo parceiro da roda interna por um ou dois minutos, alternando a cada rodada quem fazia e quem repetia os movimentos.

Seguimos com o jogo “Quem iniciou o movimento?”, no qual o grupo é organizado em círculo e um jogador (detetive) deve sair da sala para que seja escolhido o jogador que iniciará os movimentos que serão repetidos por todos os demais participantes (líder). Após o líder ser escolhido e iniciar os movimentos, o jogador detetive retorna e ocupa o centro da roda para tentar descobrir quem é o líder.

O objetivo desse jogo é observar o outro atentamente e criticamente. Ele foi escolhido como aquecimento para preparar os jogadores para o jogo do espelho, uma vez que estimula os jogadores a olharem uns para os outros com mais atenção. Esse jogo já era conhecido e muito apreciado pelo grupo, de forma que todos participaram ativamente.

O próximo jogo proposto foi o “três mudanças”. Nesse jogo o grupo é dividido em duplas e os parceiros devem se observar cuidadosamente, prestando atenção aos detalhes. Os parceiros então se viram de costas um para o outro e, cada um deve alterar sutilmente três coisas em sua aparência física. Após as mudanças os parceiros voltam a se olhar e devem identificar as mudanças feitas pelo colega. O objetivo desse jogo é aumentar a capacidade de observação dos jogadores com ênfase na atenção ao parceiro.

Através dos jogos busquei oportunizar momentos nos quais a atenção e a concentração dos participantes estivessem voltadas à auto-observação e à observação dos parceiros de jogo, para que percebessem diferenças e semelhanças. O último jogo proposto foi o “espelho”. No qual o grupo é dividido em duplas, sendo um estudante A e o outro B. A e B ficam de frente um para o outro e, A deve refletir todos os movimentos e expressões que

B fizer, considerando inclusive expressões faciais. Após algum tempo, as posições são invertidas e B passa a refletir os movimentos de A. O objetivo é refletir e não imitar, ou seja, refletir é ação dirigida àquilo que é visto.

Todos os estudantes pareceram engajados nos jogos e, na sala de aula se criou uma atmosfera de envolvimento. Embora todos estivessem bastante comprometidos com os jogos e suas regras, os jogadores demonstravam estar se divertindo. Ao final da primeira aula, em conversa com o grupo, poucos comentaram suas impressões e disseram apenas que haviam gostado e que havia sido legal, sem que conseguissem elaborar muito bem suas primeiras impressões. Portanto, a etapa dos jogos teatrais se estendeu por mais uma sessão de 60 minutos.

Na conversa após a segunda aula de jogos alguns estudantes relataram com mais detalhes suas impressões: Georgia<sup>6</sup> disse ter se divertido ao jogar com Bruno, pois, ele fazia movimentos engraçados ao refletir a dancinha do “desenrola, bate e joga de ladinho” que ela estava fazendo, e eu perguntei como eram esses movimentos e ela respondeu que eram iguais aos que ela estava fazendo, mas diferentes. Kate disse que o seu parceiro não havia conseguido refleti-la corretamente, e ele respondeu que era ballet que ela estava dançando, então perguntei se ele não havia repetido por se difícil ou por ser ballet (movimentos considerados pela maioria dos meninos como demasiadamente femininos), ele respondeu sem hesitar que eram movimentos muito difíceis. A estudante Mayra pontuou que estava tentando fazer um movimento muito difícil e não conseguiu fazê-lo como imaginara, e percebeu que sua parceira de jogo estava assim como ela *errando* os movimentos igualzinho a ela. Geórgia disse que em determinado momento do jogo seu parceiro Bruno parou de refleti-la e disse que não iria fazer aquela postura, pois, pareceria um *viado*. Kate também se negou a reproduzir certos movimentos de sua parceira, pois eram movimentos *muito loucos*, e ela não queria parecer uma louca.

Embora nem todos os jogadores tenham expressado suas impressões a respeito do jogo do espelho, a turma pareceu interessada na discussão e parte deles assentia com a cabeça, concordando com algumas falas, indicando que haviam refletido ou sido refletidos pelos colegas no momento do jogo ou que não haviam conseguido reproduzir algum movimento por ser difícil ou, principalmente por ser muito diferente da maneira como eles se viam e se expressavam gestualmente, como quando Bruno se negou a fazer movimentos que considerou femininos ou quando não quis reproduzir alguns movimentos, segundo ela “muito loucos”, por temer o julgamento que poderiam fazer a seu respeito, mesmo dentro de uma atmosfera lúdica e envolvente.

---

<sup>6</sup>os nomes foram alterados para garantir o sigilo dos participantes.

### **Etapa 3 - Leitura de Imagens: Monalisa e, Cabeça de Ifé.**

Diante da infinidade de retratos produzidos no curso da história da arte optei por apresentar aos estudantes talvez o mais notório retrato da arte ocidental, pois, imaginei que a leitura partiria de um lugar comum, uma imagem que já faz parte do repertório imagético de todos os participantes da pesquisa. Além disso, pretendia levantar o questionamento sobre o porquê de tal retrato ser assim tão conhecido e se este fato influenciava a forma como nos retratávamos. Segundo Barbosa (1998, p. 15):

Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes - os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro".

Como contraponto apresentei uma fotografia reproduzindo a escultura “Cabeça de Ifé”, provavelmente um retrato de uma figura nobre do reino de Benin à época em que a obra foi executada, por se tratar de uma escultura a primeira leitura foi comprometida já que a fotografia mostrava apenas a visão frontal da peça, na aula subsequente, visitamos o site <https://www.britishmuseum.org/>, no qual pudemos observar a obra de diversos ângulos e em maiores detalhes. A escultura em questão foi encontrada por acaso em 1938/39 quando escavações eram realizadas para a construção da fundação de uma casa na cidade de Ifé, em uma área próxima ao palácio real, na Nigéria, e foram encontradas 17 esculturas de cabeças em bronze e uma figura em meio corpo. A descoberta dessas obras de arte demonstra o desenvolvimento técnico e artístico dessa civilização africana e estima-se que as esculturas tenham sido produzidas pelo método da cera perdida, entre o final do século XIV e XV.

A intenção ao apresentar obras tão diversas entre si e de períodos distantes de nossa realidade contemporânea era a de por um lado provocar o choque entre o que nós, indivíduos do século XXI constantemente bombardeados por imagens e representações, compreendemos e supostamente conhecemos sobre o retrato quiçá mais famoso da história moderna; por outro lado descobrir outras visualidades talvez mais próximas a nossa cultura do que imaginamos através da fotografia de uma escultura africana do final do século XIV, sobre a qual pouco se sabe, mas é considerada por muitos uma obra-prima dentro da tradição da fundição por cera perdida e que pouco é mencionada nos principais livros de história da arte.

Antes mesmo de expor as reproduções das obras e iniciar a conversa com a turma, enquanto eu ainda colava as impressões sobre a lousa, Kate, uma estudante bastante



extrovertida e participativa, exclamou: “Cruz credo”, ao tomar o primeiro contato com a cabeça de Ifé, perguntei por que ela havia se espantado e ela respondeu dizendo que a imagem era feia. Ao perceber a reprodução da Monalisa, a mesma estudante reconheceu prontamente a famosa pintura.

Propus que a turma observasse as imagens por um ou dois minutos antes de iniciarmos a conversa e perguntei a eles o que viam na primeira imagem (Cabeça de Ifé). Algumas das alunas disseram que achavam se tratar de uma escultura indígena, especialmente porque a figura usava um adorno na cabeça, que elas identificavam como um cocar. Pedi que identificassem a expressão facial da figura e que tipo de informação ela comunicava, se a escultura transmitia alguma emoção ou impressão, ao que todos responderam que transmitia alguma seriedade ou tranquilidade e que deveria se tratar de um imperador ou alguém importante. Questionei então sobre as origens da obra, se alguém conseguiria adivinhar quando e onde ela havia sido feita, muitos alunos aceitaram o desafio e indicaram datas aleatórias, como 1934, 2000, 1505 e etc. Maria Clara, ao responder sobre onde aquela escultura havia sido feita, disse acreditar que teria sido produzida em algum país do continente africano, pois, a figura ali retratada era muito parecida com a sua vizinha, ela estava com um negócio na cabeça (turbante) e tinha os olhos meio fechados, meio esquisitos porque ela era daquela religião, talvez Umbanda, demonstrando desconhecimento e certo receio ao mencionar a religião. Quando perguntados sobre o material do qual era feita a escultura, muitos responderam argila, e outros disseram pedra. Ao final da leitura coletiva, apresentei o contexto em que a imagem fora produzida, a técnica empregada (cera perdida) e as circunstâncias nas quais o conjunto de obras, da qual a cabeça de Ifé faz parte, fora encontrado na Nigéria.

Seguimos a leitura sobre a Monalisa de Leonardo da Vinci. Perguntei quem já havia visto ou conhecia aquela pintura ao que todos responderam afirmativamente, alguns exclamaram frases como “A Monalisa, né prô!”, “é logico! Quem nunca viu essa mulher?!”, comentários que indicavam que parte dos estudantes considerava óbvio reconhecer aquela obra de arte. Então perguntei quem seria o autor ou quando a pintura havia sido feita e muitos disseram se tratar de uma pintura francesa, feita por Leonardo da Vinci, um pintor também francês e que ficava num museu lá na França. Quanto a data aproximada em que a pintura havia sido produzida, os estudantes indicaram datas aleatórias, como haviam feito na leitura anterior. Informei que de fato a obra havia sido produzida por Leonardo da Vinci, mas que ele era italiano e que tinha pintado a Monalisa também na Itália.

Ao final da leitura, disse ao grupo que quem quisesse se levantar para ver as reproduções mais de perto poderia. A maior parte dos estudantes se aproximou da lousa e alguns tiveram a impressão de que a pintura os seguia com o olhar, o que suscitou a curiosidade do grupo que se pôs a circular em frente a reprodução, buscando descobrir o “efeito Monalisa”. Perguntei então por que eles achavam que a Monalisa era tão famosa, que parecia óbvio que todo mundo a reconhecesse, enquanto outras obras de arte importantes, como a Cabeça de Ifé, fossem conhecidas somente por especialistas. Camila mais uma vez se prontificou a responder dizendo que a Monalisa estava até no TikTok, que ela mesma já havia visto diversos vídeos da Monalisa, referindo-se provavelmente a vídeos postados por usuários do aplicativo usando um efeito que permite a qualquer pessoa se filmar *encaixando* seu rosto na famosa pintura de Da Vinci. Por se tratar de uma tecnologia amplamente utilizada por crianças dessa faixa etária, muitos estudantes concordaram e começaram a narrar vídeos que haviam assistido em que o autor se mascarava de Monalisa, usando filtros do aplicativo. Reformulei a pergunta e indaguei o porquê de somente a Monalisa estar no Tik Tok e outras obras de arte diferentes não, porém, as respostas foram “porque sim” ou “porque é a Monalisa”. Disse então que retomaríamos a discussão mais adiante em um momento oportuno.

Apresentei a proposta de desenharmos retratos e termos nossos retratos desenhados pelos colegas. Alguns alunos se queixaram dizendo que seria muito difícil e que não conseguiriam. Então perguntei ao grupo de que forma a gente desenhava e, a primeira resposta foi “com a mão e o lápis”, segui com a pergunta assentindo que poderíamos desenhar com a mão e com o lápis, mas que também poderíamos desenhar com outras partes do corpo e até mesmo com todo o corpo, ao que o aluno Júlio respondeu dizendo que desenhamos também com os olhos, ou seja, para se desenhar é necessário observar o que está fora ou o que está dentro. Enfatizei então que o desenho proposto não objetivava uma representação realista, pois, para isso poderíamos usar outros recursos, mas que desenhar o colega era um exercício do olhar, buscando conhecer melhor o outro e a si mesmo.

Segundo Derdyk (2010), desenhar é uma tentativa de aproximação com o mundo, através do ato de desenhar conhecemos e nos apropriamos daquilo que desenhamos. Propus, portanto o desenho de retratos para que os participantes se observassem e quiçá tivessem uma percepção diversa daquela cotidiana que temos de nossos colegas ao frequentar a escola todos os dias, buscando maior conhecimento de si, do outro e do grupo que integram.

A turma se organizou em duplas, sendo que cada aluno se sentou em frente a um parceiro em mesas coletivas. Sugeri que os pares se olhassem por alguns segundos antes que

começassem a desenhar no papel e que, quando necessário chamassem o parceiro para observá-lo novamente, buscando perceber suas características. Todos os estudantes participaram sem oposição à proposta, entretanto, duas duplas formadas por meninos e meninas trocaram sugestões, de forma que as meninas curiosamente indicaram como deveriam ser desenhadas: uma disse ao seu parceiro que seus olhos eram mais para cima; a outra disse que seu cabelo era diferente de como o colega havia desenhado.

Os estudantes se empenharam em observar e retratar seus pares. Depois de finalizados os desenhos, alguns estudantes optaram por não colorir seus retratos, enquanto outros trocaram sugestões de cores e lápis a serem usados na pintura. Curiosamente duas estudantes retrataram suas parceiras com olhos e cabelos mais claros; uma outra estudante, por sua vez, escolheu retratar sua colega com o tom de pele mais escuro e, uma quarta aluna coloriu o retrato que havia realizado com um tom de lápis bege e, insatisfeita com a cor obtida, coloriu com uma nova camada usando lápis grafite.

**Figura 9** – Desenhos de observação: retrato de um colega.











Fonte: Acervo da Pesquisa, compilação da autora.

O enquadramento na maioria dos desenhos lembra o de fotos 3X4, além de expressarem semblantes sérios, alguns dos retratos esboçam um certo tédio ou melancolia. Chama a atenção o desenho realizado por um menino que retratava seu amigo mais próximo na turma. Ele pretendeu retratar seu parceiro como um jogador de futebol, o que fica claro pela escolha de representá-lo vestindo uma camiseta da seleção brasileira, e com olhos mais claros, como os do jogador de futebol Neymar.

#### **Etapa 4 - Proposta de entrevista**

Responder à questão “quem sou eu?” num contexto em que nossas identidades são fragmentadas e estão em constante mudança é desafiador, a primeira resposta dada por um dos participantes a tal pergunta foi “Eu sou eu, ué!”, como se a identidade fosse natural e óbvia e não demandasse reflexão a cerca de uma rede de intersecções que nos torna únicos e ao mesmo tempo pertencentes a grupos distintos, ou fosse demasiado complexa para ser respondida. Entretanto, essa pergunta só faz sentido quando consideramos o outro, afinal nossas identidades são afirmadas pela alteridade, ou seja, definir quem somos implica também refletir sobre quem não somos e quais os nossos lugares de pertencimento.

As primeiras trocas sociais e processos de diferenciação entre o eu e o outro da criança se dão na interação com a família e, frequentemente também na escola. É nesses meios sociais que aprendemos a nos diferenciar e assumir papéis em relação aos outros, nos constituindo como sujeitos e desenvolvendo identidades. Portanto, investigar quem eu sou, implica também saber quem é minha família, quais suas origens e de que forma ela interfere em como me vejo e sou visto.

Candau (2008) considera especialmente relevante proporcionar aos estudantes oportunidades para que se tornem conscientes da construção de nossa própria identidade cultural relacionada ao contexto social e histórico no qual estamos inseridos. Atividades que propiciem essas descobertas podem permear toda a trajetória escolar dos estudantes, começando nos primeiros anos, de forma que as crianças possam identificar as raízes culturais de suas famílias e da comunidade onde vivem.

Partindo desse pressuposto, propus aos participantes que entrevistassem seus avós ou familiares mais velhos para coletarem informações sobre o passado de suas famílias. Não foi possível visitar o site do Museu da pessoa e mostrar exemplos de curtas biografias de pessoas que integram a diversidade de nossa sociedade, como planejado inicialmente, pois, além de não ter sido possível fazer essa aula no laboratório de informática, busquei usar a lousa

digital, mas com o sinal fraco de internet com o qual contávamos no momento da aula, também não conseguimos acessar vídeos ou pesquisar histórias no site. Como o grupo ainda se mostrava confuso quanto ao propósito e importância desta etapa da pesquisa, apresentei a eles as informações que eu mesma havia recebido de minha avó materna sobre minha família desde a infância. Aqui me desvio do tema da pesquisa para relatar brevemente parte da história de familiares que me precederam e, que apresentei ao grupo na tentativa de exemplificar o tipo de informações que eles poderiam buscar junto a seus entes e, também estimular a curiosidade deles quanto suas próprias histórias.

Da infância até a vida adulta tive o privilégio de conviver com meus avó maternos e paternos, pessoas que compartilharam comigo valores, sentimentos, perspectivas, senso de pertencimento e, eventualmente diferenças. Lembro-me especialmente das histórias contadas pela minha avó materna, pois ela possuía a capacidade de contar e recontar histórias, sempre envolvendo seus ouvintes pelas emoções que seus *causos* provocavam. Ouvi as mesmas histórias repetidas vezes, porém, as emoções eram oscilantes, mudavam de acordo com a maneira como aquela memória a afetava quando ela a estava relatando. A história que minha avó mais repetia era a de sua origem, talvez num esforço de desconstrução e reconstrução de sua própria identidade. Narrativa essa sem registro formal ou escrito, transmitida através da oralidade e, que mesmo tratando-se de um relato bastante pessoal, exemplifica a mestiçagem tão característica na formação do povo brasileiro.

Minha avó nascera no interior de São Paulo, em Apiaí, cidade pequena na região do Vale do Ribeira. Seu pai era um engenheiro alemão que chegara àquela região para projetar e acompanhar a construção de pontes sobre o rio Ribeira. Segundo ela, ele era um alemão loiro, de olhos azuis e muito alto. Lá ele conhecera uma índia com quem se casara e tivera duas filhas e três filhos. O real motivo para que ele se encontrasse no interior de um país tão diverso e distante de sua terra natal, no entanto, não era a busca de um casamento ou de aventurar-se por terras desconhecidas a procura de trabalho, mas fugir de seu passado. Durante o período da primeira guerra, ele cometera um crime e, para escapar da punição, fugira para os trópicos, tendo como destino a cidade natal de minha avó. A mãe de minha avó, por sua vez era uma índia (termo usado por ela em suas narrativas sem nenhuma conotação pejorativa) que vivia numa aldeia no meio da mata. Aos 13 anos conhecera e se casara com meu bisavô, que era certamente mais velho. Ela era uma mulher morena, com cabelos escuros e compridos e de personalidade forte, mas que morrera prematuramente, acometida por uma doença que minha avó nunca soube precisar, uma vez que sua mãe não tivera acesso a tratamento médico. Pouco tempo depois da morte de sua esposa, meu bisavô



foi descoberto, preso e transferido para uma prisão na cidade de São Paulo, o que fez com que seus filhos ainda pequenos passassem anos vivendo sozinhos. Minha avó mudou-se para a cidade de São Paulo aos 18 anos de idade, onde trabalhou como empregada doméstica, casou-se com meu avô, um italiano refugiado da Segunda guerra mundial, com quem teve seis filhos.

Sobre o passado de meus avós paternos pouco sei. Eles nunca me contaram histórias ou compartilharam lembranças de pessoas queridas, era como se vivessem o presente, sem saudades ou aspirações. Meu avô era um homem sério, que parecia associar o valor de sua existência ao trabalho de manutenção predial, que executava com dedicação. Minha avó era uma mulher calada, também séria que dedicara sua vida aos cuidados domésticos e a educação de seus quatro filhos. Ambos haviam se conhecido e se casado em Pilar, município do estado de Alagoas, onde tentaram constituir família, mas a pobreza os forçara a migrar para São Paulo em busca de oportunidades. Desconheço a origem de suas famílias antes do casamento; meu avô era um homem negro (provavelmente mestiço), forte, de olhos castanhos e cabelos pretos e crespos. Minha avó uma mulher branca, de pele clara, olhos verdes e cabelos ondulados e pretos.

A narrativa que mais despertou interesse nas crianças foi a da família de minha mãe e assim que terminei de contá-la, Helena fez a seguinte pergunta: “Se sua mãe é descendente de indígena, alemão e italiano, então o que ela é, indígena, branca ou negra?”. Respondi a ela que minha mãe sempre se declarara brasileira, como se o pertencimento a uma identidade nacional lhe bastasse, ao que a estudante respondeu apenas com uma expressão de perplexidade, que talvez se justifique pelo fato de que entre a geração de minha mãe (nascida em 1955), que fora educada a acreditar no mito da democracia racial brasileira, e a geração da menina Helena de 10 anos de idade, há grandes diferenças no que diz respeito a ideia de identidade individual e também nacional. Atualmente os movimentos negros e outras minorias defendem a construção de uma sociedade plural, onde coexistam múltiplas identidades (Munanga, 2019), a despeito da identidade nacional.

Como parte da turma ainda se mostrava confusa, sem saber que perguntas deveriam fazer a seus familiares mais velhos, propus que criássemos um roteiro com perguntas que os auxiliassem a conduzir a entrevista. Comecei sugerindo algumas perguntas e pedindo a eles que pensassem e propusessem perguntas que considerassem importantes ou interessantes. Ao final da aula, listamos as seguintes perguntas, que foram copiadas por todos nos cadernos geralmente usados para lições de casa da disciplina de língua portuguesa:

1. Qual é o seu nome? Você sabe quem escolheu o seu nome e por quê?

2. Quantos anos você tem?
3. Onde você nasceu e cresceu?
4. Como era sua vida na infância?
5. Quem eram seus pais? Você se lembra deles?

Alguns alunos argumentaram que não seria possível obter as respostas de seus avós ou pais porque eles não acreditariam que fosse uma demanda escolar, tampouco que o passado da família seria um tópico digno de atenção. Perguntei então a eles se eles gostariam que eu enviasse um bilhete enfatizando a importância de responderem a entrevista por se tratar de uma tarefa escolar, ao que a maioria respondeu que sim.

Na aula subsequente, pedi a cada aluno que colasse a seguinte mensagem na agenda:

“Oi! Tudo bem?

Estamos fazendo uma pesquisa na aula de Arte sobre quem a gente é. Para começarmos precisamos saber um pouquinho mais sobre a história das nossas famílias.

Peço então que cada estudante entreviste a pessoa mais velha da família com quem ele ou ela tiver contato, pode ser um avô ou avó, tio, tia, pai ou mãe.

A entrevista é sobre as memórias que o entrevistado tem de sua família e de sua infância.

Os registros podem ser escritos ou gravados em áudio ou vídeo.

As histórias serão contadas pelos estudantes no dia 15/03. Caso haja alguma fotografia ou objeto antigo que fale um pouco sobre a história da família, a criança pode trazer para mostrar a todos nesta aula.

Agradeço a parceria de sempre e me coloco à disposição.

Priscila – Professora de Arte.”

## **Etapa 5 – Quem sou eu?**

Iniciei a aula propondo ao grupo que respondesse a seguinte pergunta “Quem sou eu?”. Alguns alunos se surpreenderam com a suposta simplicidade do questionamento, como se a resposta fosse óbvia e, prontamente responderam dizendo “Eu sou eu, ué!”. Segui dizendo que eu também era eu, mas se nós éramos um monte de *eus*, isso fazia de todos nós

iguazinhos? O grupo se mostrou confuso e dividido, alguns concordaram que seríamos todos iguais enquanto outros se opuseram, considerando tudo que os diferenciava dos demais.

Pedi a eles que refletissem sobre os aspectos que os constituíam como indivíduos, ou seja, suas características de personalidade, idiossincrasias, paixões, aparência física, bem como as pessoas que eram importantes e influenciavam a forma como eles se viam e viam o mundo. Nesse momento vários alunos responderam ao mesmo tempo com palavras avulsas como: minha família, futebol, meu gato, celular etc. Propus então que organizássemos melhor nossas ideias a respeito de quem era cada um de nós e, sugeri que respondêssemos algumas perguntas que escrevi na lousa e, também permiti que eles sugerissem outras perguntas. Ao final obtivemos o seguinte questionário:

1. Quem é você?
2. Quantos anos você tem?
3. Quem escolheu seu nome e por quê?
4. O que você mais gosta e o que você menos gosta na sua aparência?
5. Quem é a sua família para você?
6. Qual é a sua paixão (aquilo que você mais gosta)?
7. Do que você não gosta?

Pedi que cada um refletisse e respondesse às perguntas individualmente, como preferisse, ou seja, redigindo um texto curto, respondendo as perguntas como um questionário, apenas refletindo sobre o tópico (desde que conseguisse se apresentar posteriormente), ou desenhando.

## **Apresentações**

Histórias, heranças e tradições não existem só no passado. Esses conceitos estão sendo continuamente construídos e reconstruídos no presente, fazendo-os significantes e relevantes para a vida das pessoas. (Ballengee-Morris, Daniel, Stuhr, 2005, p.270)

Nas duas aulas que se seguiram cada estudante apresentou os resultados de sua pesquisa sobre um familiar mais velho. A maior parte dos alunos mostrou-se interessada e conversara com os avós, avós, mães ou pais. Entretanto, algumas devolutivas me chamaram a atenção. Kate disse que havia pedido ao pai que respondesse as perguntas ou que falasse um pouco sobre a origem de sua família, ao que ele respondeu que não o faria por ser “uma perda de tempo”, curiosamente, ela pediu para apresentar as respostas a partir de sua perspectiva

infantil. Outros alunos se queixaram dizendo que os pais estavam muito cansados e sem tempo para falar sobre o assunto.

Luana e Liciane me enviaram vídeos, um contendo a entrevista concedida por sua avó e o outro com imagens de seu pai trabalhando, uma terceira aluna me enviou dois áudios nos quais entrevistava a avó e o avô. A exibição do vídeo e das fotos enviadas pela aluna Luana, que ilustravam o período em que seu pai viajara a trabalho para Angola, no ano de 2010, despertaram o interesse do grupo, os estudantes comentaram as fotos e fizeram diversas perguntas. No vídeo um técnico de segurança do trabalho (o pai de Luana) dá instruções a um grupo de trabalhadores e alguns alunos se surpreendem com o fato de eles estarem se comunicando em português. Uma das fotografias mostrava um grupo de homens, todos negros, vestindo uniformes de futebol, Luana disse que aquele era o time dos brasileiros do qual seu pai fazia parte e, que só havia um angolano nele, uma colega prontamente disse que era fácil identificar quem era o angolano por sua pele ser mais escura do que a dos demais jogadores. Após a exibição do vídeo e das fotos, a aluna apresentou uma breve biografia de seu pai.

As entrevistas revelaram que muitos familiares dos estudantes tinham origens e experiências em comum: os avôs e avós entrevistados haviam todos migrado da zona rural dos estados da Paraíba, do Ceará ou de Minas Gerais. Além disso, todos relataram situações de trabalho infantil, os avôs, quando meninos costumavam trabalhar na roça e, as avós, quando crianças se dedicavam a trabalhos domésticos, como a limpeza da casa, o cuidado dos irmãos menores e, também trabalho na roça. Todos disseram ter tido uma infância muito pobre. Os pais e mães, com exceção do pai de Luana (nascido e criado na zona rural do estado de Ceará), eram todos nascidos em São Paulo ou São Bernardo do Campo. Alguns relataram não terem sido educados por seus pais biológicos, por motivo de abandono ou morte e, todos cresceram em contexto urbano.

Após as apresentações pedi que cada aluno falasse um pouco de si, baseando-se, quando necessário, nas perguntas sugeridas na penúltima aula. A maioria dos meninos disseram ter o futebol como sua maior paixão, enquanto muitas meninas atribuíram especial importância à relação com a família. No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial das crianças e das famílias, curiosamente apenas a aluna Larissa deu especial importância às suas origens, alegando que a família de seu pai descendia de alemães e a família de sua mãe de africanos, porém, sua mãe fora educada por uma mulher indígena. Dois alunos fizeram referência à origem indígena de seu avô e bisavô. Porém, com exceção desses três estudantes, não houve referência a ascendência negra ou africana, mesmo por alunos negros.

## **Da menor importância**

Em 27 de março foi iniciada a greve dos servidores públicos de São Bernardo do Campo, da qual participei, afastando-me assim de minhas atividades docentes por duas semanas. Embora a escola tenha permanecido aberta, o atendimento aos estudantes foi bastante afetado, uma vez que cerca de metade dos professores da nossa unidade aderiram à greve. A retomada da rotina de aulas de arte para os alunos do quinto ano foi efetivamente restabelecida apenas em 18 de abril, após a suspensão da greve e manutenção do estado de greve.

Achei por bem fazer este aparte, pois as aulas não transcorreram no período previamente planejado, e acredito que o intervalo que se impôs entre o início e o final da pesquisa, possa, mesmo que sutilmente, ter afetado a produção de dados. Na vida há de se lidar com o imprevisível, seja em sala de aula ou fora dela, afinal a escola está no mundo assim como o tempo que ali passamos também é tempo de vida e, quanta vida se dá e se recebe neste espaço tão controverso! A escola se configura como território de experiências e possibilidades de aberturas para tantos outros mundos, porém, é também e sobretudo um espaço disciplinar, no qual somos constantemente demandados, como se o objetivo do sistema educacional fosse a produção de belas estatísticas, a despeito de toda a negligência do estado em áreas periféricas das grandes cidades. A cobrança por melhores resultados em avaliações externas, bem como a percepção que a comunidade tem sobre a unidade escolar cai sobre os ombros dos docentes e discentes. Tais condições também conformam nossas identidades profissionais

Sermos obrigados a ver as crianças e os adolescentes, os jovens e os adultos com quem se convive na sala de aula como humanos plenos, em processos de formação na totalidade de potencialidades humanas e em formas de viver tão precarizadas, assumir essa complexa tarefa como um trabalho profissional terminará por alargar o projeto de realização profissional e humana a que todo docente tem direito como ser humano pleno que é (Arroyo p.26).

Mais uma vez insisto que ao tratarmos de racismo, não podemos nos restringir a questões meramente comportamentais ou de representatividade, afinal, é importante que todos nos sintamos acolhidos e participantes da comunidade escolar na qual estamos inseridos, porém, ao abandonar a periferia à própria sorte, promovendo a precarização de serviços básicos, a ausência de equipamentos de cultura, lazer e esporte nesses territórios, nossa sociedade perpetua a desigualdade que também se funda no racismo, uma vez que a maioria das famílias que habitam as zonas mais esquecidas das metrópoles brasileiras são

pardas ou pretas. Segundo o Mapa da desigualdade 2021 da cidade de São Paulo, o bairro com a maior porcentagem de pretos e pardos (60%) era então o Jardim Ângela, onde mais de 53% dos domicílios estão situados em favelas, enquanto o com menor população preta e parda era o bairro de Moema (5,8%), onde não há favelas. Trago informações sobre a cidade de São Paulo, pois os últimos dados disponíveis sobre desigualdade na cidade de São Bernardo do Campo referem-se ao ano de 2010 e, portanto, não retratam o cenário atual, porém, há de se convir que o abismo entre bairros ricos e de classe média alta e a periferia é muito parecido nas cidades da região metropolitana de São Paulo.

Já é lugar comum afirmar que as condições de trabalho, bem como a valorização da carreira docente em nosso país não são das melhores. Como mencionado anteriormente, em 27 de março iniciou-se a Greve Geral de Funcionários públicos de São Bernardo do Campo, cujas principais reivindicações foram a abertura de mesa de negociação e atendimento da pauta da campanha salarial de 2023. O executivo municipal aprovara na câmara reajuste de 7,76% em 29 de março, no entanto, de acordo com levantamento realizado pelo Sindserv SBC, o reajuste necessário para reparar as perdas salariais do período de janeiro de 2017 à novembro de 2022 seria de 17,74%. Após 15 dias de paralização, a greve foi suspensa em 11 de abril, com o agendamento de uma mesa de negociações em 25/04. Os resultados da negociação foram, em linhas gerais, o recálculo do desconto dos dias não trabalhados no mês de março, e proposta para reposição de alguns dias da greve aos sábados, apenas para as escolas que tivessem sido mais afetadas. As demais conquistas, como o pagamento das férias para servidores afastados em tratamento médico, foram possíveis apenas por meio de ações judiciais.

## **Etapas 5**

A longa pausa e a confusão gerada pelo atendimento parcial oferecido pela escola parece ter impactado a motivação dos estudantes na participação da pesquisa. A equipe docente esboçava cansaço e frustração, já que nenhuma das reivindicações que ocasionaram a greve havia sido atendida pela administração pública da cidade até aquele momento.

Optei por retomarmos revendo e discutindo as obras Mona Lisa e cabeça de Ifé, que já havíamos lido anteriormente, e por apresentar as obras “Procu-ro-me” de Lenora de Barros e o autorretrato em água-forte de 1630 de Rembrandt e “#8” da série retrato falado de Eustáquio Neves.

Ao invés de mostrar as reproduções das obras separadamente, fixei-as todas sobre a lousa uma ao lado da outra e pedi ao grupo que observasse cada uma delas com atenção. Iniciei propondo que eles me dissessem o que já sabiam sobre “Mona Lisa” e “cabeça de Ifé”, ao que responderam dizendo que a pintura havia sido executada na Itália por Leonardo da Vinci, e um aluno disse se tratar do retrato de uma rainha, perguntei como ele tinha chegado a essa conclusão e ele disse que um artista como Leonardo da Vinci devia retratar pessoas muito importantes, pedi que os demais dessem suas opiniões sobre o assunto e muitos estudantes disseram que ela devia ser uma mulher comum naquela época. Sobre a escultura, os alunos que participaram do debate demonstraram se lembrar da origem da obra, e disseram que se tratava de uma peça encontrada na África. Um estudante disse se tratar da efígie de um indígena, pois, ele usava uma pena ou algo parecido em sua cabeça. Pedi aos demais que opinassem e todos disseram que acreditavam que fosse um rei ou alguém muito importante no lugar e na época em que fora produzida.

O autorretrato de Rembrandt despertou o interesse do grupo especialmente porque o modelo se retratara fazendo uma careta de assombro ou perplexidade diante de sua própria imagem. Alguns estudantes acharam engraçado, outros disseram que se tratava de um homem feio, porém, todos pareciam surpresos pela expressão no rosto do artista. Perguntei como eles achavam que o artista teria executado tal obra e todos afirmaram se tratar de um desenho, então dei uma breve explicação sobre como são feitas gravuras em metal no processo de água-forte, ao que ouviram atentamente. Quando questionados sobre a origem do artista e a época em que ele vivera e produzira aquela obra, a maioria disse que “antigamente, na década de 90”. Disse que era bem mais antigo e que naquele tempo não existia celular com câmeras digitais, nem sequer fotografias, mesmo assim as pessoas se retratavam, talvez para descobrir algo sobre si ou para deixar suas imagens para quem viesse depois delas. Perguntei ao grupo se eles também se retratavam e todos foram unânimes em afirmar que tiravam *selfies* usando os celulares de familiares.

Distribui algumas reproduções da obra “Procuro-me” entre os alunos para que eles observassem detalhes das imagens e discutissem suas impressões e entendimentos sobre a obra em pequenos grupos. Após alguns minutos retomei a discussão com toda a turma e pedi que me descrevessem o que viam naquelas imagens, de forma geral disseram ver uma mesma mulher, com a mesma expressão assustada, porém com diferentes cabelos e sobre todas essas pequenas fotografias lia-se “Procuro-me”. Perguntei se eles se lembravam de algo ao ver aquela imagem e Clarissa disse se lembrar desses retratos que são exibidos em programas policiais na televisão, quando algum suspeito ou bandido é procurado pela polícia. Chamei a

atenção de todos para o uso do pronome “me”, e um grupo composto por meninas disse que a artista estava à procura do seu estilo.

Por fim, chegamos à leitura de #8 da série retrato falado do fotógrafo Eustáquio Neves. Embora a reprodução apresentada não mostrasse toda a materialidade e as cores da obra original com fidelidade, as crianças demonstraram especial curiosidade por quais teriam sido os materiais e técnicas empregadas na execução daquela imagem um tanto quanto enigmática. Os estudantes se levantaram para se aproximarem, buscando compreender se se tratava de pintura ou fotografia. Além disso, o rosto que se escondia atrás de um pedaço de papel ou fita crepe os intrigara. Disse a eles que aquela imagem havia sido composta por técnicas fotográficas que misturavam pintura e fotografia, portanto, era natural que tivéssemos dificuldade em distinguir pintura de fotografia e, também o quanto aquela imagem trazia de memórias inventadas e realidade. Seguimos analisando os elementos que compõem a obra para que fizéssemos nossas leituras. Conteí então a eles que a motivação para o artista realizar não só aquela obra, mas uma série de retratos com a mesma temática, era imaginar ou quiçá adivinhar como teria sido o rosto de seu avô, do qual não restara nenhuma fotografia.

## **Etapas 6**

Como os estudantes pareciam impactados por rumores de que escolas pudessem sofrer atentados (devido a ataques a uma escola em São Paulo e uma creche em Santa Catarina, que vitimaram 4 crianças e uma professora, entre o dia 27 de março e 5 de abril de 2023) e pareciam dar , alterarei o planejamento inicial com o intuito de propiciar maior participação do grupo e, ao invés de seguirmos discutindo obras que tratassem sobre identidades e retratos, antecipei o pedido para que cada participante pesquisasse uma personalidade presente na mídia televisiva ou digital e que admirassem por quaisquer motivos.

De acordo com Coelho (2010, p. 123.)

Investigar os valores e as intenções que operam na produção das imagens, o que essas dizem de nós, como constroem nossas subjetividades, exige de nossos estudos e de nossa práxis escolar uma posição política, uma vez que estamos tratando de visões e versões do mundo.

Na sociedade atual as imagens exercem evidente e importante influência sobre nossa imaginação, forjando identidades individuais e coletivas, posicionamentos, pontos de vista, pensamentos, atitudes e, conseqüentemente, produção e interpretação de significados. As



crianças também são interpeladas pela profusão de imagens que invadem nossas retinas, sendo por elas seduzidas, constituindo assim suas percepções, desejos e experiências (Tourinho, Martins, 2010).

Ao propor que os estudantes compartilhassem imagens de personalidades famosas, fossem elas artistas, jogadores de futebol, *Youtubers*, etc., pretendia investigar como e porquê admiravam tais personagens e que influências aquelas imagens da mídia poderiam exercer sobre a constituição da identidade de cada um deles.

Tourinho e Martins (2010) defendem que a sistematização das diferenças, por meio dos currículos, tem efeito sobre a subjetividade de cada criança e na maneira com elas são influenciadas pelo entretenimento e pelas informações que circulam pelo imaginário coletivo. Daí a importância de se fazer uma curadoria de imagens a serem lidas e interpretadas pelos estudantes, bem como proporcionar a eles espaços para apresentação e discussão crítica sobre as imagens que povoam suas preferências e interferem em suas percepções e imaginações.

Duas estudantes trouxeram imagens impressas, mas a maior parte do grupo optou por fazer uma lista para que eu imprimisse as imagens por não contarem com impressoras e computadores em casa ou à disposição na escola. A lista de personalidades admiradas pelos estudantes era composta potencialmente de jogadores de futebol – Neymar, Alison, Cássio, Roger Guedes, Vinícius Jr. e Rafael Luiz; Sergio Ramos, Messi e Cristiano Ronaldo – e celebridades da internet do universo juvenil, como youtubers e tik tokers e, apenas uma cantora (Marília Mendonça).

Fixei as imagens das pessoas escolhidas pelo grupo na lousa e pedi a cada um que se manifestasse sobre as razões que os levavam a admirar e até se inspirar em tais personalidades. Todos os meninos, exceto Christian, haviam escolhido jogadores de futebol e justificavam suas escolhas pela capacidade de jogar e competir e, o sucesso obtido em virtude do talento de cada jogador admirado. Apenas uma menina declarou admirar um homem, o goleiro Cássio, e alegou os mesmos motivos que os meninos já haviam mencionado.

A maioria das meninas listou mulheres que se dedicam a seus canais em redes sociais no Youtube e TikTok, *influencers* que publicizam suas vidas cotidianas, expondo uma espécie de estilo de vida desejável, que envolve casas decoradas, viagens, roupas, acessórios e itens de maquiagem. Quando perguntadas sobre o que essas celebridades tinham de tão admirável, todas as meninas responderam que elas eram bonitas, algumas tinham filhos bonitos e relacionamentos com homens famosos e que, portanto, tinham alcançado o almejado sucesso na vida.

Duas estudantes declararam admirar a youtuber Funbabe, que tem um canal dedicado a jogos eletrônicos para adolescentes, como *The Sims* e *Free fire*.

No que diz respeito a diversidade étnica racial, as imagens dos famosos admirados pelo grupo comprovaram que as mulheres têm na beleza seu maior atrativo, já que quase todas as famosas que compunham a lista eram admiradas por serem consideradas bonitas pelo grupo, sendo que a maioria exibia cabelos loiros e pele branca, todas tinham cabelos lisos, podendo apenas uma ser considerada parda (de acordo com a percepção da pesquisadora) por ter pele morena. Os homens admirados, como mencionado anteriormente, eram todos jogadores de futebol, e dentre os dez escolhidos, apenas um deles era preto e um pardo.

Quando questionei ao grupo se as fotos das pessoas que compunham o painel representavam a diversidade que costumamos ver em nossa sala de aula e em nossa comunidade, todos responderam que não. Pedi então que pensassem sobre o motivo que nos levava a admirar e ter como exemplo tais pessoas e as respostas oferecidas naturalizavam as escolhas, como “porque sim”, “porque é legal”, etc.

## **Etapas 7**

Após adaptações e desvios, iniciamos a etapa do projeto que objetivava a prática e realização de autorretratos. No plano proposto inicialmente, essa etapa aconteceria somente depois da leitura de imagens produzidas por artistas contemporâneos, cujas temáticas estão ligadas a questões étnico raciais. A prática do desenho foi antecipada por reivindicação dos participantes, que demonstravam deliberado desejo de desenhar e pintar, perguntando frequentemente “prô, a gente não vai desenhar hoje?” ou “Quando a gente vai pintar com tinta?”.

Entreguei a cada estudante um espelhinho de bolso e fizemos um desenho de observação dirigido, já que a intenção principal era a de nos desenharmos da maneira como nos víamos, evitando reproduzir, sem sequer observar, formas e traços característicos da cultura visual da infância (como animes ou desenhos animados). A primeira instrução que dei ao grupo foi a de que tocassem seus rostos, buscando distinguir e identificar as formas e contornos, e que observassem também as proporções e as distâncias entre os elementos que compõem nossas faces. Pedi então que traçassem o contorno de seus rostos o maior possível sobre a folha do caderno de desenho. Na sequência, seguimos medindo e localizando onde cada elemento deveria ser desenhado, usando as mãos e os dedos com referência. Uma vez

esboçadas as linhas que indicavam onde seriam desenhados olhos, sobrancelhas, nariz e boca, pedi a cada um que continuasse o autorretrato, buscando representar suas características e peculiaridades e, sempre que necessário, deveriam se olhar no espelho.

A intencionalidade que guia a proposta de um desenho baseado primordialmente na observação de si, nada tem a ver com a ideia de cópia, mas sim com a tentativa de associar o olhar e o desenhar como atividades perceptivas e, portanto, dinâmicas e em constante transformação. Segundo Derdyk (2010, p. 110) o desenho “é sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.”

A atividade se estendeu por duas aulas, visto que, embora o autorretrato não fosse necessariamente uma novidade para a turma, que já tomara contato com tal conceito desde a educação infantil, observar-se percebendo particularidades para posteriormente se apresentar através da representação, constituía uma tarefa mais difícil, a qual todos os participantes realizaram com interesse. As maiores dificuldades expressas pelos estudantes foram a insatisfação com seus desenhos, pois além de desejarem realizar um desenho “bonito, alguns deles ainda tentavam aplicar ao desenho de observação técnicas de como desenhar um rosto, possivelmente retiradas de vídeos do *youtube*.

A prática do desenho, embora nos proporcione deleite, também impõe alguns desafios: é deveras comum que os estudantes desenhem com interesse e dedicação, porém, nem sempre se demonstrem satisfeitos com os resultados. Como professoras costumamos interpretar essas frustrações como insegurança, inexperiência ou expectativa de realizar desenhos verossimilhantes. Segundo Iavelberg (2017, p.67) o estudante pode estar “querendo nos dizer: eu não sei desenhar e gostaria que alguém me ensinasse. Resta saber se sabemos orientá-lo nessa tarefa.” Nesse momento o aluno quer imitar os padrões presentes em sua cultura, como personagens de animes, histórias em quadrinho, desenhos animados, etc.

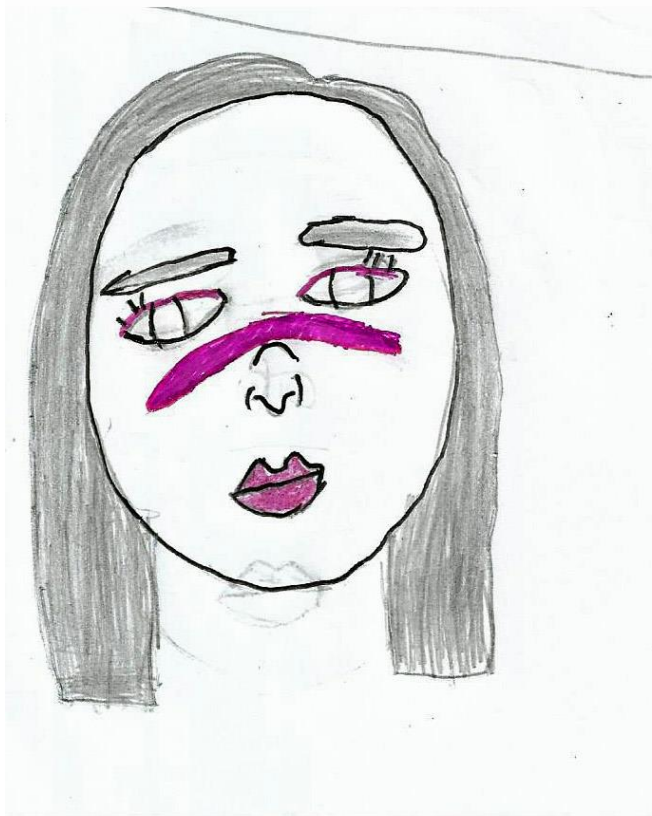
**Figura 10** – Desenhos de observação: autorretratos







LOVE ME





Fonte: Acervo da Pesquisa, compilação da autora.

O descontentamento com o próprio traço, levava alguns deles a recorrer a mim ou aos colegas que julgavam mais experientes para instruí-los ou até mesmo desenhar os elementos da face que cada um considerava mais complexos ou difíceis de reproduzir no papel. Nessa etapa busquei mediar o processo, para tanto recorri às imagens que havíamos apreciado, ressaltando que as diferenças entre elas eram decorrentes de muitos fatores, desde a autoria até o contexto e técnicas utilizadas para a produção de tais imagens, também retomamos desenhos feitos pelos estudantes anteriormente e estimulei a troca de saberes entre pares. As crianças, em diferentes fases de desenvolvimento, imitam outras crianças, mas essa imitação não significa necessariamente cópia ausente de originalidade e criatividade, mas desejo de apropriação e de troca de experiências, através da incorporação de elementos de interesse em seus próprios desenhos (Derdyk, 2010).

Pode-se dizer que ao final da produção quase todos apresentaram desenhos vacilantes, pois era possível identificar as tentativas que haviam sido feitas e apagadas, como indício de uma busca por se descobrir através de um exercício de atenta observação e, talvez também por não se reconhecerem nas reproduções que buscaram fazer de si, ou até mesmo nas imagens refletidas nos espelinhos. Camila., sempre falante e participativa, expressou dificuldades nessa etapa: repetidas vezes ela me procurou por não conseguir se reconhecer no desenho, o que curiosamente, parecia se estender a imagem especular, porquanto examinava-se no espelho, depois comparava com a imagem refletida e dizia insatisfeita “mas essa não sou eu... Eu não sou assim”. Ela não terminou essa etapa, já que a cada tentativa, apagava e reiniciava.

Os retratos apresentam apenas os rostos dos participantes, com exceção de dois desenhos nos quais se vê parte do corpo. Existe em todos eles a preocupação em representar a textura e comprimento dos cabelos, o formato e a espessura dos lábios. Estão sérios, como em fotos para documentos. Poucos adicionaram detalhes como roupas ou acessórios que trazem informações sobre como gostariam de ser vistos para além das características físicas: em um deles o desenhista se retrata vestindo um gorro da marca *Nike*, e duas meninas se retratam com roupas com inscrições em inglês.

Alguns participantes que finalizaram seus desenhos antes dos demais optaram por colori-los com lápis de cor, ou por preenche-los com lápis grafite. Existe entre esses primeiros autorretratos uma variedade de tons de pele, pois cada retrato parece ter sido pintado com um tom de marrom ou bege diferente, ou mesmo que a mesma cor de lápis tenha sido usada, as pressões aplicadas resultaram em tons mais claros ou mais escuros, além de alguns deles apresentarem sobreposição de dois tons diversos.



## Etapa 8

Minha mãe é uma mulher delicada e de estatura baixa, com a pele muito clara, olhos verdes azulados, cabelos lisos e de um castanho quase louro, da aparência cabocla de sua mãe ela herdou muito pouco. Eu sou como o meu pai: alta, de pele morena, cabelos e olhos muito escuros. Meu pai é como o meu avô: alto, de pele morena mais escura que a minha (negro, talvez por questão geracional, considera-se moreno), cabelos e olhos como os meus: fortes, porém cansados. Das origens de meu avô pouco sei: ele era um homem presente, não falava sobre o passado, tampouco fazia planos, não sei de quem herdara a pele negra, os cabelos curtos e crespos e o mesmo olhar cansado que nos deixou; minha irmã tem o nariz largo do meu pai, os cabelos lisos e quase louros de minha mãe e os olhos verdes da minha avó paterna.

Faço essa descrição antes de relatar como transcorreu a próxima etapa do projeto, porquanto sei que a composição de minha família em seu aspecto mestiço, físico e cultural, não é diferente da composição da maioria das famílias dos meus alunos e alunas e, quiçá de grande parte das famílias brasileiras. No caminho que percorro todos os dias de casa até a sala de aula, presto atenção à variedade de tipos humanos que habitam as vizinhanças. Observo uma infinidade de tons de pele entre o muito branco e o preto retinto, bem como texturas de cabelo, além de combinações inusitadas: pessoas com pele escura e olhos azuis, outras com cabelos castanhos muito lisos e pele também castanha. Do projeto de embranquecimento da população brasileira resultamos nós: quase todos pardos em algum sentido, ainda que não seja na cor da pele. Infelizmente o reconhecimento de nossa miscigenação não nos torna um país menos desigual, tampouco menos racista. A desigualdade e o racismo estão expostos pelos caminhos que percorremos e, por onde quer que passemos.

Inquietações sobre nossas identidades étnicas e raciais também estão presentes em obras de artistas como a fotógrafa Angélica Dass, que propõe uma reflexão sobre a cor da pele através da documentação das diversas cores da humanidade, ressaltando as singularidades e, portanto, a diversidade humana. O projeto Humanae, ainda em andamento, é composto por 4000 retratos de pessoas de origens, idades, identidades de gênero, classes sociais, absolutamente distintas. São fotografias de voluntários, habitantes de 36 cidades e 20 países ao redor do planeta. O fundo de cada retrato é colorido com o tom de pele do modelo e abaixo é impresso o código referente àquela cor na paleta industrial Pantone.

**Figura 11** – Fotografias do Projeto Humanae de Angélica Dass



Fonte: site da artista<sup>7</sup>

Preparei uma apresentação com duração de aproximadamente 3 minutos, que consistia em 35 fotos, que compõem parte do projeto Humanae, exibidas por 5 segundos cada, para que fizéssemos a leitura daquele conjunto de imagens. Iniciei a aula pedindo que todos prestassem atenção às fotografias que seriam mostradas na sequência e, usando uma lousa digital, exibi a apresentação. As reações iniciais foram de riso e ternura: ao ver as imagens de bebês ou crianças, os participantes mais extrovertidos reagiam com carinhos e suspiros, entretanto, diante de imagens de idosos, a reação era inicialmente de espanto e depois de riso. Principalmente os meninos faziam comentários jocosos, como se a observação das fotos resultasse naturalmente em algum julgamento ou valoração da aparência dos modelos nelas retratados.

Após assistirem pela primeira vez, questionei ao grupo se gostariam de compartilhar suas interpretações, ao que alguns estudantes responderam se tratar de algo sobre diversidade, enquanto os mais brincalhões associavam as fotos a colegas que tivessem características em comum com os modelos, dizendo que “o japonês é pai do Juan.” ou “aquele homem é pai do Davi.”. Perguntei se tinham percebido e o que por ventura poderia significar a palavra *pantone*, o grupo começou a levantar hipóteses, mas nem todos haviam se

<sup>7</sup>Disponível em: <https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>  
acesso em 20 de junho de 2023.

atentado a inscrição e aos números sob as imagens. Propus então que assistíssemos à apresentação mais uma vez.

Mesmo sem a surpresa do primeiro contato, alguns estudantes seguiram rindo das fotografias que retratavam pessoas que julgavam muito diferentes de si, como mais idosos ou gordos e, ainda insistiam em associar colegas a alguns dos modelos, porém, apesar da imaturidade, demonstravam-se atentos e interessados, de forma que durante a discussão sobre a obra (depois de assistirem pela segunda vez) muitos levantaram que “é todo mundo diferente, mas igual ao mesmo tempo”, além de terem inferido que a legenda com um código e a palavra *Pantone*, estava relacionada às cores. Ao ressaltar os diferentes códigos da paleta *Pantone*, usei como exemplo dois dos retratos: o de um bebê de pele bastante clara e o de uma mulher de pele escura. Ao me referir às cores, pedi que atentassem para como os números eram diversos para o bebê de pele branca e a mulher de pele preta. Nesse momento Kaleo se surpreendeu, arregalou os olhos e disse “professora, não pode falar que ela é preta, isso é racismo!”, expliquei a ele que me referia a cor da pele e que aqui no Brasil somos oficialmente identificados racialmente como preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Ainda assim ele se mostrou contrariado como se a palavra preto não pudesse ser usada para se referir a alguém sem que fosse compreendida como uma ofensa.

Após a conversa sobre as fotografias de Angélica Dass, apresentei o trabalho Synecdoche do artista estadunidense de origem coreana Byron Kim. Desde 1991, ano em que o projeto foi iniciado, o artista já pintou mais de 400 pequenos painéis (20 x 25 cm) com a cor de pele exata dos mais diversos modelos, que variam de familiares e amigos a pessoas completamente desconhecidas pelo artista. Ele delimita uma área da pele do modelo, normalmente do antebraço, e passa horas misturando diversos tons de tinta até encontrar a cor exata que preencherá o retrato, cujo único indício do retratado é a cor. A palavra Synecdoche, em português sinédoque, refere-se a uma figura de linguagem na qual a parte é substituída pelo todo ou vice-versa. Ao mostrar essa obra para o grupo, optei por incluir fotografias do artista em processo de execução das pinturas, o que facilitou e talvez até tenha restringido a compreensão dos participantes, mas também os empolgou em certa medida, já que muitos perguntaram “a gente vai fazer isso, né prô?”, “quando a gente vai achar a nossa cor com tinta?”.

No Brasil as distinções raciais são indeterminadas, fazendo com que fenótipos (traços físicos, tipos de cabelo e coloração de pele) se transformem nas principais variáveis de marcadores de raça. Tal indeterminação parece ter sido consolidada na pesquisa do IBGE por amostras de domicílios em 1976. Diferentemente das demais pesquisas aplicadas

anteriormente, nessa ocasião os entrevistados poderiam declarar sua cor de acordo com seus próprios critérios. O resultado foi uma variedade de 136 cores diferentes (Schwarcz). A artista Adriana Varejão, partindo dessa diversidade de cores que os brasileiros se auto atribuíram, desenvolveu uma série de trabalhos intitulada “Polvo”, na qual ela atribui uma cor a cada uma das variedades de tons de pele indicadas pelo censo e, pinta rodas das cores e autorretratos com todas essas tonalidades.

Após a leitura e discussão sobre uma roda das cores e alguns autorretratos que compõem a série Polvo, mencionei o contexto que levava a artista a realizar a pesquisa sobre as 136 cores de pele citadas pelos entrevistados do censo de 1976. Os estudantes questionaram quais eram as cores e, naquele momento como eu não tinha a lista em mãos, mencionei alguns termos de que me lembrava que constavam da lista, pois na infância costumava ouvir os mais velhos usando-os para descrever a cor de pele das pessoas. Disse a eles que havia na lista café com leite, chocolate, azul marinho, bem morena, galega e branco encardido. As reações foram de surpresa e riso.

## **Etapa 9**

Pouco mais de três meses desde a proposição e início da pesquisa com os participantes, chegamos à última etapa, que contemplaria a produção dos autorretratos em escala maior para a montagem de um painel na área comum da escola. Durante o percurso, mesmo os estudantes mais introvertidos, trouxeram contribuições e expressaram como se sentiam em relação às muitas imagens apreciadas (fossem elas de artistas consagrados, produções dos próprios participantes, ou fotografias de personalidades ou familiares selecionadas e trazidas por eles) e a seus próprios exercícios de observação e reflexão, através de entrevistas, pesquisas ou desenhos. Nesse ponto do percurso, o grupo demonstrava entusiasmo em se aprofundar na pesquisa, agora fazendo uso de outros materiais, mas também insegurança em se retratar e se expor diante da comunidade escolar.

Entreguei a cada um dos estudantes uma folha de sulfite de gramatura 120gr, medindo aproximadamente 50 X 50cm e propus que, considerando os exercícios que fizéramos previamente, desenhassem o esboço de seus autorretratos. Uma vez que a maioria se mostrava confusa ou insegura sobre como começar a tarefa, novamente retomei a noção de desenho de observação e, enfatizei que o objetivo daquela prática não era o de produzir representações realistas, mas honestas, que expressassem nossos esforços em enxergar e captar nossas particularidades. Nas aulas que se seguiram, assim como no primeiro exercício

de autorretrato, alguns participantes trocaram com os colegas suas formas de desenhar determinado elemento e também pediram meu auxílio. Uma das principais dificuldades foi a de criar um desenho em formato maior e diverso do tamanho A4, usualmente ofertado aos estudantes em quaisquer atividades. Também disponibilizei espelhinhos de bolso a quem desejasse.

Alguns estudantes terminaram seus esboços em uma ou duas aulas, outros, por sua vez, realizaram diversas tentativas, apagaram, amassaram e substituíram os papéis e, mesmo diante das repetidas tentativas, ainda se mostravam um pouco frustrados com os resultados, que não eram realistas ou técnicos como uma fotografia, mas que talvez os fizessem olhar para si sempre uma vez mais.

Mesmo com os participantes em diferentes momentos de suas produções, na terceira aula iniciamos a pintura pela cor da pele, já que era crucial que encontrássemos nossas cores individualmente. Na escola contávamos com caixas de guache escolar com 12 cores, godês, e pincéis de 3 diferentes espessuras. Distribui a cada estudante que já havia finalizado o esboço, um godê com as cores: marrom, salmão, branco, vermelho e amarelo, e, caso julgasse necessário, também disponibilizei um pote de guache preto grande para se servirem. Para exemplificar o procedimento, comecei a buscar a tonalidade exata de minha pele através da mistura de cores em diferentes proporções, o resultado foi um tom aproximado, dada a qualidade do pigmento do guache escolar e o grau de dificuldade da tarefa.

Os participantes seguiram o mesmo procedimento, misturando cores em diferentes proporções e testando em áreas da mão ou antebraço, pesquisando a coloração mais próxima a seus tons de pele. Alguns buscavam com acuidade e insistiam em dosar as tintas em diferentes quantidades, de forma que ao final da primeira aula ainda não estavam convencidos de que haviam obtido o melhor resultado. Outros foram mais pragmáticos e assim que encontraram um tom satisfatório a eles, pintaram seus desenhos. Outro desafio foi a quantidade de tinta: alguns estudantes prepararam suas tonalidades com atenção, mas o fizeram em quantidade insuficiente para colorir toda área do desenho, encontrando dificuldade para chegarem a mesma tonalidade posteriormente para finalizar a pintura.

Terminada a pintura da cor de pele, orientei que cada um pintasse seu autorretrato buscando ressaltar suas características e peculiaridades. Pedi que, uma vez que não contávamos com pincéis adequados e conhecimento técnico, que deixassem os contornos e traços mais finos da composição para serem finalizados com lápis aquarelado ou canetas depois da pintura concluída e seca. Ao iniciarem a pintura do fundo, percebi que os

estudantes estavam enfrentando dificuldades, pois não era possível realizar uma cobertura homogênea, além das cores do fundo começarem a invadir a área da figura, interferindo no resultado desejado. Optamos então por deixar o fundo em branco naquele momento para posteriormente encontrarmos uma solução.

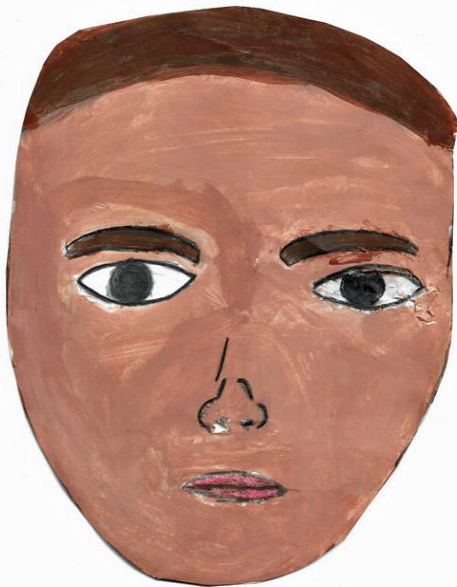
Chamou-me a atenção a atitude de Maria Clara: ela estava visivelmente insatisfeita ao terminar a pintura de seu autorretrato. Perguntei o que a frustrara e ela respondeu: “ficou feio, ficou muito escuro, nem dá para ver o desenho”; disse a ela que aquele ainda não era o resultado final e que nas aulas subsequentes, faríamos ajustes e contornos com outros materiais. Mesmo assim, ela borrou o canto de seu desenho com uma tonalidade mais clara, então a instruí a deixar a tinta secar para retomarmos depois.

Na aula que se seguiu começamos a finalizar a pintura das áreas menores usando lápis aquarelado e os materiais de que os estudantes dispunham, como contávamos com apenas dois conjuntos de tais lápis, auxiliei alguns estudantes que demonstravam maior dificuldade em realizar principalmente os contornos e também aqueles que resistiam a terminar por se sentirem insatisfeitos com o resultado até aquele momento, porém, sempre com extremo respeito aos traços originais.

**Figura 12** – Autorretratos pintados com guache.

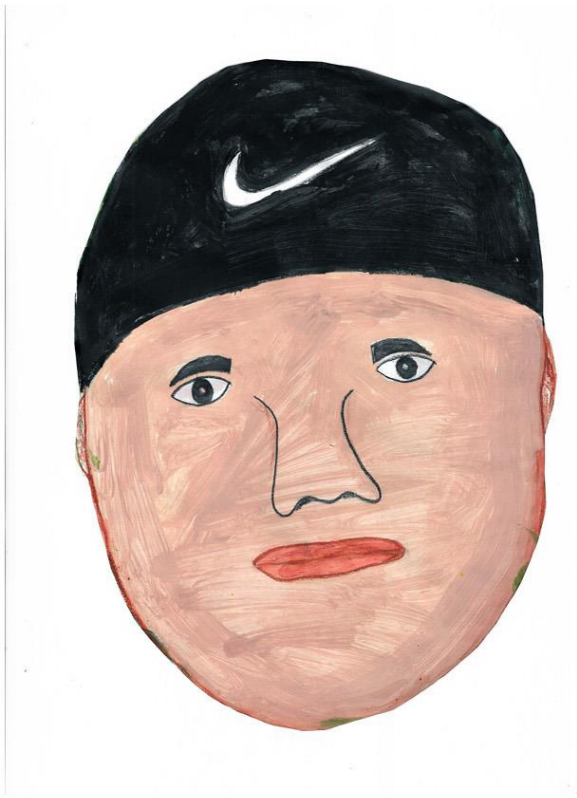
























Fonte: Acervo da pesquisa, compilação da autora.

Uma vez que a pintura do fundo no papel original não apresentou bons resultados, optei por propor que cada estudante recortasse seu retrato e o colasse em outro papel de dimensões compatíveis com o desenho, de forma que os retratos maiores seriam colados sobre fundo de 50 x 50cm e, os menores sobre fundo de 35 x 35cm. Questionei ao grupo sobre a cor a ser escolhida e chegamos à conclusão de que cada participante deveria escolher a cor que considerasse mais adequada à sua composição.

As reações ao colorir uma área de papel de maior dimensão fazendo uso de tinta guache eram, para a maioria dos estudantes, de liberdade por poderem não só escolher, mas também misturar cores e, pintar sem a preocupação de preservar os contornos de figuras ou mesmo criar representações. A exploração do material parecia provocar certo deleite.

Entretanto, por lapso, alguns estudantes não indentificaram suas produções com seus nomes nos versos, de forma que nas aulas que se sucederam, quando todos posicionaram e colaram seus retratos sobre os fundos, alguns estudantes usaram papeis pintados pelos colegas de cores aproximadas.

Embora apenas a turma do 5º ano E tenha sido mencionado no texto até então, e participado efetivamente da pesquisa, a sequência didática foi também proposta ao 5º ano F, do mesmo período e unidade escolar. O resultado final de todos os retratos produzidos pelos estudantes dos 5ºE e F foram expostos em um grande painel localizado no hall das escadas que dá acesso às salas de aula, próximo ao refeitório, oportunizando que todos os integrantes da comunidade escolar ao menos passassem pelos retratos.

As reações das crianças de outras turmas foram variadas, a maioria observava os desenhos enquanto se deslocava e comentava com colegas, estabelecendo comparações e demonstrando preferências por um ou outro trabalho exposto. Outras riam por achar graça de alguma eventual proporção e outros reconheciam os autores e me procuravam para confirmar suas hipóteses. Poucos dias depois da montagem do painel, algumas crianças começaram a tocar ou passar as mãos sobre as produções que estavam ao alcance, o que ocasionou avaria em alguns retratos.

Ao final do projeto, alguns participantes relataram satisfação e reconheceram que os exercícios os conduziram à uma observação mais atenta de si e do outro, outros, ainda apegados a um ideal estético mimético ou baseado em padrões dos desenhos e ilustrações aos quais têm acesso especialmente via internet, demonstraram ainda frustração com o resultado final. O que todos e cada um de nós leva desta proposição é imponderável, porém, certamente nos representamos da forma como nos vimos e não meramente como somos vistos.



**Figura 13** – Autorretratos sobrepostos sobre fundo colorido com guache.



Fonte: acervo da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os dois últimos anos dediquei atenção e tempo aos temas relacionados à presente pesquisa. Devo dizer que minha percepção flutuava dentro e fora da sala de aula, atenta a nossas relações sociais, seus conflitos e contradições. Afinal, considerando que 45% da população brasileira se autodeclara parda ou negra, e que mais da metade da população é pobre (classe D e E) é evidente que somos fruto da miscigenação resultante de um processo colonizatório violento que fundou nossa sociedade sobre a desigualdade associada ao racismo.

Uma vez que não é mais possível sustentar o mito da democracia racial, nossos meios de comunicação adotam uma postura pretensamente ingênua de defender o respeito às diferenças e de individualizar o racismo, quase como uma patologia que acomete pessoas desequilibradas, sem que seja considerado o contexto de desigualdade no qual tais fenômenos e atitudes se dão, reivindicando reparação à vítima, como se a maioria dos abandonados à própria sorte nas periferias e regiões mais pobres do país não fossem também vítimas do nosso racismo e desigualdade. Palavras como autoestima, protagonismo, empoderamento, compõem um léxico que parece oferecer a salvação pela superação individual, ou seja, mesmo diante de condições desfavoráveis, se cada um dos desamparados se empenhar, alcançará o sucesso e a prosperidade.

De acordo com Denis Oliveira compreender o racismo como uma atitude individual ou comportamental nos leva a acreditar que processos educativos ou punições dariam conta de debelar o problema, ou mesmo que mitigar o racismo institucional, buscando garantir a presença e representatividade negra nas instituições seria a bala de prata. Não há dúvidas de que tais ações são importantes, mas “são limitadas se desconsiderar o caráter *estrutural* do racismo, isto é, que ele normaliza determinadas tipologias de relações e que estas são aderentes à sociedade de classes” (Oliveira, 2021).

E que postura nós professoras devemos adotar? Simplesmente ignorar o racismo e a desigualdade e esperar que nossa sociedade se torne mais justa? Entendo que na escola tenhamos um papel político/pedagógico, nossa prática não é neutra nem pode ser completamente cerceada, porém, isso não significa que tenhamos poderes para mudar o mundo a partir de nosso idealismo, nossa autonomia é relativa, uma vez que a escola é uma instituição dentro da sociedade (Cortella, 2016).

A intencionalidade que guiou tanto a pesquisa bibliográfica quanto as práticas propostas aos estudantes participantes foi a de que através da construção e reflexão sobre

nossas identidades individuais e coletivas nos reconheçêssemos também como pertencentes a um grupo e a uma comunidade, com suas potencialidades e deficiências, buscando resgatar nossas origens e problematizar os contextos que muitas vezes nos levam a negação de nossa história e cultura.

De acordo com Richter (2000, p.218),

As crianças, na escola, são conscientes de suas diferenças, mas essa consciência não chega a permitir uma análise da situação, que não é criada por elas, mas da qual elas são um reflexo, pois apresenta-se presente na vida social, na nossa vida cotidiana, de brasileiras/os.

Quanto aos estudantes que participaram da pesquisa, acredito que a proposta tenha contribuído para que se vissem como sujeitos ativos e participantes de uma comunidade, portadores de história e identidade que constituem nossa história e identidade coletiva. Considerando aspectos práticos, alguns mostraram-se deveras exigentes com suas produções, outros estavam exultantes e orgulhosos de seus resultados, mas todos admitiram ter desenvolvido habilidades de desenho e pintura, bem como de observação e leitura de imagens.

Embora consciente dos limites da sala de aula e dos percalços que o cotidiano escolar nos impõe, tomo emprestadas as palavras de Richter (2000, p. 231), pois, assim como ela, acredito que possamos “criar a partir das diferenças, mas também dos conflitos, das tensões, porque é essa a força que pode nos impelir à mudança. A arte é contestação, é um processo dinâmico e policrômico, que faz surgir mundos novos de realidades não imaginadas.”

**Figura 14** – Mural composto pelos retratos produzidos durante a pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa.



## REFERÊNCIAS

APPLE, Micheel W. **Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional**. Linhas Críticas, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 606–644, 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

BALLENGEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H. STUHR, Patricia L. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Arte/Educação Contemporânea - consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.p.264 -p.276.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BENEDITO Beatriz Soares, CARNEIRO Suelaine, PORTELLA Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.

CANTON, Katia. **Espelho de Artista. Autorretrato**. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez, 2011.

CHALMERS, F. G. **Celebrating pluralism: Art, education and cultural diversity**. Los Angeles: J. Paul Getty Trust Publications, 1996.

CHALMERS, F. G Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p.245 -p. 263.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (Org). **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010. p.105 -p. 129.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez Editora; 15ª edição, 2016.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. Porto Alegre: Zouk; 5ª edição, 2015.

FRANCO, Maria A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601–614, jan./mar.2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisas**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. - Petrópolis: Vozes, 2019.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Etnicidade: identidade e diferença**. Crítica Cultural – Critic, Palhoça, SC, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul./dez. 2016.

IBGE - Agência de notícias. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Rio de Janeiro, 15/07/2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 22/05/2023.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino no Teatro**. Campinas: Papirus, 6ª Ed. 2001.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social**, 16(1), 98-107, 2004.

MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 5ª edição, 2019.

OLIVEIRA, Dennis. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1ªed. São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

PMSBC - Secretaria de Obras e Planejamento Estratégico. **Perfil Socioeconômico – Bairro Ferrazópolis**. São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: [https://saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/1339764/FERRAZOPOLIS\\_PERFIL\\_SOCIOECONOMICO\\_2021.pdf/d84fd8d6-0536-239d-45e7-ca7189d8cd90](https://saobernardo.sp.gov.br/documents/10181/1339764/FERRAZOPOLIS_PERFIL_SOCIOECONOMICO_2021.pdf/d84fd8d6-0536-239d-45e7-ca7189d8cd90). Acesso em: 23/02/2024.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. 1ªed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade 2021**. São Paulo, 2023. Disponível em: [https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021\\_Tabelas.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Mapa-Da-Desigualdade-2021_Tabelas.pdf). Acesso em 23/02/2024.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCHA, Marisa Lopes da e AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2003, v. 23, n. pp. 64-73. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

ROSSATO, C; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7o Ed. Porto: Edições Afrontamento; 1999.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula – um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 27-34.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018.

WILLET, Frank. **“Arte Africana”**. São Paulo: Edições SESC, 2017.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## Anexo 1



MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS  
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

**ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO****À EQUIPE GESTORA DA EMEB André Ferreira**

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos a estudante **Priscila Mondin de Lima**, do Curso de Mestrado Profissional em Arte Educação, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus São Paulo, para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à Unidade Escolar.

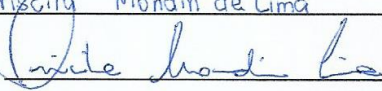
A estudante compromete-se a:

- Não utilizar-se de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Informar a esta Seção qualquer alteração no decorrer da pesquisa;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 06 de Setembro de 20 22.

|                                           |
|-------------------------------------------|
| Recebido na U.E em: <u>14 / 09 / 2022</u> |
| Nome: _____                               |
| Assinatura: _____                         |

  
**Vanessa Takigami Alves**  
Diretora de Divisão  
SE-11

**CIÊNCIA DO PESQUISADOR**Nome: Priscila Mondin de LimaAssinatura: 

**\*Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.**

## Anexo 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS**

O menor \_\_\_\_\_,

sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "Construindo identidades através de retratos e autorretratos sob uma perspectiva étnico-racial". Nesta pesquisa pretendemos refletir sobre nossas histórias pessoais e nossas origens e, como elas interferem em nossas identidades individuais e coletivas; produzir retratos e autorretratos fazendo uso de materiais diversos.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades: aulas de arte presenciais, nas quais será privilegiado o diálogo a partir da apreciação e leitura de imagens e vídeos, estudo e desenvolvimento de processo criativo através principalmente de exercícios de desenho e pintura. A pesquisa em sua etapa final visa descrever e analisar os dados produzidos durante as aulas.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer mudança na forma em que ele é atendido na escola, em especial nas aulas de arte. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O menor não será identificado em nenhuma publicação, tampouco serão divulgadas suas fotografias ou imagens do ambiente escolar na publicação final da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Bernardo do Campo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do (a) Responsável pelo Menor  
Nome: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora  
RG: 32.611.480-4 \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável: Priscila Mondin de Lima  
Instituição: Instituto de Artes da UNESP  
Contato: 11 99895 0725 / priscila.mondin@unesp.br  
Orientador: Prof. Dr. Pio de Sousa Santana  
Instituição: Instituto de Artes da UNESP – Prof-Artes  
Contato: pio.santana@unesp.br