



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

JORGE CARDOSO PAULINO

CORPO MARCADO:  
SENTIDOS E AFETOS DAS VISUALIDADES ESCOLARES DO DIA NACIONAL DE  
ZUMBI DOS PALMARES E DA CONSCIÊNCIA NEGRA

BRASÍLIA  
2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

**JORGE CARDOSO PAULINO**

**CORPO MARCADO:  
SENTIDOS E AFETOS DAS VISUALIDADES ESCOLARES DO DIA NACIONAL DE  
ZUMBI DOS PALMARES E DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

Brasília  
2018

**JORGE CARDOSO PAULINO**

**CORPO MARCADO:  
SENTIDOS E AFETOS DAS VISUALIDADES ESCOLARES DO DIA NACIONAL DE  
ZUMBI DOS PALMARES E DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arte, área de concentração: Artes Visuais. Linha de pesquisa Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr Belidson Dias

Brasília  
2018

Imagem de capa: Moisés Patrício, "*Aceita?*".

PP328c Paulino, Jorge Cardoso.  
Corpo marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra / Jorge Cardoso Paulino; orientador Belidson Dias. -- Brasília, 2018.  
147 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. 2. Evento Escolar. 3. Visualidades. 4. Subjetividades. 5. Educação da Cultura Visual. I. Dias, Belidson, orient. II. Título.

**JORGE CARDOSO PAULINO**

**CORPO MERCADO:**

**sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da  
Consciência Negra**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Belidson Dias**

(Instituto de Arte - Universidade de Brasília - UnB)

PRESIDENTE

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Irene Tourinho**

(Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás - UFG)

Membro externo

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Teodoro**

(Instituto de Arte - Universidade de Brasília – UnB)

Membro externo

---

**Professora Dr<sup>a</sup>. Tatiana Fernández**

(Instituto de Arte - Universidade de Brasília - UnB)

Suplente

Brasília, 03 de julho de 2018.

## DEDICATÓRIA

*Dedico tanto às crianças e jovens que sofrem com a discriminação e com o desamparo e também quanto às pessoas que se dispõem a agir em prol da justiça e equidade social.*

## AGRADECIMENTOS

Sem hierarquia ou cronologia, agradeço à minha mãe, Fatima Paulino, que inegavelmente travou batalhas silenciosas e exaustivas para de forma digna e responsável criar a minha irmã e a mim. Obrigado pelo apoio maternal, material e espiritual que me oferta.

Agradeço à minha irmã, Hanna Paulino, por ter participado de forma ativa na minha formação e por não ter desacreditado da minha capacidade.

Agradeço à minha sobrinha Lohanna, pessoa pequenina que me ensina sobre o encanto do ser e estar no mundo. Assistir-te crescer é maravilhoso.

Agradeço à amiga, parceira de profissão e (ex) Professora Dra. Silvia Marques (UNIFAP), sobretudo por ter exercido seu ofício com entusiasmo, sensibilidade e dedicação. Se não fosse isso eu não teria chegado até aqui. Também agradeço ao amigo, entusiasta e Professor Ms. Maurício Remígio (UNIFAP) pelas conversas atenuantes e incentivadoras que tivemos, também agradeço à bem estimada Professora Ms. Cristiana Nogueira (UNIFAP) pelos incentivos.

Agradeço às minhas amigas e companheiras na carreira docente Adriana Pantoja, Lene Moraes e Ana Carolina Magalhães Gonzaga.

Agradeço ao acolhimento e parceria de André Reis, quem possibilitou que minha passagem pelo centro-oeste tivesse um pouco da umidade de Macapá. Agradeço pelos momentos de incentivo e amparo.

Agradeço pela gentil e dedicada companhia do meu noivo/futuro marido/amigo/companheiro Rodrigo Campos. Estamos juntos.

Agradeço ao professor Dr. Belidson Dias por ter aceitado orientar esta investigação e por toda assistência que me concedeu durante esse percurso.

Aproveito este espaço para também agradecer ao Professor Dr. Richard Santos, o qual marcou de maneira positiva a minha trajetória acadêmica com outras epistemologias e referências.

Agradeço a CAPES e ao CNPq pela assistência financeira com a qual fui contemplado para realização desta investigação, bem como ao LIGO (IDA-UnB) e a Coordenação do PPG-Arte (Unb) por terem possibilitado os recursos que me permitiram realizar e concluir esta investigação.

Agradeço aos técnicos da Biblioteca Central (UnB), bem como aos funcionários da segurança e serviços gerais desta Universidade.

Agradeço às Professoras. Dras. Irene Tourinho (UFG), Maria de Lourdes Teodoro (UnB) e Tatiana Fernandez (UnB) por me darem o privilégio das suas significativas contribuições no momento da defesa desta investigação; agradeço também às Professoras. Dras. Rosana de Castro (UnB) e Denise Camargo (UnB), pelas gentis e pontuais considerações feitas durante a qualificação desta produção.

Agradeço também à Zane do Nascimento pelo acolhimento afetuoso e partilhas de saberes.

Agradeço e vibro positivamente a todas as pessoas com quem compartilhei parte desse continuum que é a vida. Registro aqui meus votos de prosperidade, felicidade e saúde.

Por fim, agradeço a todos os seres que vibram positivamente por mim e a Deus (que é amor, compreensão e justiça).

Sou grato.



*(...) Negro cantando samba era coisa feia  
Esse negro é vagabundo, joga ele na cadeia  
Hoje branco tá no samba, quero ver como é que fica  
Todo mundo bate palma quando ele toca cuíca  
(...)*

*Negro jogando pernada, negro jogando rasteira  
Todo mundo condenava uma simples brincadeira  
E o negro deixou de tudo, acreditou na besteira  
Hoje só tem gente branca na escola de capoeira  
(...)*

*Negro falava de umbanda*

*"SARAVÁ!"*

*Branco ficava cabreiro*

*Fica longe desse negro, esse negro é feiticeiro  
Hoje preto vai à missa e chega sempre primeiro  
O branco vai pra macumba e já é Babá de terreiro.*

*Geraldo Filme*

## RESUMO

PAULINO, Jorge Cardoso. *Corpo marcado: Sentidos e afetos das visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

A presente investigação vinculada à linha de pesquisa “Educação em Artes Visuais” do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, parte do seguinte questionamento: *quais sentidos e subjetividades são produzidos pelos(as) estudantes a partir das visualidades alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra apresentadas em contexto escolar?* O trabalho em questão tem como foco propor reflexões sobre os efeitos sociais do olhar a partir das visualidades apresentadas em contexto escolar durante o evento referente ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra (20 de novembro). Participaram desta investigação 6 (seis) estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental matriculados no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Metodologicamente estruturada sob a perspectiva qualitativa interpretativista, apresenta em seu *corpus* os materiais discursivos oferecidos voluntariamente pelos(as) participantes através de 2 (dois) encontros em formato de grupo focal (GF), mediados por um roteiro guia. Com tal estratégia buscou-se: interpretar os discursos que os(as) participantes do GF manifestaram sobre e a partir das visualidades apresentadas durante o respectivo evento realizado na mesma instituição escolar em que estavam matriculados no ano de 2017; reconhecer algumas outras visualidades que compõem as suas subjetividades acerca dos corpos negros e propor reflexões sobre a possibilidade da Educação da Cultura Visual vir a ser mediadora na construção de sentidos e no reposicionamento dos estudantes visando contribuir para reflexões e práticas antirracistas na Educação Básica brasileira. Mediante interpretação subjetiva e cruzamentos epistêmicos, foi possível concluir que as visualidades com as quais os sujeitos do GF interagiram durante o referido evento não possibilitaram o reposicionamento dos(as) mesmos, pois evidenciaram incômodos com a saturação de discursos visuais que fixam o negro ao passado, bem como indiferença ao aspecto folclórico com que a população negra foi representada. Concluiu-se também que esses sujeitos possuem a cultura visual (*internet*, redes sociais, séries e artistas musicais) como um lugar de significativa troca e construção das suas subjetividades sobre o corpo negro, o que possibilitou entremear e vislumbrar a Educação da Cultura Visual como uma significativa colaboradora para reposicionar os sujeitos e suas inter(ações) nas dinâmicas da multiracialidade que compõe o tecido social brasileiro, visto que seu ponto de interesse são as políticas de subjetividade mediadas pelas imagens visuais e visualidades.

Palavras-chave: Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, Evento Escolar, Visualidades, Subjetividades, Educação da Cultura Visual.

## RESUMEN

PAULINO, Jorge Cardoso. *Cuerpo marcado: Sentidos y afectos de las visualidades escolares en el Día Nacional de Zumbi de Palmares y de la Conciencia Negra*. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

La presente investigación se vincula a la línea de pesquisa “Educación en Artes Visuales” del Programa de Posgrado en Artes de la Universidad de Brasilia y parte de la siguiente interrogante: ¿qué sentidos y subjetividades se producen por los(las) estudiantes a partir de las visualidades relacionadas al Día Nacional de Zumbi de Palmares y de la Conciencia Negra presentadas en el contexto escolar? Dicha investigación tiene como foco proponer reflexiones sobre los efectos sociales de la mirada a partir de las visualidades presentadas en contexto escolar durante evento referente al Día Nacional de Zumbi de Palmares y de la Conciencia Negra (20 de noviembre). Participan de esta pesquisa 6 (seis) estudiantes del segundo ciclo de la Enseñanza Fundamental matriculados en el Sistema Público de Enseñanza de Distrito Federal. Metodológicamente estructurada bajo la perspectiva cualitativa interpretativista, presenta en su *corpus* los materiales discursivos ofrecidos voluntariamente por los(las) participantes por medio de 2 (dos) encuentros en forma de grupo focal (GF), mediados por un guion. Con dicha estrategia, se ha buscado: interpretar los discursos que los (las) participantes del GF manifestaron sobre y a partir de las visualidades presentadas durante el respectivo evento realizado en la misma institución escolar en que estaban matriculados en el año de 2017; reconocer algunas otras visualidades que componen sus subjetividades acerca de los cuerpos negros y proponer reflexiones sobre la posibilidad de la Educación de la Cultura Visual ser mediadora en la construcción de sentidos y en el reposicionamiento de los estudiantes con el objetivo de contribuir para reflexiones y prácticas antirracistas en la Educación Básica brasileña. Mediante interpretación subjetiva y cruces epistémicos, fue posible concluir que las visualidades con las cuales los sujetos del GF interactuaron durante el evento ya mencionado no han posibilitado su reposicionamiento, pues evidenciaron incómodos con la saturación de discursos visuales que fijan el negro al pasado, así como indiferencia al aspecto folclórico con que la población negra se representó. Se concluyó también que esos sujetos poseen la cultura visual (internet, redes sociales, serie y artistas musicales) como un lugar de significativo intercambio y construcción de sus subjetividades sobre el cuerpo negro, lo que posibilitó vislumbrar la Educación de la Cultura Visual como una significativa colaboradora para reposicionar los sujetos y sus inter(acciones) en las dinámicas de la multirracialidad que compone el tejido social brasileño, haya vista que su punto de interés son las políticas de subjetividad mediadas por las imágenes visuales y visualidades.

Palabras-clave: Día Nacional de Zumbi de Palmares y de la Conciencia Negra, Evento Escolar, Visualidades, Subjetividades, Educación de la Cultura Visual.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Jean Baptiste Debret, <i>Serradores</i> , 1822.....	24
Figura 2. Cartaz fixado no mural da escola.....	68
Figura 3. Cartaz fixado no mural da escola.....	68
Figura 4. Cartaz fixado no mural da escola.....	68
Figura 5. Mosaico composto por pinturas feitas por estudantes de diversas turmas.....	77
Figura 6. Ensaio do grupo de dança.....	78
Figura 7. Detalhe lateral do mural de fotos “Beleza Negra”.....	78
Figura 8. Cartaz da peça realizada pela turma de 8º ano.....	80
Figura 9. Encenação de trecho do livro “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus.....	80
Figura 10. Encenação teatral sobre candomblé.....	81
Figura 11. Caracterização da estudante que representou Iansã na peça sobre candomblé.....	81
Figura 12. Encenação sobre escravidão de negros no Brasil.....	82
Figura 13. <i>Sketch</i> sobre “cotas raciais”.....	83
Figura 14. Apresentação sobre “genocídio da juventude negra”.....	84
Figura 15. Apresentação sobre “literatura negra”.....	85
Figura 16. Frame 1(um) do registro em vídeo do “Desfile da Beleza Negra”.....	86
Figura 17. Frame 2(dois) do registro em vídeo do “Desfile da Beleza Negra”.....	87
Figura 18. Frame do registro em vídeo da apresentação do grupo de dança.....	88
Figura 19. Registro da foto que estava no mural fotográfico “Beleza Negra”.....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 CAMINHOS E DESCAMINHOS ME FIZERAM SER</b> .....	15
1.1 SALAS DE ESPELHOS.....	29
1.2 CAMINHOS IMBRICADOS: CONSCIÊNCIA NEGRA E VISUALIDADES ESCOLARES.....	31
1.3 CONSCIÊNCIA NEGRA: UM CONCEITO.....	32
1.4 ZUMBI DOS PALMARES: UM SÍMBOLO .....	35
<b>2 COLONIALIDADE, RAÇA E EDUCAÇÃO: VIAS PARA A (IN)JUSTIÇA SOCIAL</b> .....	38
2.1 HISTÓRIA DA INSTRUÇÃO ESCOLAR DO NEGRO NO BRASIL: MARCAS DA COLONIZAÇÃO .....	42
2.2 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: A AGENDA EDUCACIONAL COM RECORTE RACIAL .....	44
2.3 O "OUTRO" E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PERSPECTIVAS COLONIZADORAS.....	48
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	66
3.1 OBSERV(AÇÕES) E (RE)CONHECIMENTO DO CAMPO .....	70
3.2 DA OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PRIMEIRO DIA DO EVENTO .....	76
3.3 DA OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO SEGUNDO DIA DO EVENTO .....	82
3.4 DA SELEÇÃO DOS(AS) COLABORADORES(AS) E A FORMAÇÃO DO GRUPO FOCAL .....	88
3.5 DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL E ALGUMAS SALVAGUARDAS.....	91

<b>4 (ENTRE)VISTAS .....</b>	<b>94</b>
4.1 PEDAGOGIZAÇÃO FOLCLÓRICA .....	95
4.2 CULTURA VISUAL .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>137</b>
ANEXO A. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	138
ANEXO B. ACEITE INSTITUCIONAL.....	140
ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO I.....	141
ANEXO D. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II.....	143
ANEXO E. ROTEIRO GUIA.....	144

## INTRODUÇÃO

Em detrimento à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997 o dia 20 de novembro passou a ser sugerido a integrar o calendário escolar brasileiro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Após este marco por meio da promulgação da Lei 12.519 de 2011, esta data tornou-se obrigatória nos calendários escolares nacionais como o “Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra”. Desde então instituições escolares têm realizado com mais frequência eventos pedagógicos referentes à temática racial negra. Atinente a isso a presente investigação foi movida pelo seguinte questionamento: *que sentidos e subjetividades são produzidos pelos(as) estudantes a partir das visualidades alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra apresentadas em contexto escolar?*

Este questionamento adquire maior vulto por meio da compreensão de que ao final do século XX e início do presente século a temática racial, com recorte específico na questão negra, passou a ter mais visibilidade nas diversas áreas acadêmicas das Ciências Sociais e Humanas, como na Antropologia, Educação, Sociologia, Psicologia Social, Geografia e História (GUIMARÃES, 2010; SOUZA, 2009; SERRANO; WALDMAN, 2007; MUNANGA, 2001; SISS, OLIVEIRA, 2004; BENTO; CARONE, 2003; SCHWARCZ, 1999). Isso se deu principalmente a partir da promulgação de leis antirracistas, a saber, a Lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica; a constituição do Estatuto da Igualdade Racial, a partir da Lei 12.288/2010, a qual se destina a garantir à população negra igualdade de oportunidades e defesa dos direitos sociais, coletivos e individuais; a Lei 12.519/2011, que instituiu no calendário cívico nacional o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra; e a Lei 12.711/2012, a qual obriga a adoção de ações afirmativas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, popularmente conhecida como Lei de Cotas.

Com isso, há uma rica literatura sobre desafios, aplicabilidades e funcionalidade da Lei 10.639/2003 por outros componentes curriculares escolares, como História, Educação Física, Literatura, Filosofia e Sociologia. Adentrando a seara da arte/educação brasileira<sup>1</sup>, contudo, é possível perceber uma tímida aproximação com as questões étnico-raciais, assim como um embrionário interesse político para a constituição de um pensamento antirracista na área.

Embora questões referentes à representação, autorrepresentação e autoestima da população negra possuam lastro qualitativo no meio acadêmico, tais questões ainda não foram entremeadas de maneira analítica aos desdobramentos e demandas que a Lei 12.519/2011 traz para o contexto escolar. Isso se torna mais evidente ante a consideração de que antes mesmo da sua instituição, o Dia de Zumbi dos Palmares da Consciência Negra, já vinha sendo realizado entre grupos e comunidades afro-brasileiras como um momento de partilha e reconhecimento de valores artístico-culturais, religiosos e políticos africanos e afro-diaspóricos, desde a década de 1970. Bem como a partir da oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

Predominantemente, as produções acadêmicas na área da docência em Artes Visuais discutem as questões raciais com base na responsabilidade que a Lei 10.639/2003 traz para essa área. Entretanto, ao passo que colaboram para se pensar a ausência da cultura e história afro-brasileira nos currículos de artes (OLIVEIRA, 2008), a metodologia e a qualificação para a aplicabilidade da mencionada Lei por parte dos(as) professores(as) (SANTANA, 2010), bem como a estética de artistas afro-brasileiros para problematizar o currículo oficial da Educação Básica (SOUZA, 2015), deixam uma latente lacuna a ser examinada e investigada, a qual diz respeito à receptividade e às relações de sentido que os estudantes estabelecem com tal temática, assim como com as visualidades que mediam discursos sobre “diferença e igualdade racial” entre a comunidade escolar, a qual é acentuadamente multirracial no contexto nacional brasileiro.

Dessa forma, tendo por esteio a ciência deste panorama, esta investigação busca, por meio do aporte teórico da Educação da Cultura Visual, interpretar os sentidos e afetos que estudantes estabelecem com as visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da

---

<sup>1</sup> Especifico que o termo arte/educação utilizado ao longo do texto assume a conotação de “qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais e visualidade, em qualquer relação de tempo e espaço” (DIAS, 2011, p. 53). Para além deste aspecto, o uso do sinal de barra (/) entre arte e educação sugere uma relação contígua entre ambas. Opto por este termo, pois em contexto brasileiro a expressão “educação artística” está intimamente relacionada e associada pejorativamente às estratégias políticas/pedagógicas vigentes no período da ditadura militar (DIAS, 2011; NASCIMENTO, 2005).



Consciência Negra, tendo em vista que a proposta política e conceitual desta data é despertar o interesse da comunidade negra e da sociedade brasileira em geral para conhecer, reconhecer e valorizar os aspectos socioculturais, artísticos, históricos e políticos que perpassam pela dinâmica dos negros da diáspora africana e de seus descendentes no Brasil e no mundo.

A meu ver, a Educação da Cultura Visual atua como significativa colaboradora para o projeto de uma educação antirracista e para uma práxis pedagógica sensível e criativa, pois para além da apreciação e inclusão das representações visuais dos corpos negros em contexto escolar, o estudo sistemático da cultura visual na educação tem a crítica, o poder e as funções culturais das imagens como meio para promover a justiça social e o reposicionamento dos sujeitos.

Com isso, dispus o presente trabalho em dois momentos interdependentes: O primeiro abrange o capítulo 1 (um) e 2 (dois). Neles apresento o meu memorial que determina os limites da minha perspectiva, entremeado aos registros fractais dos caminhos biográficos que me conduziram ao problema e objeto desta investigação. Também apresento a discussão acerca da invenção da "raça" por meio dos sistemas de representação imbricados às relações de poder na marcação da "diferença", bem como na constituição do "outro" por parte do próprio discurso escolar. Por conseguinte, estabeleço uma breve cronologia sobre a representatividade da diversidade racial no campo da arte/educação nacional.

No segundo momento, o qual é composto pelos capítulos 3 (três) e 4 (quatro), apresento, sob a égide da pesquisa qualitativa interpretativista, os caminhos e escolhas metodológicas que o campo me conduziu a realizar. Nesse momento há uma especial atenção às imagens visuais apresentadas durante o evento escolar alusivo ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra em uma escola pública da região administrativa de Ceilândia/DF. Em sequência, foca-se sobre duas categorias de análise constituídas pelo *corpus* de materiais empíricos discursivos cedidos voluntariamente, a partir de dois encontros com um grupo focal integrado por 6 (seis) estudantes do Ensino Fundamental.

## 1 CAMINHOS E DESCAMINHOS ME FIZERAM SER

Entender que “como tema, o negro tem sido [...] objeto de escalpação perpetrada por literatos e pelos chamados 'antropólogos' e 'sociólogos’” (RAMOS, 1995, p. 171) motivou-me a assumir e disputar a narrativa do conhecimento, enquanto pesquisador que tem outro “lugar de partida”, um “lugar” distante do olhar encantado pelo “exótico”, um “lugar” em que as percepções assumem outras formas e intensidades, não sugerindo que estas sejam mais próximas da pretensa “verdade”, mas apenas que são mais próximas daquilo que é sensível, empírico e vivido, o que outrora fora silenciado e escamoteado como consta nas palavras do sociólogo afro-brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995).

Ao me posicionar desta forma, assumo e compreendo que a escrita da presente investigação está fundada, atravessada e motivada pela minha vivência enquanto “homem negro”. Homem negro que primeiramente – talvez por pouco tempo – foi somente homem; só um pequenino ser humano sem cor e/ou raça, mas que no decorrer da sua trajetória, dos afetos e preterimentos vivenciados por meio das relações estabelecidas com outras pessoas – assim como com os vários sistemas de representação e instituições, com as quais interagiu desde a mais tenra idade – foi construindo seu entendimento sobre “negro”, em um sentido negativo e enclausurado, fazendo-o correr para longe de tal estigma. Desta forma, este homem – eu – ao rever os movimentos que a sua história lhe permitiu vivenciar, chegou a este lugar de exercício reflexivo em que se dispôs a (re)existir como homem e negro em uma sociedade racialmente marcada e desigual em suas relações e instituições, inclusive na Academia.

Saliento, com isso, que falo do lugar que se contrapõe aos olhares que me mumificam, paralisam, enclausuram e exotizam. Falo do lugar do “negro-vida” o qual “é algo que não se deixa imobilizar; [...] do qual na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (RAMOS, 1995, p. 171). Acredito que, na ausência

desta base empírica, como investigador iniciante, eu não teria tido o interesse, os desejos e as ambições necessárias para sustentar o sentido que me fez ansiar e persistir nesse complexo processo “artesanal” da escrita e da vivência acadêmica.

Com base em fractais registros da minha biografia que apresento neste memorial, procuro possibilitar a localização e o limite da minha perspectiva a quem ler. Reconheço e esclareço, contudo, que não me encerro no *status* da “raça”, pois sou um sujeito complexo socialmente constituído por outras e imbricadas camadas – econômica, sexual, geográfica, cultural, religiosa etc. – que de maneira contextual ora se acentuam, ora se apequenam. Entretanto, para a discussão aqui proposta, destaquei o que sob minha compreensão se deu sobre a camada da minha pele, da minha cor, da minha “raça”.

Inicialmente, posiciono-me como homem negro, filho de um casal inter-racial, com mãe branca, de núcleo familiar de ascendência portuguesa, e pai negro, com núcleo familiar de ascendência africana. Sobre a ancestralidade da minha família paterna, não poderei apresentar muitas informações, devido ao apagamento das genealogias provocado pela diáspora africana, porém confesso que ainda tento saber por meio dos meus familiares paternos qual foi o meu último familiar a ser vitimado pela escravidão em terras brasileiras.

Tanto meu pai como minha mãe são naturais do estado do Rio de Janeiro e moradores da zona norte, porém de regiões geográficas, socioculturais e econômicas distintas. Ambos tiveram escolarização básica concluída e começaram a se relacionar conjugalmente no início do ano de 1978, sob pressão contrária a sua união por parte da minha avó materna. Meu pai residia junto a sua família na favela Bandeira Dois, na região de Del Castilho, em um grupo constituído por quatro irmãos e três irmãs. Ele era o mais velho e o mais demandado a sanar as responsabilidades financeiras da sua família. Além disso, serviu ao Exército Brasileiro, era percussionista, *Ogan* suspenso de Candomblé, sambista e jogador de capoeira de Angola. Minha mãe residia na região de Colégio e foi operária de fábrica e secretária em uma firma de seguros, também iniciada no Candomblé como *Ekedji*. Teve sua emancipação aos dezesseis, passando a sustentar financeiramente sua família, a qual era composta por seus pais, dois irmãos e uma irmã.

Em 1987, eles geraram a minha irmã mais velha, a qual também possui fenótipos negros. No mesmo ano do seu nascimento, por motivos de trabalho, meu pai mudou-se para a Região Norte do País, especificamente para o estado do Amapá, e no ano seguinte minha mãe e irmã também deixaram sua terra natal, o Rio de Janeiro, e se juntaram ao meu pai, indo morar no

município de Santana, que fica a poucos quilômetros da capital Macapá, cidade em que nasci no ano de 1989.

Assim era a configuração da minha família até o falecimento do meu pai no ano de 1996. Falar de memórias que envolvam meu pai é algo muito turvo, pois eu não tenho lembranças anteriores a sua morte, tudo que acredito ser lembrança minha é construído com base em afetuosas e emotivas narrativas da minha mãe. Entretanto, mesmo não lembrando da presença física do meu pai, lembro muito bem de alguns artigos e artefatos culturais que durante alguns poucos anos após seu falecimento ainda ficaram na casa em que morei com minha família, no município de Porto Grande, os quais puderam, de certa forma, fazer a função de preservar sua lembrança e sua negritude como referências primárias para mim.

Lembro que na estante da sala de estar havia discos da sambista Jovelina Pérola Negra, do bloco carnavalesco *Ilê Ayiê* e do “grande malandro”, Bezerra da Silva, os quais ele costumava ouvir aos domingos ensolarados enquanto preparava as, quase ritualísticas, feijoadas à lenha e os churrascos regados à cerveja. No canto da sala, entre os sofás de dois e três lugares, ficava a minha disposição um atabaque de porte médio revestido com pele de animal, com o qual eu brincava e treinava os toques cadenciados do samba. Na mesma sala também havia um berimbau pintado com as cores vermelho, branco, preto e amarelo pendurado na parede. Infelizmente, com o tempo fomos nos desfazendo desses objetos, devido às constantes mudanças de residência que minha família foi impelida a realizar.

Somado ao abrupto sumiço da presença do meu pai, seus pertences também foram sumindo do meu convívio e, pouco a pouco, junto com eles, as lembranças que tinha dele também se dissiparam, bem como a oportunidade de eu ter um referencial negro que além de partilhar e ensinar seus valores artísticos e culturais também me ajudaria a me perceber como negro por meio da ótica de quem sabia, por experiência própria, do quanto nós, pessoas negras, precisamos fortalecer um ao outro e a nossa autoestima em uma sociedade racista. Segundo relatos da minha mãe, meu pai não permitia ser maltratado por ter a pele preta e os cabelos crespos, porém imagino que tal resistência foi construída em meio a dolorosos e rancorosos enfrentamentos com as diversas manifestações de discriminação racial.

Fui assim crescendo, sem o convívio de pessoas negras e sem aspectos simbólicos de negritude. Hoje, quando penso acerca deste dado, fico intrigado e me pergunto “será que, realmente, não havia pessoas negras ao meu redor ou será que eu que não as percebia?”. Afinal,

desde a primeira infância interagi com os conteúdos transmitidos pelos canais de TV aberta e, pela majoritária presença de pessoas de pele clara e branca nas programações, talvez eu tenha, de alguma forma, me cegado a tudo aquilo que não seguia esse perfil. Personagens negras nas telenovelas, principalmente da Rede Globo de Televisão, na década de 1990, sustentavam representações de pessoas subordinadas e sofridas e, quando eram interpretadas por crianças, representavam pessoas inconvenientes, carentes e maliciosas, figuras fáceis de serem ofuscadas pelo “brilho branco” das personagens que lhes antagonizavam.

Ao refletir hoje sobre esses processos da infância, entendo que esta rede de imagens estava atuando pedagogicamente sobre mim, orientando-me a internalizar de maneira cruel a compreensão de inferioridade das pessoas com fenótipos africanos – a pele escura, os cabelos crespos e os lábios grossos e/ou escuros –, os quais paradoxalmente eu trazia/trago em meu corpo. Concomitantemente, também por meio dessas representações visuais, eu aprendia e desejava almejar a brancura como um lugar de beleza, “limpeza” e prosperidade.

Lembro que pela TV eu conheci as Paquitas da Xuxa, todas loiras e “angelicais”; a Eliana, que cativava o público infantil com suas marias-chiquinhas loiras e chapéus coloridos; a Mara Maravilha, a única dá época que não tinha cabelos loiros. Lembro também das atrações que iam aos programas apresentados por essas mulheres e que, assim como as suas plateias, eram na sua maioria crianças brancas, assim como os 6 (seis) fofinhos bebês que vestidos de animaizinhos estrelavam propagandas de leite, dentre os quais apenas um era negro. Também foi pela TV que conheci o casal de cantores Sandy e Junior, os quais durante muitos anos foi minha inspiração, quando apareciam em programas de TV eu sentia um duplo desejo: ser como eles e estar junto a eles.

Ao olhar tanto para meu contexto pessoal e familiar, quanto para ausência de referenciais simbólicos de negritude nas emissoras de televisão brasileiras, compreendo que fui inabilitado a perceber de maneira concreta, racional e relacional que a cor da minha pele trazia, em sua maioria, experiências de desconforto e de desejo pelo o que não me espelhava.

Sem entender que minha negrura tanto confrontava e incomodava a norma – que é a brancura – quanto concedia poder para que as pessoas aplicassem e banalizem violências sobre mim e meus assemelhados, eu cresci sem saber como nomear certas atitudes que me atravessam a rotina e a retina. Estou ciente que apresento um pensamento polarizado entre “brancura x

negrura”, porém neste momento da minha história, qualquer pele que não fosse “acentuadamente” negra era entendida por mim como branca – ou algo mais próximo deste lugar.

Em 1998, minha mãe, viúva, mudou-se comigo e minha irmã do município de Porto Grande para a capital, Macapá. Nesta época eu estava com nove anos e cursava a 3ª série do ensino fundamental. As mudanças do interior para a capital foram rapidamente sentidas por mim, pois não lembro de ter vivido situações de violências e/ou constrangimentos na escola em que estudei em Porto Grande. Acredito que o fato da minha mãe e meu pai terem sido microempresários em uma cidade em que as relações de comerciantes com a sociedade local se davam na base da simpatia trouxe-me privilégios que me protegiam de tais ocorrências.

Contudo, ao ser matriculado em uma escola onde ninguém conhecia minha mãe, me colocou em uma situação de vulnerabilidade nunca antes sentida por mim. Nesse momento, minha performance corporal começou a ser “acusada” de feminina – foi a primeira vez em que me xingaram de “viadinho” – e eu, sem saber o que significava, revidava a quem me “atacava” com a mesma “ofensa”. Em uma das vezes em que retuquei tal xingamento fui literalmente linchado no corredor da escola por um grupo de meninos que acompanhava o aluno que me ofendeu. Seus companheiros, munidos com a merenda da escola, que no dia foi melancia, começaram a lançar fatias sobre mim. Sem ter como reagir, tentei proteger meu rosto enquanto a inspetora vinha apaziguar a situação.

Desnorteado e chorando muito, fui levado para a casa de uma amiga da minha mãe, que morava nas redondezas da escola. Ao ser acionada sobre o ocorrido, minha mãe foi me encontrar, e a me ver todo sujo e melado de melancia, foi imediatamente à escola pedir minha transferência para outra instituição alegando que aquele ambiente não favorecia minha segurança, afinal não encontraram e/ou não quiseram identificar o grupo de alunos que infligiu as agressões contra mim.

Ainda no mesmo ano, fui transferido para outra escola municipal de ensino fundamental para dar continuidade a série que estava cursando. Estudei nesta escola até a 8ª série do ensino fundamental, porém, tanto dentro como fora dos seus muros, meu corpo e minha mente também foram cravados por violências várias. Apesar de tais violências virem envilecidas de ódio e desprezo sobre a cor e a corporeidade/masculinidade que trazia/trago comigo, eu não as via motivadas ou justificadas pela cor da minha pele ou pelo tipo do meu cabelo, pela forma do meu andar ou falar; na verdade nem sabia o porquê daquilo tudo acontecer.

As experiências que daqui em diante narro não apresentam aspecto cronológico, pois me falta exatidão dos momentos em que se deram. Sobre tais vivências, a primeira memória que trago diz respeito ao ocorrido comigo enquanto estudava no turno da tarde. Em um dia rotineiro como todos os outros dias, as cadeiras da sala de aula estavam dispostas em cinco fileiras. Por motivos de deficiência visual, estava sentado no meu lugar cativo, na primeira cadeira da fila do meio. Em sala, o professor de matemática escrevia seus conteúdos na lousa e eu copiava. Foi neste contexto que uma das duas únicas meninas negras da minha turma veio em minha direção e empurrou minha cabeça; neste momento o grupo de alunos que socializam frequentemente com esta menina começou a rir. Frente a sua atitude, reagi tocando em minha cabeça, demonstrando que me senti invadido, e ao me tocar, percebi que ela havia colado um chiclete mascado em meus cabelos – foi a primeira vez que eu os deixara crescer um pouco, visto que desde a infância minha mãe me obrigava a raspá-los, pois segundo ela, com o cabelo grande “eu ficava com aspecto de menino sujo, doente e abandonado”.

Com muita indignação chamei pelo professor, que seguia escrevendo na lousa. Ele, sem ter visto o ocorrido, ouviu meu relato enquanto o grupo de alunos seguia rindo, porém, sem saber – ou por “ter coisa mais importante para fazer” – mandou que eu fosse à coordenação pedagógica. Ao som das piadas de parte dos(as) alunos(as) da turma, direcionei-me à coordenação, que ficava próximo a sala em que eu estudava. Ao ser recebido pela coordenadora fui solicitado a contar o que ocorreu, a profissional não sinalizou nenhuma intervenção a meu favor, e movido pela raiva pedi que me cedesse uma tesoura, assim ela fez e eu, mostrando "autossuficiência" frente a sua negligencia, cortei a região em que a goma de mascar estava colada. Cheio de ódio, voltei para a sala de aula e quando a turma percebeu que eu estava com um buraco nos cabelos, começou a rir. O professor, contendo o riso e/ou o constrangimento, pedia para que os alunos(as) voltassem a prestar atenção na lição que estava sendo trabalhada. No dia seguinte, fui para a escola com os cabelos raspados.

Um momento que também marcou minha estada nesta escola foi o constrangimento e a zombaria que veio acompanhado do preterimento que sofri em uma das festas juninas realizada no pátio da escola. Os(as) estudantes, ao formarem uma roda, iam chamando aleatoriamente um ao outro para dançarem no centro do círculo. Após as escolhas feitas, eu sobreí, e tive que ir dançar com uma vassoura no centro da roda. Este momento foi algo muito desconfortável, pois de alguma forma eu sabia que as escolhas não se deram de forma desinteressada e que havia

fatores, desconhecidos por mim, que fizeram com que eu não fosse escolhido pelas estudantes. Não sei se minha pele, não sei se minha corporeidade acusada de “não masculina” ou outro motivo.

Dentre todas as agressões que sofri na Escola, houve uma que trouxe maiores implicações para a instituição e para os familiares do meu agressor. Procurar uma forma de introduzir esta narrativa se torna algo complicado, visto que o fato ocorreu de forma brusca, inesperada e gratuita, mas começarei, primeiramente, apresentando o sujeito que a efetuou. Este aluno também estudava no turno vespertino na minha escola, mas não na mesma turma... Não sei dizer sua idade, mas ele era alto e tinha porte grande; era conhecido por ser um dos mais velhos e repetentes da escola. Na dinâmica social escolar, ele ocupava o papel do aluno que provocava confusão com os alunos tímidos e que não performavam a heteronormatividade.

Sua agressão contra mim se deu em um dia que levei em minha mochila um boné de marca que usei durante a descontração do recreio, mesmo a escola proibindo este tipo de acessório. Ao soar o sinal para a saída dos(as) estudantes para o intervalo, coloquei o boné na cabeça e fui lanchar em uma parte menos frequentada, que ficava próximo à quadra de esporte da escola. Enquanto lanchava, fui surpreendido por esse estudante vindo em minha direção e ameaçando puxar meu boné. Ao passo que me afastava, ele me xingava e, entre uma ofensa e outra, chamava-me de “macaco”. A cada momento, seus gestos ficavam mais expansivos e agressivos, e ao me esquivar, andando de costas, não percebia que me aproximava de um entulho composto por restos de construção, que estava próximo a nós. Como “último golpe”, o estudante lançou seu corpo sobre mim simulando me dar um soco. Com medo, inclinei meu corpo para trás e cai sobre os entulhos, vindo a furar meu pé esquerdo em um prego. Ao ver o resultado da sua ação o adolescente fugiu.

Tentando me recompor, fui mancando à coordenação pedagógica. Por apresentar ferimentos, a mulher que me recebeu prestou os devidos socorros e ligou para a minha mãe a solicitando para comparecer à escola com urgência. Quando relatei como se deu a agressão, imediatamente minha mãe ameaçou processar os responsáveis do estudante pelo que prevê a Lei Afonso Arinos, porém, ao ouvir as intenções da minha mãe, a pedagoga, que tentava mediar a situação, pediu compreensão da parte dela. Minha mãe negou tal descaso e foi tratar pessoalmente com os responsáveis do aluno. Ao se aproximar do contexto familiar do agressor, e conversar com a sua família, entendeu que não seria justo expor a idosa matriarca a tal



“constrangimento”, mas pediu à direção escolar que tomasse alguma providência, a qual “resolveu” a situação transferindo-me para o turno da manhã. Contudo, todas as vezes que este aluno cruzava meus caminhos dentro e fora da escola, eu sentia um misto de raiva e medo.

Em meio a minha experiência neste nível escolar também me vem à mente as imagens que me confrontavam cotidianamente sobre a subordinação de pessoas negras e que me causavam curiosos sentimentos que agora não sei descrever, embora tenham deixado fortes marcas simbólicas ao ponto de eu não esquecê-las.

Lembro de forma emblemática a ilustração que acompanhava a lenda do folclore brasileiro do "negrinho do pastoreio". A lenda, contida nos livros de português com os quais éramos ensinados a praticar a leitura em voz alta e ditados conduzidos pela professora, contava a história de um senhor de engenho que mandou um de seus escravos, um menino negro de quatorze anos, ir pastorear seus cavalos, porém o jovem menino veio a perder um dos animais que integrava o bando. Ao retornar à fazenda, o senhor o prendeu no tronco, penalizando-o pelo erro cometido com muitas chicotadas. Após castigá-lo, o senhor ordenou ao menino que fosse atrás do animal. *O negrinho*, amedrontado seguiu a ordem e encontrou o cavalo próximo a um riacho, mas ao laçá-lo, o animal fugiu novamente. Ao contar para o seu senhor o ocorrido, o *negrinho* foi posto nu e amarrado sobre um formigueiro durante a noite inteira. No dia seguinte quando o senhor foi ver o estado da sua vítima, encontrou o menino em pé, sem as marcas das chibatadas em sua pele e na companhia de senhora branca ao seu lado, a Virgem Nossa Senhora. O fazendeiro, sem saber o que dizer, ajoelhou-se e pediu perdão ao escravo, mas o *negrinho* permanecendo calado, beijou a mão da senhora e seguiu junto ao cavalo fugido e outros cavalos.

No topo do texto havia a ilustração que apresentava um menino franzino e negro com suas mãos e pés atados em um tronco, enquanto um homem, de aparente pele parda, com seu rosto encoberto pela sombra que seu chapéu projetava, levantava o braço portando em sua mão o chicote com o qual castigava o menino. Quando a leitura desse texto era realizada como exercício nas aulas de português, eu sentia muito desconforto ao ouvir o termo "negrinho", pois este foi o termo que minha avó materna usou para desmerecer a mim e à minha irmã frente a imediata afeição que ela teve ao ver uma criança branca junto a nós. A presença deste termo durante as aulas era como estar exposto, desnudo e vulnerável perante toda turma.

Seguindo esta linha de discussão acerca das imagens que de alguma forma afetavam-me por me mostrar negro, em sentido “estranho”, sou remetido às imagens que os livros didáticos de

História traziam dos negros escravizados. Era comum nas aulas de história demorarmos sobre as páginas em que havia indígenas e negros sendo representados de maneira desumanizada, ora canibais que “faziam churrasco” com partes de corpos humanos, que na minha imaginação eram corpos dos brancos colonizadores, ora corpos que não sentiam dor ao ser violentados e exigidos ao máximo do esforço físico (Fig. 1).



Figura 1. Jean Baptiste Debret, *Serradores*, 1822. Fonte: <https://vejario.abril.com.br/atracao/debret-e-a-missao-artistica-francesa-no-brasil-200-anos/>.

Lembro também que dentro do calendário escolar, havia dois momentos durante o ano em que os corredores eram enfeitados e, na entrada principal, eram colocados murais com várias imagens de pessoas negras. As imagens referentes à penúria dos corpos que me espelhavam, à desumanização provocada pela escravização no Brasil, bem como a pobreza que insistiu em acometê-los no pós-abolição da escravatura em 1888 também estavam no cotidiano escolar, inclusive nestes momentos “festivos” do 13 de maio, Dia da Abolição da Escravatura, e do 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.

Imagens recortadas de revistas e jornais da década de 1990 também eram expostas nos murais da escola, expondo crianças que refletiam minha pele, com lágrimas nos olhos, moscas em seus rostos e pouca comida em seus pratos – imagens comuns nos programas e jornais televisivos que espetacularizavam a miséria da população brasileira na época. Junto com essas imagens, havia ilustrações de um homem de pele escura, pés sujos, sem camisa e com suas calças rasgadas, quebrando as correntes que atavam seus punhos (Zumbi dos Palmares) e uma mulher branca, com vestidos longos e cabelos penteados (Princesa Isabel) como “salvadora” dos escravos. Imagens que representavam pessoas negras em práticas culturais, como em uma vitrine de costumes e sentidos compartilhados, também pululavam em meu ambiente escolar nessas datas.

Retornando aos aspectos cronológicos, ter concluído/sobrevivido ao ensino fundamental, me possibilitou mudar de escola e me livrar de toda aquela atmosfera que me subordinava às experiências de desamparo e constrangimento que vivi estando ali, naquela escola. Assim, em 2004, aos quinze anos de idade, ingressei no ensino médio como aluno de uma escola estadual. Concomitantemente comecei a participar do movimento cultural do *rock* e a consumir muito da cultura *pop* japonesa como *animes*, mangás e *J-Pop*. Como é comum em grupos urbanos, eu me identificava a partir da minha vestimenta e fazia questão de, na medida do permitido, ir à escola vestido com roupas e acessórios que demonstrassem meu vínculo com esses segmentos.

A partir dos meus quinze anos, por intermédio de amigos da minha irmã, comecei como vocalista, a integrar bandas de *rock* e de *Gothic Metal*, e a cultura *pop* japonesa deixou de fazer sentido para mim assim como qualquer outra cultura e produto cultural que não estivesse atravessado pelo *rock*. Desta forma, a cada passo que dava em direção a esse movimento eu me distanciava da possibilidade de compartilhar, conhecer e valorizar aspectos socioculturais negros. Pelo contrário, àquele momento eu desmerecia por completo o que comumente as pessoas chamavam de “cultura negra”, bem como cada vez mais desejava alcançar a brancura que existia nesse meio *underground* do *rock* e da subcultura gótica. O que não favorecia em nada a constituição de estratégias que me capacitassem a reconhecer e de (re)existir às violências que o racismo me empunha.

Naquele período, a partir dos anos de 2003, a emissora de Rede Globo de Televisão, em sua novela juvenil “Malhação”, incluiu um ator negro que usava seu cabelo crespo no estilo *black power*. Seu personagem, apesar de ser o típico “único e jocoso negro em meio à turma de amigos brancos”, teve um impacto positivo sobre mim, pois comecei a resistir as ordens da minha mãe a

raspar meus cabelos, e os deixei crescer tendo tal personagem como referência estética. Assim, até a minha aprovação no vestibular, em 2008, eu usei meus cabelos crespos armados com muito orgulho.

Enquanto aluno do ensino médio, não era exceção provocar estranhamento tanto em pessoas negras como em não-brancas e brancas, quando estas me ouviam dizer que eu não partilhava do repertório cultural que me atribuíam pelo simples fato de ser negro. Por exemplo, quando eu era pressionado a mostrar o quanto era bom dançando samba, sendo que de fato, até os dias de hoje não sei sambar, quando me pediam para “mandar” um *rap* ou nos eventos escolares alusivos ao Dia Nacional da Consciência Negra, em que eu não me envolvia nas manifestações tradicionais negras que eram performadas nas festividades.

Recordo que a primeira vez em que me vi confrontado com a minha negrura no ensino médio foi quando uma colega de turma disse “isso é trabalho de preto”, devido ao que eu estava desenvolvendo não ser do seu contento. Nesse momento foi como se todo o esforço de me afastar do que era “ser negro” tivesse sido inútil e minha pele, novamente, tornou-se motivo para o descrédito e mais uma vez o desamparo escolar predominou e o meu silenciamento se fez vivo, contribuindo significativamente para a destruição da minha autoestima e para os processos de autorrejeição que se instalará em mim desde a infância/puberdade.

Ao escrever este memorial e procurar reavivar lembranças adormecidas, me intriguei com o fato de perceber que, desde a puberdade até meados de 2012, eu sentia certo prazer em não me identificar e não me sentir representado pelas culturas de comunidades e povos tradicionais negros, bem como acreditava que desmerecer as manifestações artísticas de origem afro-brasileira me colocava em um lugar de privilégio e visibilidade frente às pessoas brancas, pois muitas vezes em que me posicionava dessa forma, essas pessoas me incentivavam a manter esse distanciamento. Ao passo que nutria tais repulsas que outrora, na companhia do meu pai, não as tinha, eu me tornava mais desejoso pela brancura.

Este desejo era tão intenso que ao entrar no banheiro para tomar banho eu fechava os olhos e caminhava até ao espelho e lentamente os abria, desejando ver refletido o rosto e o corpo de um jovem homem branco que ocupava lugar de destaque nas revistas e programas juvenis da época. Porém, quando percebia que permanecia com os cabelos crespos, a pele, os olhos e os lábios escuros, eu voltava para baixo do chuveiro e, com o peso da frustração, repetia o ritual.

Além de desejar a brancura em sentido epidérmico, eu desejava acessar os lugares que as pessoas brancas ocupavam, desejava ser um cantor *pop*, um ator de filmes românticos e um personagem de série adolescente. O que, definitivamente, eu não almejava ser era: o dançarino de axé; o cantor de grupo de pagode; e muito menos jogador de futebol, como as pessoas com que convivi durante a puberdade, baseadas na cor da minha pele, esperavam que eu me tornasse.

A compreensão de que “a cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências” (GIROUX; SIMON, 2005, p. 96), me faz reconhecer que os artefatos da cultura visual acessados por estudantes colabora significativamente na forma como estes agregam-se, segregam-se, afirmam-se, constituem-se e identificam-se diante de si e também diante dos outros. Não por acaso, houve uma época em que fui chamado de “Cirilo”, o que me deixava extremamente desconfortável, visto que “Cirilo” era um personagem infantil negro e pobre que vivia sendo esnobado pela menina branca e rica por quem ele era apaixonado na novela mexicana "Carrossel", televisionada pela emissora SBT. Dessa novela não lembrava o enredo por completo, mas quando era chamado de “Cirilo” pelos estudantes brancos do ensino médio, só me vinha a mente a imagem de fracasso, além do desconfortável encontro com a minha pele escura. Mesmo repudiando tal “apelido”, as pessoas insistiam em me chamar dessa forma.

Assim segui constituindo-me nesta rede de desejos que me fazia achar estranho o que “era espelho” e, muito influenciado pelas bandas europeias de *Gothic Metal*, que predominantemente ostentavam vocalistas brancos(as), eu tentava ao máximo aproximar-me dessa estética europeia. Interessava-me por mitologias vampíricas, em que a tez branca ocupava protagonismo nas narrativas. Também tive aproximações com a cultura *Wicca*<sup>2</sup>, que por meio de revistas apresentava suas bruxas como lindas e puras, possuidoras de longos cabelos pretos e/ou ruivos e pele clara.

Esta minha experiência de repulsa à negrura e desejo pela brancura é explicada por Stuart Hall (2016) como um processo inconsciente em que crianças internalizam códigos que possibilitam expressões de conceitos e ideias por meio de sistemas de representação. Isso pode significar que eu estava colocando em prática o que a mim e as demais crianças estava sendo ensinado por meio das imagens visuais com que entrávamos cotidianamente em contato. Ou seja, eu estava efetivando a associação do “negativo”, da “sujeira” e do “subordinado” às pessoas negras, ao passo que identificava como “boas”, “limpas” e “vitoriosas” as pessoas brancas.

---

<sup>2</sup> Wicca é uma religião neopagã influenciada por crenças pré-cristãs e práticas da Europa ocidental.

Aos dezessete anos, terminei o ensino médio e aos vinte tornei-me licenciando em Artes Visuais, em uma universidade do Amapá. No terceiro ano de curso, como constava em seu programa, fui a uma escola da capital realizar o estágio supervisionado. De setembro a novembro de 2012 estive imerso nas atividades de uma escola municipal de Ensino Fundamental do Amapá. Nesse espaço físico e temporal, pude vivenciar experiências que trouxeram à tona memórias agridoces da minha infância e adolescência.

Ter presenciado aqueles(as) jovens estudantes e as relações que estabeleciam entre si, me deixaram em um atento e curioso estado de encantamento, ao mesmo tempo em que meu olhar se perturbava. Afinal eram tantas vidas e ações se passando na frente dos meus olhos de futuro professor de Artes, que muitas vezes me percebia paralisado. Nenhuma experiência vivida no estágio, contudo, me deixou tão perplexo como no momento em que eu estava caminhando pelo corredor da escola e, ao me aproximar de uma sala de aula, comecei a ouvir risadas e gritos de zombaria. Certamente nada de surpreendente para o contexto escolar, porém fiquei altamente mobilizado quando vi sair dessa mesma sala uma jovem menina negra de pele escura e cabelos crespos alisados chorando copiosamente.

Apesar da diferença de gênero, ao ver tal menina estabeleci uma dolorosa relação e reação empática, pois fiquei imaginando o que poderia ter acontecido com ela. Estaria ela vivendo as amargas lembranças da minha vida no ensino fundamental? O que poderia ter se passado para que a turma de alunos(as) se sentisse legitimados(as) a constrangê-la? Infelizmente, não tive o ímpeto de me aproximar dela e até hoje não sei o que pode ter motivado seu choro naquele dia.

Algumas semanas após presenciar esta cena, a mesma comunidade escolar iniciou as atividades de “comemoração” da “consciência negra”. Os corredores começaram a se pintar de verde, amarelo, preto e vermelho, imagens de homens negros foram postas nos murais. Ilustrações de Zumbi dos Palmares figuravam em cartazes e personalidades negras do esporte nacional dividiam o mesmo espaço que imagens de crianças negras miseráveis e doentes. Ver essa transformação do espaço escolar e a “exaltação” da negrura de maneira tão descolada do cotidiano, fez-me lembrar que eu já tinha vivido isso na Educação Básica, inclusive já tinha visto imagens que se aproximavam bastante de algumas ali expostas.

Com essa percepção e memória, os caminhos que percorri, que me constituíram e que assisti na formação da minha identidade negra, confluíram-se em um questionamento: o que as

peessoas aprendem sobre as pessoas negras e sobre si a partir daquelas imagens expostas durante o evento escolar da “consciência negra”?

Ter visto tal menina em situação de desamparo e dias depois presenciar a escola, enquanto instituição composta por profissionais e alunos, “performar” discursos de inclusão e igualdade usando imagens, que mais me pareciam enquadramentos preconceituosos, estereotipados e depreciativos acerca das pessoas negras e suas culturas, levou-me a refletir sobre o que é a data da "Consciência Negra" e seu conceito, suas potencialidades, suas limitações e seus entraves, bem como a capacidade das suas visualidades reposicionarem os sujeitos e suas relações no tecido social.

### 1.1 SALA DE ESPELHOS

Enquanto estudante negro, localizado nos contextos escolares narrados em meu memorial, não percebia relação de identificação positiva nas visualidades que as instituições usaram durante os eventos escolares referentes à “consciência negra” e, talvez, por não haver representatividade positiva, eu buscava fugir dos lugares em que tais representações insistiam em me aprisionar, visto que as representações dos corpos que me espelhavam remetiam a um lugar de desconforto, afinal muitas das imagens eram representações de uma África negra imaginada (MBEMBE, 2014) e em condições de miserabilidade e *primitivismo*.

Sobre tais representações, compreendo que há uma base fundante em que essas visualidades promovem a elaboração de noções de pertença cultural baseada na diferença racial, aludindo à ideia do corpo negro como pertencente a um grupo cuja identidade é entendida como fixa e imutável (WOODWARD, 2000) independentemente do contexto local e/ou global. Aqui cabe a compreensão de Ramos (1995, p. 171) acerca do negro como tema, onde este “é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção”, um ser mítico que pode ser representado em uma unidade folclórica.

A observação de Ana Célia da Silva (2010, p. 56) de que “quase toda representação do negro no livro didático pode concorrer para a sua autorrejeição e rejeição ao seu outro assemelhado” associada a compreensão de que “uma imagem está conectada a outra, que, por sua vez, está conectada a uma terceira” (DUNCUN, 2011, p. 21) permite estabelecer estreita relação entre as imagens presentes em meu cotidiano escolar e as imagens do cotidiano televisivo

brasileiro, o que me leva a inferir que essas representações imagéticas podem ter sido responsáveis, em grande parte, por instaurar o sentimento de distanciamento e rejeição da negrura, não só em mim como nas demais pessoas que praticaram atos de violência simbólica e física contra mim.

Desta forma, se “considerarmos que as questões da visualidade são centrais na nossa vida diária, cotidiana, e que as imagens tornaram-se produtos e objetos materiais essenciais para as nossas vidas” (DIAS, 2012, p. 44), afinal, “os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual resultam de aprendizados durante o curso de nossa vida social” (SÉRVIO, 2014, p. 199). poderemos ser impelidos a refletir acerca dos processos de subjetividade e intersubjetividade que sujeitos possuidores de corpos racialmente marcados estabelecem com as visualidades que os representam e que representam “o outro”, o branco.

Diante dessas considerações, o tema escolhido para esta investigação tem-se construído durante a minha graduação em Artes Visuais devido à aproximação que tive com a Educação da Cultura Visual e seu campo transdisciplinar e transmetodológico. Tal aproximação provocou em mim deslocamentos e ampliações epistemológicas que reverberaram para além da vida acadêmica, como por exemplo sobre meu corpo, pois questões acerca de identidade, representação, autorrepresentação, cultura e poder somadas à ideia de raça começaram a exigir minha atenção a partir da compreensão de que “a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica” (HALL, 2005, p. 63). Diante desse encontro entre epistemologias pós-coloniais e a empiria de ser e estar no mundo como homem negro, passei a refletir de forma inquietante sobre os sentidos e os afetos produzidos pelos estudantes a partir das visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra.

Assim, é de suma importância ressaltar que as imagens, incluindo as visualidades escolares, que transitam em nossas vidas não pertencem a um mundo de ingenuidade e pureza, mas são construtos sociais evadidos de relações e sistemas de poder que se constituem e nos constroem como sujeitos (DIAS, 2012), o que contribui para entendermos que as identidades são constituídas igualmente pela forma como nos imaginamos ser vistos pelos outros. Isso inclui sistemas de representação como imagens visuais mais do que por uma “essência” interna imanente do sujeito (HALL, 2005).

Ciente de que estamos em um mundo em que imagens possuem mais capacidade de dar contorno às nossas opiniões, de acionar subjetividades e de construir conhecimentos do que o que



lemos ou ouvimos (HERNÁNDEZ, 2007), compreendo que crianças não são indivíduos apenas biológicos, mas sujeitos culturais (HALL, 2016), e que a dinâmica social baseada na diferença racial promove tanto nas pessoas brancas e de pele clara noções de superioridade, quanto gera nas pessoas negras pulsões de autorrejeição e subjugação. Afinal "a criança negra afasta-se de si própria, de sua raça, em sua total identificação com a positividade da brancura que é ao mesmo tempo cor e ausência de cor" (BHABHA, 2013, p. 132). Acerca da rejeição da pessoa negra frente a quem e ao que lhe espelha, Oracy Nogueira (2006), ao realizar estudos sobre as relações raciais entre negros e brancos no estado de São Paulo, já denunciava em sua pesquisa que crianças negras, assim como brancas, desde a primeira infância, aprendem a desprezar e rejeitar traços fenotípicos “negroides” e a valorizar fenótipos “caucasoides”.

## 1.2 CAMINHOS IMBRICADOS: CONSCIÊNCIA NEGRA E VISUALIDADES ESCOLARES

Em várias ocasiões em que compartilhei de maneira informal com outras pessoas o tema desta investigação, não foi exceção afirmativas serem direcionadas a mim acerca do racismo se dar no cotidiano escolar e não somente em um evento e que, de certa forma, minha ida ao campo em um período "festivo" não traria contribuições significativas. Frente a percepções desse tipo considero relevante trazer aqui os devidos argumentos que me fazem compreender que ter a escola como campo no mês de novembro, pode sim ser capaz de trazer implicações positivas que colaborem para as reflexões sobre as pedagogias das imagens e das visualidades escolares como mediadoras de discursos de diferença e diversidade étnico-cultural.

Dependendo do contexto quando se pensa em “datas comemorativas” e “escola” tende-se a assumir uma posição crítica, no sentido de compreender tais datas como parte de um *calendário turístico*, conforme termos de Jurjo Santomé (2011), o que significa isolar em unidades pedagógicas reducionistas questões referentes a grupos sociais politicamente minoritários, os quais no decorrer do ano letivo tornam à invisibilidade, bem como ao recrudescimento das suas subalternidades. Isto posto, ressalto que tal crítica é extremamente pertinente visto que, de fato, práticas que dão visibilidade sazonal a tais grupos, tanto no espaço escolar como na sociedade brasileira de modo geral, são recorrentes.

No contexto escolar nacional, a “abordagem aditiva” (BARBOSA, 1985) se dá, principalmente, nos dias 19 de abril (Dia do Índio), 8 de maio (Dia Internacional das Mulheres) e

no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra, como é popularmente conhecido). Durante essas performances escolares de "inclusão"

as situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir (SANTOMÉ, 2011, p. 173).

Quando realizada no período de novembro em alusão ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, tal prática vem a provocar um esvaziamento conceitual e histórico de uma data que possui fundo simbólico e político estabelecido e conquistado pelo Movimento Negro Brasileiro. Com base em minha experiência empírica, a qual motivou esta investigação, este esvaziamento foi caracterizado, principalmente, pela “trivialização”, o que para Santomé (2011), vem a ser uma das características que conduz o calendário turístico e se manifesta quando se estuda superficial e banalmente os grupos sociais não hegemônicos, centrando-se em aspectos turísticos, como, tradições alimentares, vestimentas, celebrações ritualísticas, folclore e características de habitações.

### 1.3 CONSCIÊNCIA NEGRA: UM CONCEITO

Esta investigação pretende dar valor acadêmico ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra atrelado ao território escolar, pois considera que tal data não vem a ser algo aleatório e flutuante no calendário nacional, uma vez que está intrinsecamente relacionado aos movimentos de resistência e ressignificação da racialização do povo negro, tanto em contexto nacional como em outras partes do mundo, em que lidavam/lidam com o embate contra as mazelas da discriminação racial.

Foi no contexto dos anos 1960, período em que, não só nos Estados Unidos, a população negra se articulava para resistir e reivindicar por direitos civis, que grupos negros no continente africano articularam formas de organização para resistir ao colonialismo que persistia em afligir, junto com os germes do racismo, as pessoas negras nas chamadas províncias de ultramar.

Concomitantemente ao aumento das políticas segregacionistas do regime *apartheid*, que oprimia e perseguia este grupo étnico-racial no continente africano, surgiu a Organização de Estudantes da África do Sul (Saso), a qual era integrada por Steve Biko e outras pessoas (SILVA, 2001).

Na apresentação da versão brasileira do livro *Escrevo o que eu quero* escrito por Biko, Benedita da Silva (1990) elabora pertinentes contribuições para entendermos e vincularmos à pessoa de Biko o conceito político de Consciência Negra:

Steve Biko define a Consciência Negra como a única atitude capaz de promover o reencontro do negro consigo mesmo e de resgatá-lo como agente de sua própria libertação, pela recuperação dos valores positivos e essenciais da cultura negra africana fundada nos pressupostos do humanismo africano e da fraternidade (SILVA, 1990, p. 6).

As ideias políticas de Biko também alcançaram o Brasil, e no ano de 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU) acatou a proposta do Grupo Palmares de instituir entre a população negra o dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Consciência Negra em oposição à comemoração da Abolição da escravatura no dia 13 de maio. Segundo o livro de entrevistas com militantes do movimento negro brasileiro, organizado por Verena Albert e Amilcar Araújo Pereira, intitulado *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC* (2007) esta proposta já estava em pauta desde 1971. De acordo com a obra, esta discriminação positiva, vinculada ao conceito de Biko sobre a população afro-brasileira foi uma iniciativa do militante, professor, escritor, poeta e fundador do Grupo Palmares, Oliveira Silveira, vislumbrando a solidariedade e o fortalecimento dos valores artísticos, culturais, religiosos, históricos e estéticos entre as comunidades negras como força política para resistir às opressões vividas pelos afro-brasileiros e afro-brasileiras, pois

profundamente imbuído de um sentimento religioso, o pensamento de Biko recupera para o negro uma identidade metafísica perdida no processo de coisificação determinado pela escravidão e pelas persistentes formas de discriminação racial existentes contra os negros em todas as partes do mundo (SILVA, 1990, p. 6).

Ao me voltar, contudo, às minhas vivências narradas no início deste capítulo, é perceptível o descompromisso com tal perspectiva, visto que as visualidades com que interagi no “20 de novembro” em contextos escolares não me trouxeram poder de ação, entendimento e nem representatividade positiva sobre a minha negrura. Acredito que isso se deu devido ao fato de

que, tanto no decorrer do ano letivo como na referida “comemoração” negligenciou-se a noção de que “a análise mais profunda dos porquês da opressão e da marginalidade, em outra palavra, do racismo existente em nossa sociedade, nunca deve ser evitada” (SILVA, 2001, p. 170).

Contudo houve avanços constitucionais que favoreceram esta pauta, visto que

no ano de 2010, foi promulgado o Estatuto da Igualdade Racial, na forma da Lei 12.288/10. Este estatuto expressa legítimas demandas da população negra brasileira e traz, dispostas no § 3º do artigo 11, breves sugestões acerca da realização de atividades pedagógicas alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra quando orienta que nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração (BRASIL, 2015, p. 16).

Entendo que ações com tais contornos possuem potencial para tencionar o debate sobre as relações étnico-raciais brasileiras, além de criar fissuras que vão na contramão dos discursos racistas que, em certa medida, reafirmam e atualizam “o mito da democracia racial” às novas gerações, o que afeta sujeitos não apenas negros. Diante disso, é possível inferir que visualidades que depreciam a população negra colaboram significativamente para que esse grupo recuse e não se reconheça racialmente, o que acarreta em prejuízos sociais coletivos e a si próprio, visto que no Brasil, assim como em todo o mundo ocidentalizado, o imaginário predominante sobre os corpos negros estão embebidos em concepções colonizadoras. Sob meu entendimento em relação a essa discussão, penso ser preciso que a população negra saiba reconhecer, reagir e criar estratégias de resistência e (re)existência para suas vidas e não “sobrevidas”.

Neste sentido é pertinente apontar que, para Biko (1990, p. 114), a Consciência Negra “procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do ‘normal’, que é ser branco [...]. Procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, religião e maneira de ver a vida”. O autor também compreende que a Consciência Negra busca arrancar da mente dos povos negros da África-Sul a ideia/imagem de que eles pertencem ao primitivismo humano e que são miseráveis e explorados na própria terra em que nasceram. Isto posto, é conexa a compreensão de que “as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais” (SANTOMÉ, 2001, p. 169) e que nossa história – a história dos africanos e de seus descendentes – não começa com a escravidão.

Kabenguele Munanga (2001) ressalta que:

o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p. 16).

Desta forma, entendendo que as atividades referentes ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra apresentam visualidades sobre o corpo negro que ao mesmo tempo em que carregam discursos, mediam sentidos que em complexas relações intersubjetivas produzem conhecimentos sobre diferenças étnico-culturais, os quais podem atualizar, ressignificar e banalizar marcas sobre toda a comunidade escolar, independente dos seus vínculos étnicos, culturais e raciais, posto que o “ato de olhar produz conhecimento que, por sua vez, constitui a sociedade” (BANKS, 2009, p. 61).

Lançar um olhar investigativo sobre tais visualidades presentes em contexto escolar é, acima de tudo, percebê-las como espaços potencializadores de aprendizagem(ens); é buscar observar e refletir sobre as situações e relações que acontecem – e as não que acontecem – entre os(as) alunos(as): no portão de entrada da escola, no pátio, nos corredores, antes, durante e depois das apresentações artísticas e culturais do respectivo evento. É tentar uma aproximação com os(as) estudantes e elaborar entendimentos sobre os motivos que promovem sorrisos, tristezas, descontração e discriminação para assim adicionar a perspectiva qualitativa nas práticas de arte/educação, considerando “trabalhar com um olhar contextualizado, singularizado e interpretativo, sobre as situações e acontecimentos do cotidiano da escola, das experiências que ali são vividas” (MARTINS; TOURINHO, 2005, p. 97).

#### 1.4 ZUMBI DOS PALMARES: UM SÍMBOLO

O Movimento Negro Brasileiro, à época da reivindicação e institucionalização do dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, escolheu esta data devido à morte da liderança que a figura de Zumbi exerceu na comunidade quilombola de Palmares, no nordeste brasileiro.

Em vista de homenageá-lo, enquanto ícone e marco simbólico da luta e da força da população negra no período escravocrata no Brasil, o Movimento Negro Brasileiro elegeu a sua imagem como estandarte da liberdade.

Aqui, vale destacar que os Institutos Históricos do Nordeste, tiveram grande importância no processo de visibilidade e notoriedade historiográfica de Zumbi e do Quilombo dos Palmares (REIS, 2004), visto que, outrora, e ainda hoje, sua personalidade era tida como meramente mítica, política e ideológica. Por isso é de suma importância pontuar que a historiografia da referente personagem é desprovida de registros documentais provocando “um conhecimento lacunar acerca de sua biografia ao longo da história brasileira” (REIS, 2004, p. 88).

Contudo para dar maior contorno a este ícone tão exaltado e homenageado pelo Movimento Negro Brasileiro elucidado que

o momento mais relevante para a história de Zumbi e marco principal em sua biografia ocorre, em 1906, com a publicação do artigo de Mario Behring na revista literária Kosmos intitulado “a morte de Zumbi”. Era a primeira vez que o líder negro recebia um estudo específico. O diretor da Biblioteca Nacional reuniu as informações que vinham sendo publicadas desde 1875 sobre Zumbi e impôs uma visão muito particular sobre os fatos (REIS, 2004, p. 74).

Tal estudo trouxe à luz a compreensão/inferência de que Zumbi se tratava de um homem e não de uma titulação hierárquica de liderança no interior dessa sociedade. O Quilombo dos Palmares sob a liderança de Zumbi também assumiu traços que se contrapunham ao ideário de liberdade que o Movimento Negro Brasileiro muitas vezes propaga. Isso foi possível de ser vislumbrado quando o médico maranhense Nina Rodrigues, no alvorecer do século XIX escreveu acerca de sublevações escravas no período colonial do Brasil. Andressa Mercês Barbosa dos Reis (2004, p. 83) elenca que “Nina Rodrigues considerou que os quilombolas tinham causado muitos transtornos às populações vizinhas a Palmares, como o rapto de mulheres, assaltos e coerção aos vizinhos”.

[...] O Quilombo, segundo o autor [Nina Rodrigues], deveria ser entendido como um Estado de herança africana, que pretendia e lutava por sua salvação pessoal, sem que houvesse uma causa libertária mais significativa. Segundo Nina Rodrigues, o respeito depreendido a Palmares deveria ser o mesmo destinado aos povos por sua cultura e civilização. Contudo baseado nas teorias do racismo científico que surgiam então, considerava que as forças portuguesas prestaram um grande préstimo à civilização brasileira ao destruir o quilombo, pois este teria se tornado “refratário ao progresso e inacessível à civilização brasileira” (REIS, 2004, p. 84).

Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006) esclarecem que:

Palmares foi uma comunidade quilombola que, no século XVII, ocupava a Serra da Barriga. Essa região se estendia do rio São Francisco, em Alagoas, até as vizinhanças do cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Tratava-se de um terreno acidentado e de difícil acesso, coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba, um tipo de palmeira, daí o nome Palmares. Se a vegetação dificultava o deslocamento dos caçadores de escravos fugidos, chamados capitães-do-mato ou capitães-de-assalto, e a abundância de árvores frutíferas, caça, pesca e água potável facilitava a sobrevivência dos quilombolas, também exigia dos moradores habilidade para enfrentar os perigos e as dificuldades da vida na floresta. O mesmo ecossistema que os protegia também os ameaçava (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 120).

Isto posto infiro que abordar pedagogicamente o dia 20 de novembro como o Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra não é somente trazer à tona o nome e a imagem do líder palmarino, mas apresenta-lo em sua complexidade. Penso que a imagem de Zumbi dos Palmares tende a ser estérea se a tomarmos de maneira irrefletida, afinal idolatria e idealização não ampliam percepções críticas acerca da constituição e dinâmica da discriminação e do racismo em contexto nacional. Também destaco que discursos escolares que esvaziam e folclorizam essa personagem corroboram para a manutenção do racismo estrutural, pois como nos aponta Reis (2004), o esvaziamento e a invisibilização da biografia deste líder negro está também calcada em interesses colonizadores.

## **2 COLONIALIDADE, RAÇA E EDUCAÇÃO: VIAS PARA A (IN)JUSTIÇA SOCIAL**

Neste capítulo, inicialmente será abordado a cultura epistemicida inerente à instituição escolar desde a sua fundação, bem como alguns aspectos referentes a “invenção do negro”, a partir dos sistemas de representação eurocêntricos oriundos do colonialismo e do imperialismo. Por conseguinte, apresento a posição da educação nacional frente aos corpos marcados pela diferença étnico-racial e a criação de uma agenda educacional com recorte racial promovida pelo Movimento Negro Brasileiro.

A priori, é oportuno compreender que a necessidade e compromisso da Educação, enquanto área de conhecimento, ter a diversidade racial existente no Brasil como uma das suas responsabilidades não é um assunto exclusivo do século XXI. No que diz respeito à pesquisa e à produção acadêmica, em 1987, por meio de Maria Conceição Lopes Fontoura (1987), a exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares já era tema de investigação.

Para a autora, a presença e representação positiva da história e cultura dos povos negros, africanos e afro-brasileiros, colaboraria para o fortalecimento e reconhecimento dos valores e aspectos sociais, culturais e históricos referentes aos ancestrais dos(as) alunos(as) negros(as). A inclusão curricular de tais aspectos, a longo prazo, motivaria a autoestima e reconhecimento identitário na comunidade escolar negra, como também, promoveria nos(as) estudantes não-negros(as) a capacidade de gerar novas atitudes a partir do conhecimento da significativa participação desse grupo na constituição cultural e histórica do nosso país.

Com base na sua análise, Fontoura (1987) aponta que o êxodo dos alunos negros do primeiro grau justificava-se também pelo não reconhecimento de si nos conteúdos curriculares, pois tudo dizia respeito ao branco, suas culturas, suas histórias, seus heróis, seus feitos e seus



saberes. Neste sentido, embora bell hooks<sup>3</sup> (2015) fale a partir do contexto racial estadunidense, seu pensamento se alinha com a conclusão de Fontoura, ao dizer que os garotos negros, antes mesmo de encontrar na rua uma cultura genocida, são vítimas na primeira infância de um genocídio cultural promovido inicialmente nas/pelas instituições escolares. Munanga (2001) também faz apontamentos acerca do coeficiente de repetência e evasão escolar no Brasil ser altamente elevado entre o alunado negro em comparação com o alunado branco.

Os efeitos dessa violência simbólica, sofrida por alunos(as) negros(as), também fica exposta na análise realizada por Silva (2010) sobre os estereótipos e preconceitos raciais, em relação ao negro, presente nos livros didáticos:

[...] a imagem que a escola expande do negro através dos seus materiais pedagógicos é marcada em grande parte pela estereotipia de incapacidade intelectual e de incompetência. Esses estereótipos de incapacidade podem desenvolver nas crianças negras e brancas preconceitos quanto a capacidade intelectual do povo negro, resultando nas crianças negras em um sentimento de incapacidade, que pode conduzi-las ao desinteresse, repetência e evasão. Nas crianças brancas e de pele clara, o estereótipo de incompetência atribuído ao negro pode levá-las a atitudes de menosprezo e conceitos de menos valia a esse grupo étnico-racial, gerando a rejeição e afastamento do mesmo (SILVA, 2010, p. 48).

Na perspectiva dessa autora, crianças negras, brancas e não-brancas são submetidas e expostas cotidianamente, em contextos escolares, às representações negativas dos corpos negros. Por meio da análise de livros didáticos, a autora compreende que há difusões de estereótipos e de desumanização desse grupo através

- da ausência de nomes próprios;
- do preterimento presente em situações em que personagens negros são tidas como más, traquinas e elemento de entretenimento de brancos;
- das vinculações às funções de baixo prestígio social e à condição de pobreza;
- da insinuação de incapacidade intelectual;
- além do nítido descompasso quantitativo frente a realidade populacional negra brasileira, visto a saturação e protagonismo de personagens brancas encontradas nos matérias analisados.

---

<sup>3</sup> A autora bell hooks tem solicitado em seus trabalhos acadêmicos que a citação de seu nome/sobrenome seja feita em letra minúscula.

Stuart Hall (2016), apoiado na abordagem construtivista dos sistemas de representação, elucida que é a partir da complexa relação entre o que está presente (o que é visto) e o que está ausente (o que não é visto) na imagem, que o sentido é produzido. Isso significa dizer que as imagens estereotipadas do negro que transitam pelas vias formais da escola proporcionam que crianças brancas e não-negras também elaborem sentidos e subjetividades negativas a partir destas representações.

Seguindo esta linha de pensamento, afastando-me do lugar de ingenuidade, olho para este processo como um projeto político que culmina e se liga não ao genocídio, mas ao epistemicídio, imposto e construído pelas práticas colonizadoras e imperialistas que valorizam a cultura hegemônica branca europeia sobre as culturas de grupos racialmente marcados e conseqüentemente subalternizados (SANTOS; MENESES, 2009). Anibal Quijano (2005) expõe, nessa perspectiva, que os povos dominados e conquistados foram postos numa situação de inferioridade natural, o que também submeteu seus traços fenotípicos à inferioridade, bem como suas descobertas mentais e culturais.

A raça, enquanto falaciosa elaboração teórica de origem europeia, justificou/justifica as hierarquias, as estruturas e as relações de poder na sociedade, bem como tornou-se/torna-se critério primeiro, e fundamental, para a classificação social universal da população global (QUIJANO, 2005). É importante mencionar que aponto o conceito de raça como uma “falaciosa elaboração”, pois “tal conceito existe somente como um construto social no campo discursivo” (HALL, 2005). Como explana Achille Mbemb (2014, p. 39), “durante vários séculos, o conceito de raça – que sabemos advir, a partir, da esfera animal – foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias”, servindo às relações entre dominadores e dominados.

Este discurso de marcação da diferença/inferioridade racial do negro também circulou e, ainda circula, por meio de representações imagéticas que, durante séculos, serviram como meio de informar ao “mundo civilizado” acerca das “criaturas” que os colonizadores encontravam e enfrentavam nas novas terras. Por meio de imagens, os colonizadores criaram a inferioridade dos seres “quase-humanos” que habitavam “o novo mundo”. Frente à civilidade e à “beleza branca” estabeleceu-se a ideia que a “degeneração da beleza” era um dos primeiros aspectos que denunciavam a superioridade europeia.

Tais imagens visuais atrelavam-se ao discurso que dava forma o termo “negro” e aos seres possuidores dessa marca. De acordo com Mbemb, o negro era visto por seus colonizadores como

ser humano vivo e com formas bizarras queimado pela irradiação do fogo celeste, dotado de uma petulância excessiva, dominado pela alegria e abandonado pela inteligência, o negro é antes de tudo o resto um corpo - gigantesco e fantástico -, um membro, órgãos, uma cor, um odor, carne humana e carne animal um conjunto inaudito de sensações. Se fosse um movimento seria uma contração imóvel, rastejo e espasmos (Hegel, *A razão na história*) - o frémito do pássaro, o barulho dos cascos do animal. E se fosse força, não poderia agir senão com a força bruta do corpo, excessivo, convulsivo e espasmódico, refratário ao espírito com um misto de acessos, raiva e nervosismo, sendo normal suscitar desgosto, medo e terror (MBEMB, 2014, p. 76).

Antes mesmo de tais representações imagéticas e discursos civilizatórios Iluministas, já havia relatos escritos acerca da associação dos povos negros de África, chamados de etíopes, com animais rastejantes e corredores, como nos escritos do século IV a.C, do historiador grego Heródoto. Destarte, podemos concluir que estas representações e modos de ver o corpo negro percorreram o mundo, se atualizaram e se infiltraram de forma institucional e estrutural na dinâmica das relações culturais, sociais, afetivas e de poder.

A compreensão de que nem sempre é necessária uma guerra para que ocorra a subordinação de um grupo sobre o outro (WALKER; CHAPLIN, 2002) se torna pertinente e nos ajuda a pensar sobre o apagamento e a subjugação das culturas, histórias e produções simbólicas de matrizes indígenas e africanas no contexto escolar brasileiro.

Colocar em foco a escola, enquanto intuição que teve inicialmente suas bases fundadas na conversão e doutrinação religioso torna possível compreendermos que sua narrativa está ancorada na tradição civilizatória construída e mantida desde o século XVI por meio da expansão colonizadora europeia (HERNÁNDEZ, 2007). Contudo, é também importante elucidar que até mesmo a noção de “pureza cultural” europeia está fundada em violentas exclusões das influências africanas e semíticas – sobre a Grécia clássica – e das culturas islâmicas e judaicas (SHOHAT; STAM, 2005).

Assim sendo, a concepção colonizadora que fundou o perfil de escola que o mundo ocidentalizado assimilou mantém e apresenta na sua dinâmica a elaboração de discursos baseados na dicotomia “nós e os outros”. Mesmo na contemporaneidade, a narrativa escolar ainda possibilita que "o outro" venha a ser este corpo passível de marcas simbólicas que atualizam discursos colonizadores.

## 2.1 HISTÓRIA DA INSTRUÇÃO ESCOLAR DO NEGRO NO BRASIL: MARCAS DA COLONIZAÇÃO

Antes deste texto se inclinar sobre como vem se constituindo a discussão acerca da "diversidade racial" no ensino de artes visuais, apresentarei um breve histórico a cerca do cerceamento e conquista do direito à instrução escolar deste grupo, desde o regime escravocrata até os dias da atual Lei 10.639/03, visando elucidar os aspectos principais da trajetória histórica que o Movimento Negro Brasileiro<sup>4</sup> percorreu para conquistar o direito à educação e ao estabelecimento das "ações afirmativas"<sup>5</sup> para a população afro-brasileira como uma forma de reparação frente as mazelas deixadas pela colonização e escravidão. Assim, considero que usar deste espaço para apresentar fragmentos da história dos movimentos negros do Brasil é dar subsídios para que docentes de Artes Visuais possam fundamentar e localizar – minimamente – seus discursos e práticas na história da educação escolar da população negra brasileira.

Os marcos históricos que se seguirão são relevantes quando pesamos sobre a "inclusão" da discussão da "diversidade racial" no ensino de artes, pois, trabalhos acadêmicos que abordam a tendência pedagógica multicultural tendem a não apresentar a contextualização das lutas por direitos civis que a população negra brasileira precisou realizar para poder, de alguma forma, e muitas vezes formas equivocadas e atabalhoadas, terem sua história, seus artefatos artísticos, simbólicos e culturais expostos e incluídos nos currículos e materiais didáticos nacionais.

Em 1759, após expulsão dos jesuítas, Portugal assumiu a gestão da educação ofertada na colônia e deu início ao que podemos chamar de educação pública brasileira (GHIRALDELLI JR, 2006). Neste momento era impensável, dentro do sistema escravocrata ainda em atividade, conceder a possibilidade de instrução escolar aos negros africanos e aos seus descendentes escravizados no Brasil Colônia.

Manuel Bomfim (1905) descreve que,

com um tal sistema de produção, e com os espíritos assim envilecidos pela ambição de riquezas, era natural que o escravo fosse considerado como uma

---

<sup>4</sup> grupos, entidades e militantes negros que buscam a valorização do negro e da cultura negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através desse combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira (PEREIRA, 2008, p. 26)

<sup>5</sup> o termo "ação afirmativa" surge em contexto norte-americano e está relacionado ao Movimento dos Direitos Civis da população negra local e foi estabelecido para superar as desigualdades raciais na relações empregatícias, expandindo-se, posteriormente, para a esfera da educação, visando a inclusão deste grupo em escolas e universidades (GILLIAM, 1995).

máquina, apenas. Os senhores não pensavam senão em tirar deles o máximo de trabalho – a tarefa medida a varas, o chicote na ponta do eito para cortar o imprudente que levantasse a cabeça da enxada. Comprado ou vendido, o negro ou o índio era um capital: o chicote, o meio de crescer-lhe o juro, o recurso para que não se extraviasse (BOMFIM, 1905, p. 74-75).

Em 1822, o Brasil tornou-se independente de Portugal. Por meio da Carta Constitucional de 1824, estabeleceu quem estava apto para ser cidadão em suas terras, conseqüentemente quem teria o direito a usufruir da instrução pública. A referida peça é determinante para a discussão aqui levantada, pois discriminou que os “libertos” passariam a ser cidadãos brasileiros (SILVA; ARAÚJO, 2005). “Libertos” eram os negros que “emergiram da *capitis diminutio maxima*, passando a gozar de seu *status libertatis*, mas sem alcançar o mesmo *status civitatis* dos cidadãos brasileiros ingênuos” (CAMPELLO, 2013<sup>6</sup>). Neste caso, os cidadãos “ingênuos” eram os que nasciam livres e já gozavam de todos os direitos – os brancos.

Isto significa que, negros libertos poderiam constitucionalmente frequentar a instituição escolar, pois em tese, era um direito garantido a todos que possuíssem o *status* de cidadão perante a Constituição. Entretanto, na prática havia grandes esforços dos responsáveis pelas instituições escolares em afastar todos e quaisquer traços culturais e também genéticos fundados em matrizes africanas. Além do desamparo do Estado para com este novo grupo de cidadãos que se formava com base na conhecida e contraditória Lei do Ventre Livre de 1871, a qual compreendia como “ingênuos” os filhos de negras escravizadas, mas não garantia a sua inserção na sociedade brasileira, negando-lhes cidadania, sendo forçoso que continuassem servindo aos senhores de terra e de escravos junto aos seus familiares até a idade de 20 anos (SILVA, 2013).

Como exemplo da restrição e exclusão cultural dos povos africanos e de seus descendentes do contexto escolar, apresento a reforma de Couto Ferraz via decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854 (SILVA; ARAÚJO, 2005), a qual propunha a atualização do impedimento da instrução escolar aos negros escravizados a partir da discriminação, feita no § 3º do Art. 69, o qual especificava quem não poderia frequentar a escola pública. Também o relatório de 1855, redigido pelo Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo, que explicitava tanto o desconforto que o alunado negro provocava nele, quanto a necessidade da obstrução da oferta da

---

<sup>6</sup> Artigo disponibilizado sem paginação no *website do Sindicato Nacional Dos Procuradores Da Fazenda Nacional*.

instrução escolar a grupos de crianças estigmatizadas por sua hereditariedade genética e por seus aspectos culturais (BARROS, 2005).

Desta forma, depreendo que o Estado aplicava tais impedimentos norteados pelo estigma racial de inferioridade e subalternidade elaborado durante a colonização e a escravização do povo negro africano e de seus descendentes. É importante destacar, porém, que comunidades negras viveram processos de alfabetização e experiências educativas autônomas, sendo este o fato que possibilitou intervenções políticas e intelectuais na fase inicial da república brasileira por parte de representantes de entidades do Movimento Negro (CRUZ, 2005).

Deborah Silva Santos e Ruth Meyre Mota Rodrigues (2016) enfatizam que

as correntes raciais, do século XIX, altamente convincentes do ponto de vista de um saber científico, não impediram a organização da população negra enquanto sujeitos coletivos. Por meio de movimentos sociais específicos, homens e mulheres de origem africana abriram brechas na sociedade brasileira e romperam o racismo e se colocaram no tenso jogo das políticas de negociação com o Estado (SANTOS; RODRIGUES, 2016, p. 43).

Nesses termos de negociação com o Estado, é que são apresentadas as contribuições históricas acerca das articulações e ações do Movimento Negro brasileiro, as quais possibilitaram a instrução escolar de crianças e adultos, contribuindo assim para mudanças e motivando tensões nas tessituras sociais locais e nacionais.

## **2.2 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: A AGENDA EDUCACIONAL COM RECORTE RACIAL**

Para Pereira (2008) há 3 (três) impulsos que marcam a trajetória do Movimento Negro Brasileiro do início do século XX até as primeiras décadas do século XXI. O primeiro enquadra-se nas 3 (três) primeiras décadas do século XX, o qual é marcado pelo surgimento da Empresa Negra e da Frente Negra Brasileira. A primeira entidade teve seu marco inicial em 1915 com o jornal "O menelick" e seu término em 1963 com o jornal Correio d'Ébano. Embora houvesse diferenças em detalhes ideológicos, o pensamento-base era o mesmo entre todos os jornais da Imprensa Negra, "a posição do negro diante do mundo branco. Algumas vezes eles assumiam um

caráter reivindicativo, outras vezes um conteúdo pedagógico, mas sempre procurando a integração do negro" (MOURA, 2002, p. 5).

Já a segunda entidade surgiu em 1931, tornou-se partido político em 1935, porém teve que encerrar suas atividades em 1937, devido à decretação do Estado Novo. Importante ressaltar que a Frente Negra Brasileira teve o estado de São Paulo como seu maior campo de atuação desde seu surgimento (PEREIRA, 2008).

No que tange o eixo de discussão promovido nesta seção, destaco o aspecto de disputa da narrativa e da (auto)representação do povo negro promovida pelas entidades citadas, narrativas estas que convocavam a população negra a reconhecerem seus valores estéticos, artísticos e culturais, assim como sua potência política. A atuação dessas entidades tem relevância neste texto quando o que está posto em questão é a educação da população negra, pois de acordo com Pereira (2008), ambas mantinham serviços de assistência educativa, com cursos de alfabetização e profissionalizantes, bem como assistência financeira, com doações de recursos e abrigo para mães viúvas, além de assistência à saúde e atividades de lazer em clubes para a comunidade negra.

O segundo impulso ocorreu no período de 1940 a 1970. De acordo com Pereira (2008), este foi um momento de intensa manifestação e consolidação em todo o país de manifestações artísticas, culturais e religiosas de origem africana. Nesse contexto, deu-se a criação do "Teatro Experimental do Negro", para valorizar e narrar vivências do corpo negro por meio da linguagem teatral e como oposição ao esfacelamento e consumismo da cultura negra. Também no campo das artes houve o surgimento do Grêmio Recreativo de Arte Negra Escola de Samba Quilombo e o bloco afro Ilê Aiyê (SILVA, 2001).

Abdias do Nascimento, artista plástico, idealizador e criador do Teatro Experimental do Negro, idealizou, em 1951, a Convenção Nacional do Negro, a qual reivindicava ao Estado políticas de reparação e de "cotas" para pessoas negras no Ensino Superior. Destaco que dentro deste espaço temporal que caracteriza o segundo impulso, houve, segundo Mônica Lima Souza (2014), a atuação e surgimento de centros de produção intelectual que direcionavam sua atenção para as questões raciais negras de África e da diáspora como: o Centro de Estudos Afro-Orientais, desde 1959, na Universidade Federal da Bahia; o Centro de Estudos Africanos, desde 1963, na Universidade de São Paulo; e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, desde 1973, na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro.

Santos e Rodrigues (2016) trazem uma percepção interessante ao informar que a Lei Afonso Arinos de Melo Franco (Lei nº1.390, de julho de 1951), a qual criminalizava a discriminação racial, foi promulgada pela "nação da democracia racial" também na década de 1950, ou seja, as denúncias de racismo feitas pelo o Movimento Negro Brasileiro e intelectuais à época foram, de certa forma, ouvidas pelo poder político forçando-o a assumir que havia um problema de fundo racial na vida social brasileira.

Silva (2001) assevera que a partir dos anos de 1960, o Movimento Negro Brasileiro passa a sofrer influências políticas e ideológicas oriundas de outros contextos geográficos e sociais onde a população negra também estava em articulações organizadas para enfrentar as desigualdades e discriminações raciais que sofriam. Para Silva (2001, p. 38), "o legado deixado pelas diversas formas de manifestação, desde o pan-africanismo, passando pelo Protesto Negro nos Estados Unidos e chegando à luta anti-*apartheid*, criou, a partir dos anos 1960, um novo modo de ver o racismo" e de se posicionar frente a ele.

Neste período houve a criação, em 1978, do Movimento Negro Unificado, em resposta ao racismo institucional da polícia e do racismo que afligia o cotidiano de jovens negros brasileiros. De acordo com a Revista do MNU, de julho/agosto de 1981, as manifestações do Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo tiveram início no mesmo ano de sua fundação. Neste ano, entidades negras como o Centro de Cultura e Arte Negra, grupo Decisão e o Núcleo Negro Socialista levantavam o debate sobre a conveniência ou não das suas participações nas comemorações e festividades da abolição da escravatura, pois acreditavam que o 13 de maio não passou de mais uma farsa do sistema dominante no Brasil.

Na década de 1970, também, aconteceu o I Encontro Estadual em Defesa da Raça, promovido pelo Grupo Negro da PUC-SP com a participação de outras entidades e sindicatos. De acordo com a referida revista, a revisão da História do Negro a partir dos currículos escolares, foi, na opinião dos participantes do encontro, uma das mais importantes propostas aprovadas.

Para retornar aos termos de Pereira (2008), pode-se dizer que foi no segundo impulso que se iniciou as pressões e os germes políticos e ideológicos que culminaram na forma da Lei 10.639/03, Neste momento, havia articulações tanto no campo acadêmico quanto no social denunciando o apagamento dos valores artísticos, históricos e culturais dos africanos e dos seus descendentes brasileiros na esfera educacional.



Na década de 1980, iniciou-se o terceiro impulso, sobre o qual Ahyas Siss e Iolanda de Oliveira (2004) destacam a importância das lutas e marchas promovidas pelos movimentos negros neste período, principalmente a marcha em alusão ao Centenário da Abolição, realizada em 1988 na cidade do Rio de Janeiro. Esta marcha denunciou a "farsa da abolição" e as desigualdades raciais e sociais vividas no Brasil. Houve também a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, no ano de 1995, no período de comemorações e homenagens ao tricentenário da morte do líder quilombola, Zumbi dos Palmares, como ícone das manifestações reivindicatórias dos direitos da população negra brasileira. Conforme expõe Maria Gisele de Alencar (2015, p. 108), "esses antecedentes contribuíram, significativamente, para pressionar o governo, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a implementar políticas públicas de combate ao racismo".

Fernanda Barros Santo (2016, p. 105) em sua pesquisa sobre as ambiguidades discursas do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, relata que "em 20 de novembro de 1995, ao criar o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra no Palácio do Planalto, o Presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu o compromisso de dialogar com os movimentos negros do Brasil".

Em 1996, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso, houve no dia 2 de julho, no Palácio do Planalto o 'Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos'. De acordo com Santo (2016), o político, em seu discurso de abertura do Seminário em questão, descaracterizou quaisquer ações de fulcro racial usando o conceito multirracial para exemplificar os efeitos da miscigenação sobre a formação da população brasileira, desacreditando, portanto, de quaisquer ações afirmativas com recorte racial, partindo da complexidade da formação cultural da nação.

Contudo os comentários dos pesquisadores e pesquisadoras das questões raciais presentes no evento foram na contramão do posicionamento do ex-presidente, principalmente a fala do sociólogo Carlos Hasenbalg (1997), o qual apontou sobre a Educação ser uma das dimensões prioritárias para atacar as desigualdades raciais, evidenciando que o currículo, assim como os sistemas de representação do professorado são estereotipados e afetam diretamente a formação da autoestima dos estudantes negros. O pesquisador ressaltou que "esta parece ser uma área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará

a funcionar um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais” (HASENBALG, 1997, p. 65).

A questão das representações e imaginários sociais racistas que professores(as) e currículos escolares possuem ganham mais força quando os próprios cursos de formação não contemplam a questão racial, desconsiderando que as relações socioculturais, afetivas, bem como as narrativas do conhecimento estão alicerçadas nas relações de poder provenientes da racialização e subalternização dos povos não europeus, no patriarcado, assim como na hegemonia epistêmica e estética branca eurocêntrica e norte-americana. Segundo Santos e Rodrigues (2016, p. 28), "tal fenômeno desarranja a proposição de uma relação inter-racial harmoniosa e igualitária", o que pode promover processos que atualizam o racismo, visto que o currículo majoritariamente branco implementado pelo sistema de ensino brasileiro interfere de maneira eficaz e direta nas relações étnico-raciais interpessoais.

### 2.3 O "OUTRO" E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: PERSPECTIVAS COLONIZADORAS

Nesta seção busco analisar, a partir de breve escopo literário, a presença e/ou ausência da discussão da diversidade racial no campo da arte/educação, com maior atenção às práticas em contexto nacional brasileiro. Com isso, também é oportuno destacar que, para além das tendências pedagógicas e epistemológicas que permeiam as práticas em arte/educação, este texto considera o aspecto de obrigatoriedade da inclusão do tema da diversidade racial, com recorte específico às questões negras, nas aulas de artes, como prevê a Lei 10.639/03. A saber a referida lei altera o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e imputa o aspecto de obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura africana e Afro-brasileira" por parte dos currículos escolares da Educação Básica, assim como acentua especial responsabilidade para as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

Neste sentido, é pertinente compreender que a promulgação desta Lei, assim como as ações afirmativas de acesso à Educação Superior (cotas) são marcos que caracterizam o terceiro e atual impulso de ações e conquistas do Movimento Negro Brasileiro, o que reafirma que "o campo educacional é o principal foco de reivindicação por inclusão racial dos movimentos negros" (SANTOS; RODRIGUES, 2016, p. 27). Acerca desse marco constitucional, também é

importante destacar que o artigo 26-A da LDBEN foi alterado novamente em 2008, em decorrência da aprovação da Lei 11.645, a qual determina a obrigatoriedade da inclusão da história indígena no currículo escolar.

A arte/educação no Brasil está intimamente ligada ao processo de colonização da terra, dos povos originários e à escravização de povos africanos, assim como à colonização dos seus saberes. Em contexto brasileiro, num primeiro momento, a arte/educação foi exercida pelas pedagogias jesuíticas, as quais, segundo Erinaldo Nascimento (2005) transpuseram para o Brasil, a mais antiga tradição ocidental e europeia de ensino artístico, o qual é baseado primeiramente na formação de artesãos ou artífices e depois a de artistas. De acordo com este autor, os principais alvos do projeto de colonização praticado na colônia brasileira foram as crianças indígenas “*culumins e cunhãtains*” segundo Nascimento (2005, p. 17).

Por meio de práticas pedagógicas, principalmente àquelas referentes ao ensino das *artes e ofícios*, os jesuítas constituíram parte dos mecanismos administrativos desencadeadores de técnicas, de hierarquia social e de subjetivação desses grupos, rechaçando e transfigurando práticas discursivas e educacionais fundadas nas cosmogonias e ritos mitológicos vivenciados pelas populações indígenas, cujas constituições demandaram milhares de anos para serem tecidas e configuradas (NASCIMENTO, 2005).

O intuito dos colonizadores em evangelizar e "civilizar" os indígenas do Novo Mundo está posto tanto na bula de Alexandre VI, de 4 de maio de 1493, referente às terras "conquistadas" por Colombo, como no regimento promulgado por D. João III, em 1549, dirigido a Tomé de Souza, em que a governabilidade colonial das terras “descobertas” por Cabral estava determinada com base no povoamento e estratégia militar para assegurar os interesses da fazenda real e a exaltação da ‘Santa Fé’. Em resumo, "o projeto de colonização servia, enfim, aos interesses políticos e econômicos do absolutismo monárquico ibérico e à manutenção do *status quo* da Igreja Católica Romana" (NASCIMENTO, 2005, p. 24).

O segundo e também icônico momento da história da arte/educação no Brasil dá-se com a chegada da Missão Artística Francesa em 1816. A convite de D. João VI, a equipe liderada por Joaquim Lebreton e formada por profissionais das artes e ciências visava reformular os padrões estéticos deixados pelos Jesuítas para que a Família Real Portuguesa e parte de sua Corte, que mudou para o Brasil em 1808, pudessem se sentir mais confortável nestas terras. Com esse objetivo em foco, a Missão, no mesmo ano da sua chegada, funda a Escola Real das Ciências,

Artes e Ofícios, na cidade de Rio de Janeiro, a qual veio a se chamar em 1826, ano da sua efetiva fundação, de Academia Imperial de Belas-Artes (NASCIMENTO, 2005).

Essa empreitada, de acordo com Nascimento (2005), no sentido político, econômico, cultural e intelectual, vem a ser a ruptura com Portugal e o início do sistemático atrelamento com o pensamento francês, iniciando uma constante importação e imposição de valores outros à revelia da realidade local. Aqui cabe destacar que a tendência tradicional eurocêntrica esteve presente nas aulas de Arte, principalmente, a partir do século XIX, em que o que predominava era um academicismo estético mimético, ou seja, práticas baseadas na cópia do "natural" e na exposição/imposição de "modelos europeus" das Artes Plásticas (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Sabe-se que mesmo os negros escravizados possuindo o direito de estudar nas instituições de ensino nesse período, sua presença estava inserida no contexto do ensino das Artes plásticas, mas não com a intenção de exaltá-los e nem a com intenção de dar-lhes dignidade e/ou denunciar as atrocidades da escravidão, mas sim como parte de estudos pictóricos por alguns artistas que acompanharam a Missão Artística Francesa. Segundo Wallace Rodrigues (2017, p. 694), artistas como Rugendas e Debret "executaram, ao retratar os negros escravizados, quase que um trabalho etnográfico, registrando os costumes da época".

As obras desses artistas, assim como de outros artistas europeus que representaram retratos de homens e mulheres negras, como Albrecht Dürer e Peter Paul Rubens, agiram como poderosos e abrangentes meios para a difusão de sentidos sobre este grupo racial, pois tais imagens foram consumidas pelo público e sociedade da época como verdades antropológicas, permanecendo seus resquícios atualmente.

O histórico acerca dos dois primeiros momentos da arte/educação em contexto nacional é relevante, pois conflui com a dinâmica epistemicida da colonização do ser e do saber por meio da narrativa hierarquizada do conhecimento eurocêntrico sobre os grupos indígenas, africanos e afro-brasileiros, visto que o discurso pedagógico vigente tanto no jesuitismo como na esfera da Academia Imperial de Belas-Artes teve como padrão de civilidade e erudição as produções de origem europeia, em detrimento da "infantilização" dos sistemas de representação dos indígenas e da demonização das estéticas simbólicas dos povos negros, colocando-os em um lugar de perturbação e degeneração da ordem social.

Com isso, fica evidente que "como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da

subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p. 121), estreitando assim a possibilidade de circulação da visibilidade e da representação positiva dos grupos subalternos.

Nesse sentido, Franz Fanon (2008) explana que diante da colonização,

de um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com a civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (FANON, 2008, p. 104).

Essa relação de subordinação e invisibilização dos sistemas de representação de grupos sociais subalternos, fica refletida no ensino de artes desde o período colonial até os anos de 1990, pois ao fazer o levantamento da história do ensino das artes em contexto nacional (BARBOSA, 1978, 1985; NASCIMENTO, 2005; FUSARI, FERRAZ, 2009, 2010) é perceptível que tanto nos momentos em que o seu ensino estava assentado nos cânones clássicos, quanto no momento em que se buscava a sublimação da racionalidade, houve total afastamento com o que o pensamento erudito compreendia por "arte popular".

Entretanto, vale lembrar que de acordo com Nascimento (2005) o projeto para o desenvolvimento cultural e educacional trazido por Lebreton articulava a criação de uma dupla escola de artes, sendo uma a Escola Gratuita de Desenho que teria ateliers práticos anexados a ela, e a outra, aqui já mencionada, a Escola de Belas Artes. Tal projeto possuía um caráter hierarquizador entre as diferenças socioeconômicas, pois os alunos da primeira instituição seriam oriundos das classes populares e portadores de "limitações culturais" e teriam um direcionamento, específico, para os ofícios e trabalhos da indústria; já os alunos da Escola de Belas Artes, teriam uma formação artística e cultural no nível de manter seus *status* sociais e promover a elevação do gosto estético e artístico partilhado entre os seus.

Mediante essa polarização institucional e cultural provocada pelo projeto de Lebreton urgiu-se a necessidade de instituir o ensino do desenho na educação primária e secundária para concretizar a qualificação das crianças pobres, tendo em mente que "o ensino gratuito do desenho era uma maneira de selecionar e elitizar a formação artística. Os alunos das classes populares eram considerados uma 'má semente' para as 'belas artes'" (NASCIMENTO, 2005, p. 71).

No que diz respeito ao ensino de artes, ou melhor o ensino do desenho, vinculado aos interesses industriais do Brasil, a Exposição Mundial de Londres que ocorreu em 1851, foi, nas

palavras de Nascimento (2005, p, 74), "um marco cronológico e sociocultural desencadeador de mutações no discurso que embasava o modelo educativo derivado do academicismo francês", colaborando significativamente para a fundação, por meio da Sociedade Propagadora das Belas-Artes, do Liceu de Artes e Ofícios em 1856, assim como também trouxe desdobramentos discursivos e práticos devido às críticas que denunciavam, entre outras coisas, o elitismo da academização da arte como obstáculo à aplicabilidade do desenho à formação industrial.

Por volta dos anos de 1870, intelectuais e políticos que atuavam a favor da maior participação orçamentária do Estado na Educação, motivados pela criação do partido republicano, consideravam o avanço da indústria um motivo pulsante para que a educação e o ensino de Artes, principalmente, o desenho fosse garantido às camadas sociais não abastadas, assim como para os escravos, visto que as lutas abolicionistas estavam ganhando corpo nesse período e que esta parcela da população necessitaria de oportunidades de instrução escolar para poder compor a massa operária. Entre estes, fulgura Rui Barbosa, jurista, parlamentar e homem de intelectualidade reconhecida. Rui foi o relator de pareceres a favor da reforma do ensino primário e secundário dos anos de 1882 e 1883, e de entusiásticos discursos acerca da defesa e imperiosa necessidade da inserção do ensino de desenho na educação pública (NASCIMENTO, 2005).

A proposta de reforma escolar defendida por Rui compreendia a necessidade de promover a educação dos instintos de observação, de criação e de execução, ao invés de insistir em uma instrução baseada nos pressupostos do ensino mútuo, de Joseph Lancaster, o qual tinha a noção de aprendizagem centralizada na figura do mestre docente, enquanto o alunado ocupava a posição de passivo receptor, cabendo-lhe apenas o dever de memorizar e reproduzir o que o mestre ditava.

Tal educação dos instintos poderia ser alcançada, segundo Rui, pela aprendizagem a partir da observação das coisas, decorrente do método intuitivo-analítico de Pestalozzi, presente no manual de Norman Calkins, traduzido e amplamente difundido no Brasil, sob o título *Primeiras lições de coisas*. Segundo Nascimento (2005, p. 87), na epígrafe do manual, Rui Barbosa expôs o escopo do método em questão o qual se resume em “apresentar ao menino antes dos vocábulos, as coisas; antes dos nomes, as ideias. Industriai-o em observar, executar e dizer”. Este método, visando estimular a aprendizagem a partir da observação, institucionalizou o uso de imagens nos interiores das salas de aula, corredores e nos tão familiares murais escolares (NASCIMENTO, 2005).

Avesso às ideias de restrição do ensino da arte somente às elites brasileiras, Rui Barbosa, nos pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário, também se alinou e promoveu o projeto pedagógico do norte-americano Walter Smith, o qual de acordo com Arthur Efland (2002, p. 147) "influenciou profundamente o ensino do que se chama 'desenho industrial'", assim como atuou incisivamente em prol do ensino desta modalidade, que se distinguia das vertentes mais profissionais e/ou decorativa da arte, para os filhos das camadas pobres da sociedade americana. Destaco que nesse contexto o ensino 'desenho industrial' buscava, principalmente,

[...] desenvolver a faculdade da percepção por meio de exercícios relacionados com a medição de formas geométricas. tais exercícios não tinham por objetivo despertar a expressão individual ou desenvolver o sentido do belo, mas sim estimular as faculdades racionais da mente (EFLAND, 2002, p. 170).

Juntamente a Rui Barbosa, também se destacam no Brasil como divulgadores do pensamento de Walter Smith, o jornal *O Novo Mundo* e Abílio César Pereira Borges, por meio de seu livro *Geometria popular*, o qual teve mais de 40 edições e apresentava a sistematização do ensino e aprendizagem do desenho a partir de compreensão de um alfabeto geométrico do desenho, pedagogia que perdurou no contexto escolar brasileiro até a década de 1950 (BARBOSA, 1978), mas que na atualidade ainda se pode encontrar continuidade destas práticas nas aulas de Artes.

A partir deste panorama, depreende-se que a “diversidade cultural e étnico-racial” que constitui o Brasil não teve olhar interessado por parte do ensino da arte e da instrução escolar nacional durante este período, pois de maneira simplória pode-se entender que houve sim, disputas que priorizavam ora a erudição eurocêntrica, ora a funcionalidade industrial (mercadológica) do ensino (RODRIGUES, 2017, p. 694)

Ao dar continuidade a este breve levantamento sobre a história do ensino das Arte Visuais no Brasil, é oportuno exprimir que, com o regime ditatorial que regeu o País a partir dos anos de 1964 até 1985, o ensino de Artes passou a ser diluído, deixando de ser entendido como disciplina para atuar somente como atividade de lazer, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n°. 4024 de dezembro, de 1961. Assim, desvinculada de qualquer abordagem histórica e/ou social "as denominações - *educação artística* e *arte-educação* - foram (re)dimensionadas e (re)apropriadas para atenderem a projetos governamentais e intelectuais emergentes entre as décadas de 1970 e 1980" (NASCIMENTO, 2005, p. 163).

Apesar de contraditório, foi sob o regime militar que houve, de fato, a integração oficial da *Educação Artística* no currículo escolar nacional do primeiro e segundo Grau, com base na Lei n°. 5.692, de 1971. Entretanto, assevera Nascimento (2005) que passado a euforia da oficialização, a abstenção de condução/intervenção pedagógica e a forma como o expressivismo (livre-expressão) vinha sendo desenvolvido nas aulas de arte provocou nos(as) profissionais da área um profundo incômodo. De acordo com Jair Santana (2010),

para além dessa operacionalização do modelo da "livre expressão" na arte infantil, defendidos por Read, a omissão da revisão crítica do pensamento fundador perdeu força devido ao conflito entre o enfoque teórico e o prático, muitos arte-educadores acreditavam que o resgate da ação pedagógica em Arte estava assegurado objetivamente no fazer e não na sustentação do conhecer (SANTANA, 2010, p. 81).

Esta prática predominou no Brasil como uma espécie de modismo até os anos de 1990, "principalmente porque os professores em geral não conhecem os fundamentos históricos, filosóficos e estéticos desse método, nem sua frequência de *outputs*" (BARBOSA, 1985, p.85). Contudo, entre os anos de 1970 e 1980, concomitante à moda da "livre-expressão", mediados pela regência dos aspectos técnicos de organização de aulas inerente à pedagogia tecnicista, vigente nesse período, os professores(as) de *Educação Artística*, impelidos pela ausência de bases teóricas/metodológicas, visto a deficiência e dificuldade de formação e qualificação, passaram ter como guia materiais didáticos, como livros, manuais, apostilas e revistas que pululavam o mercado editorial na época (FERRAZ; FUSARI, 2009).

A Lei n°. 5.692/71 foi força motriz para que cursos de licenciatura curta em *Educação Artística* fossem criados. A polivalência era característica marcante nesse programa de formação que possuía dois anos duração e habilitava os professores(as) a ensinar desde música, teatro, artes plásticas a desenho geométrico nas séries do 1° e 2° graus (BARBOSA, 1985). Frente aos incômodos que os profissionais da área sentiam com os (des)caminhos da arte/educação brasileira, articularam-se encontros e instituições de representação política para discutir a respeito da arte na educação formal e informal.

São vultos deste processo a criação da linha de pesquisa em Arte/Educação na Pós-graduação em Arte, da Universidade de São Paulo (USP), assim como os festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos de Jordão (1983); o Congresso sobre história do Ensino da Arte (1984); Associação Nordestina de Arte-Educação (1984); a fundação da Federação Nacional de



Arte-Educadores (FAEB) em 1987; o Simpósio sobre Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989) entre outros (NASCIMENTO, 2005).

Estas manifestações orbitavam em torno do entendimento de que a arte/educação deveria ir além do *laissez faire*<sup>7</sup> e da liberação emocional para, de fato, colaborar na formação do cidadão que os tempos demandavam. Esta compreensão tem influência direta do trabalho realizado por Paulo Freire, o qual calcado em uma percepção progressista da educação reivindicava e estabelecia pressupostos para uma análise crítica das realidades sociais e promotora de conscientização dos estudantes por meio de aprendizagens mediadas pelo diálogo educador-educando (FERRAZ; FUSARI, 2009), por uma aproximação real e sincera com os contextos socioculturais e comunitários dos indivíduos.

## 2.5 DO RECONSTRUCIONISMO À EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: ABORDAGENS DA DIVERSIDADE NA ARTE/EDUCAÇÃO

A discussão da diversidade dos povos e da necessidade de uma sociedade mais democrática e tolerante à diversidade étnico-racial, nacionais e culturais alcança a Educação, no período entre e pós as Guerras Mundiais, trazendo impactos sobre a Arte/Educação. Segundo Efland (2002), a arte/educação reconstrucionista, tendência educacional que decorre da concepção deweyana de que a "arte como experiência" pode reconstruir o conhecimento de forma a entender a arte não só como veículo de expressão individual, mas também meio de transformação do sujeito, conseguinte da sociedade. Portanto, teria como característica e compromisso a integração com outras áreas de conhecimento para, assim, atuar sobre temas cuidadosamente relacionados com os saberes da Geografia, História, Estudos Sociais, Ciência, Linguagens, Arte industrial e Matemática, como também a aproximação e ênfase com a vida da comunidade.

Contribuições significativas vieram de várias áreas de conhecimento que se constituíram a partir da necessidade de resistir e tensionar as desigualdades e injustiças sociais que se davam por meio de categorias discursivas, como raça, classe, gênero e nacionalidade. De acordo com Carl A. Grant e Christine E. Sleeter (1988 apud BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005, p.

---

<sup>7</sup> Expressão em francês que significa "deixar fazer".

266) a educação multicultural é um ideal, "como o ideal da democracia, o que dificilmente será completamente atingido". Porém, compreendo digno e necessário objetivar que a educação busque colaborar para a formação de sociedades mais justas e igualitárias, onde a diversidade, independente de qual nível, não seja fator para desigualdades.

Tendências pedagógicas “pró-diversidade” surgem imbuídas dos acontecimentos originados no contexto norte-americano dos anos 1960, isto é, por meio das lutas pelos direitos civis da população afro-americana, das reivindicações de igualdade de direitos da mulheres (brancas) na sociedade patriarcal, bem como pelo aspecto plural que vivia a sociedade canadense devido aos movimentos migratórios de afro-caribenhos, indianos, paquistaneses e bengaleses. Destarte, perspectivas multiculturais das relações sociais locais e globais começaram a fulgurar também no campo da Educação.

Para continuar a discussão sobre arte/educação e sua inter-relação com o multiculturalismo, é prudente trazer a compreensão de que este termo, conforme elucida Peter McLaren (1997), possui variáveis conceituais. Para este autor, há o multiculturalismo conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e o crítico, sendo as duas primeiras alicerçadas pelo entendimento de que a ‘essência humana’ por si só igualaria todos os grupos étnico-raciais e culturais do globo terrestre. Já as duas últimas, possuem aspectos políticos e críticos mais latentes, pois a primeira considera que a base da "diferença" do "outro" se dá por meios materiais, no sentido marxista, o qual compreende os processos institucionais, econômicos e estruturais de forma sustentável e promocional da discriminação. A última variável se desenvolve pela ótica pós-estruturalista, o que quer dizer que a relação e a significação entre "diferente" e "não-diferente" é produzida pela linguagem, pelo discurso estabelecido em constantes relação de poder, que depende de contextos históricos, políticos, socioculturais específicos (SILVA, 2005).

Neste sentido, é possível dizer que há duas vertentes que englobam as quatro variáveis do multiculturalismo apresentada por McLaren, segundo Vera Maria Candau (2008): a vertente descritiva e a vertente propositiva. De maneira estrita, a primeira dá vazão ao entendimento de que é da "natureza" das sociedades serem constituídas por múltiplas culturas. Por sua vez, a vertente propositiva compreende o multiculturalismo como projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas

na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (CANDAUI, 2008, p. 20).

Esta autora salienta que o multiculturalismo enquanto política social e campo de saber não tem suas origens no âmbito acadêmico, mas sim nos movimentos sociais e intelectuais de representação de grupos sociais historicamente excluídos e discriminados. Os movimentos de tensões e resistências sociais e epistêmicas do início da segunda metade do século XX foram além das universidades, reverberaram de maneira contundentemente crítica sobre as políticas do currículo escolar, a partir do surgimento na década de 1970, na Inglaterra, da Nova Sociologia da Educação de Michael Young, a qual reconhecia a construção do currículo escolar com resultante das relações e disputas de poder.

Tal compreensão imbrica-se às pautas reivindicatórias do movimento negro brasileiro que percebia e denunciava que elaboração do pensamento escolar na América Latina, especialmente do Brasil, instituiu em si as marcas da eliminação física e simbólica do "outro", segregando, invisibilizando e estigmatizando as pessoas negras, assim como indígenas.

Tanto o contexto nacional por meio das lutas travadas pelo Movimento Negro no âmbito social e acadêmico, quanto internacional, com as colaborações da Pedagogia Crítica, contribuíram para que os(as) professores(as) de Artes viessem a se perceber convocados(as), na década de 1980, a levantar o debate sobre a questão da diversidade cultural (SANTANA, 2010). Neste período, a arte/educação no Brasil teve a inegável contribuição de Ana Mae Barbosa para a reformulação do ensino de Arte ofertado nas escolas de primeiro e segundo grau, o qual se via estagnado no *laissez faire* há décadas.

A proposta norte-americana, originada nos anos de 1960, chamada *Disciplined-Based Art Education* (DBAE), a qual pensava o Ensino de Arte como disciplina ao integrar produção, crítica, estética e história da arte, foi adaptada nos anos 1990 por Ana Mae Barbosa, suas colegas e orientandos, e resultou na proposta conhecida, inicialmente, como Metodologia Triangular e depois como Abordagem Triangular. Nessa perspectiva pedagógica o ensino das artes implica o fazer artístico, a leitura da imagem (crítica e estética) e a história da arte, Barbosa (1991) enfatizou que tal perspectiva era, em essência, multicultural visto que a escola e as aulas de arte seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando na multiculturalidade brasileira uma aproximação com códigos culturais de diferentes grupos.

Então, somente em 1997, não como uma postura "benevolente" do Estado, mas como efeito das pressões do Movimento Negro Brasileiro e um dos frutos propositivos decorrente do 'Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneo', realizado em Brasília no ano de 1996, a discussão acerca da 'Pluralidade Cultural' passa a integrar os currículos escolares nacionais como tema transversal, em conformidade com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento, emitido pelo Ministério da Educação, logo em sua introdução apresenta essa ação como uma espécie de *mea culpa*, pois reconhece que

é sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial" (BRASIL, 1997, p. 22).

Neste mesmo documento, expressa que o calendário escolar deve instituir o dia 21 de março como Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial, assim como a ressignificação do dia 13 de maio, conhecido popularmente como o Dia da Abolição da Escravatura, pelo Dia Nacional de luta contra o Racismo, bem como o dia 20 de novembro como Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. Porém, mesmo com a instituição de tais relevantes datas, os Parâmetros Curriculares Nacionais não trouxeram sugestões sobre como articular o tema da "Pluralidade Cultural" e nem fundamentos consistentes para a efetuação do calendário imposto, o que deixou os professores(as) em geral, e especificamente os(as) da Arte/Educação, sem embasamento para desenvolverem práticas pedagógicas com significativo potencial para desconstruir e denunciar discursos racistas nas artes, nos meios de comunicação e na sociedade em geral, ou mesmo para colaborar para a valorização dos aspectos históricos, políticos, socioculturais e artísticos dos negros em África e aqueles da diáspora.

Embora Barbosa (1991, p. 21), em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte*, diga acreditar "que na década de noventa as teorias e práticas multiculturais dominarão a cena", Dias (2012, p. 58) reconhece que "após 20 anos de práticas de Arte Educação Pós-moderna [...] elas ainda se concentram excessivamente em conteúdos curriculares, indubitavelmente eurocêntricos e norte-

americanos, formalistas e modernistas". Quando abordam a pluralidade cultural estimulam e exaltam a cultura popular, como 'guardiã das tradições', nos termos de Chauí (1986) e, portanto de forma fixa e sem dinamismo" (PEREGRINO, 1995, p. 39).

Referente a este último ponto é pertinente trazeremos a contribuição de Willian Pinar (2016), pois ele nos ajuda a enxergar a possibilidade de incorremos nos dois entraves que o multiculturalismo contemporâneo pode desencadear: a "primazia da cultura" e a "primazia da justiça". A primeira, dentro de uma perspectiva multicultural na educação, significa que "a 'cultura' tende a ser concretizada, como um composto de características imutáveis, até mesmo 'essenciais'" (PINAR, 2016, p. 170), ou seja, este entrave provoca entre outras coisas a anulação da crítica, assim como a negação da compreensão de que "o termo multicultural inclui intercultural, intracultural, transcultural, suas interseções e complexidades" (DANIEL; STUHR; BALLENGEE-MORRIS, 2005, p. 265). O segundo entrave, a "primazia da justiça", é quando movidos por um ideal "subjetivo e abstrato" de justiça, os(as) professores(as) passam a focar mais nas atitudes e nos comportamentos dos alunos(as), tentando alertá-los(as) de seus preconceitos e discriminações, "reinstalando um instrumentalismo que reduz alunos a peões em uma batalha política, não alunos de uma realidade social que podem modificar enquanto trabalham para compreendê-la" (PINAR, 2016, p. 171), com base no conhecimento acadêmico e criativo.

Dito isso, ainda é necessário destacar a ausência da devida sinceridade por parte dos(as) professores(as) brancos(as) e de pele clara que deixam de se perceber participantes de uma sociedade racista que os(as) privilegia, desconsiderando o potencial que seria "desafiar [seu] privilégio para interrogar [sua] brancura e o poder que dela deriva". Ao passo que "desconhecem" e/ou negam a branquitude que possuem, ocultam o fato de que por meio desta "foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade" (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Frente a esta questão, a psicóloga brasileira Lia Vainer Schucman (2012) com base no estudo da branquitude no Brasil, em específico na cidade de São Paulo, conclui que em nosso contexto nacional existe a falta de um "letramento racial", o que seria nos termos da antropóloga afro-americana, France Winddance Twine entendido como *Racial Literacy*, significando:

um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma "prática de leitura" - uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social - que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do

racismo com um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdade de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE, 2006, p. 344 apud SCHUCMAN, 2012, p. 104).

Assim, deslocados desse lugar de desafio e compromisso, os(as) professores(as) de Artes tendem a realizar práticas sazonais de exposição e celebração da diferença, esquecendo-se que "o multiculturalismo deve significar mais do que hospitalidade 'condicional', no contexto estadunidense e canadense" (DANIEL; STUHR; BALLENGEE-MORRIS, 2005, p. 265) e uma ode à democracia racial – no contexto brasileiro.

Para o canadense Graeme Chalmers (2003, p. 31), eminente pensador da arte educação multicultural, "a educação artística multicultural põe na mão dos estudantes formas positivas de se enfrentar a arte e a vida em toda as circunstâncias". Tal perspectiva coaduna com a tendência reconstrucionista da educação progressista, a qual de acordo com Kilpatrick (1933, p. 71 apud EFLAND, 2002, p. 287), um de seus fundadores, deve "preparar os indivíduos para modificar de forma inteligente suas condições de vida, fazê-los compreender as forças que intervêm, equipá-los com as ferramentas práticas e intelectuais que lhe permitam canalizar tais forças".

A proposta de arte educação multicultural defendida por Chalmers (2003) se desenrola sobre os pressupostos do DBAE e compreende os seguintes objetivos:

- Promover a compreensão transcultural e a identificação de semelhanças (especialmente nos papéis e funções da arte) dentro e entre diversos grupos culturais.
- Reconhecer, aceitar e celebrar a diversidade racial e cultural da arte no interior da nossa sociedade pluralista, ao tempo que paralelamente se afirma e enaltece o orgulho pelo legado artístico próprio de cada indivíduo.
- [...] estudar cada uma das disciplinas artísticas do currículo (incluindo estética, crítica da arte, história da arte e produção...), abordar questões como o etnocentrismo, a estereotipia, o preconceito, a discriminação e o racismo (CHALMERS, 2003, p. 33).

O mesmo autor, ao reavaliar criticamente o seu próprio pensamento sobre arte educação multicultural e como esta tem sido desenvolvida, aplicada e implementada, depreende que ao ter a 'tolerância' como chave e base de programas educativos, tende-se a ocultar e atualizar os

privilégios de raça e classe (CHALMERS, 2005), indo em direção ao “multiculturalismo celebratório” (CANDAU, 2008), "abordagem [que] oculta questões de discriminação, de desamparo e a política de formação étnica" (RIZVI, 1994, p. 60 apud CHALMERS, 2005, p. 250). Ou seja, no que diz respeito à educação antirracista tal perspectiva, além de incipiente se torna um meio de atualização das desigualdades, visto que “celebrar” diferenças culturais, no que diz respeito ao negro, não alcança a raiz do problema. De acordo com Barry Troyna (*apud* MODOOD; MAY, 2001), a educação antirracista seria uma forma “benigna” de racialização, pois "raça" e racismo devem ser conhecidos/entendidos antes de ser combatido, por isso a importância do "letramento racial" (SCHUCMAN, 2012) em contextos educacionais.

Outro aspecto que complica a "Pluralidade Cultural" com recorte racial nas aulas de arte é a proeminente tendência aditiva dessa temática. A "abordagem aditiva", na perspectiva de Barbosa (1998, p. 93) é "a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas". No que diz respeito a inclusão dos aspectos culturais e artísticos referentes à população afro-brasileira tem-se o ilusório entendimento de que a partir da inclusão de comidas, danças, referências religiosas e a figura de Zumbi dos Palmares como herói dos negros escravizados, a responsabilidade com a temática está balizada. Diferente do que ocorre com a história, cultura e personalidades brancas, o negro e o indígena, no meio escolar, tem seus sistemas de representação anexados ao signo folclórico (SANTANA, 2015). É recorrente, a partir desta abordagem, vermos estes grupos como sujeitos sem subjetividades e suas culturas descoladas de contextos históricos e simbólicos, sujeitos culturalmente fixados em "um passado" que não se desdobra no presente.

O multiculturalismo, antes de ser linhas de pensamento, é a forma como a heterogeneidade cultural configura as tramas do tecido social, em tempos e espaços determinados. Para Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr (2005, p. 265) "o multiculturalismo é uma realidade porque é o estilo de vida dos nossos ancestrais nômades". Para essas autoras, o dinamismo nômade promovia encontros com outros grupos que possuíam diferentes modos de relação com a vida. Com base nesses encontros, geravam-se complexas interações mediadas pela curiosidade, medo, celebração, comércio, assimilação, integração comunitária, resistência, violência e trocas. Continuam as autoras dizendo que “hoje, os humanos ainda são seres móveis (nômades). Porém muitos de nossos viajantes o fazem via rede de comunicação virtual” (BALLENGEE-MORRIS; DANIEL; STUHR, 2005, p. 266).

Tais viagens e encontros com culturas, etnias e sistemas de representação distintos, levam-me a crer em constantes negociações e construções de sentidos, visualidades e subjetividades/intersubjetividades que complicam muito mais a dinâmica multi, inter e transcultural, pois

quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas —desalojadas —de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (HALL, 2005, p. 75, grifo do autor).

Tal compreensão, em certa medida, também tensionou os entendimentos sobre arte, educação e cultura nos anos de 1960 nos Estados Unidos, pois partir da revisão de literatura dos precedentes críticos da cultura visual na arte-educação nos Estados Unidos, realizado por Kevin Tavin (2008), trabalhos de arte-educadores como Vincent Lanier, Junie King McFee, Laura Chapman, Brent e Marjory Wilson solicitavam que os profissionais da área reconsiderassem as suas noções básicas sobre infância, arte e cultura, bem como reivindicavam maior engajamento democrático para a inclusão da cultura popular nas aulas de arte, pois compreendiam que aquilo que se chamava *mass media* estava afetando e compondo modos de ser e de ver dos(as) jovens, os quais o autor destaca como:

iconoclastas que através de um criticismo contínuo e vigilante da área desafiaram paradigmas dominantes e grandes narrativas, descontextualizaram currículos e fronteiras epistemológicas e disciplinares. Individualmente, seus trabalhos focaram o 'mundo' do cotidiano, parte, como respostas às demandas do mundo fora da sala de aula. Coletivamente, seus trabalhos ajudaram a colocar imagens da cultura popular como objetos legítimos de estudo na arte educação nos EUA. (TAVIN, 2008, p. 19).

Tal trajetória me faz compartilhar do pensamento de Efland (2004, p. 229 apud HERNÁNDEZ , 2007, p. 41) onde diz que “o objetivo de ensinar arte é o de contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural da qual faz parte cada indivíduo”, não o de converter o processo de aprendizagem em “um jogo de perguntas e respostas; e de atividades que terminam em representações visuais à maneira do artista e da obra tomada como referente.” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 37). Visto que “em um mundo dominando por dispositivos visuais e



tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 25).

A Educação da Cultura Visual, como um movimento atual, não reivindica, apenas, a expansão do repertório das formas e noções das artes visuais incluídas no currículo, mas sim questões suscitadas por imagens e artefatos que não necessariamente estejam centradas na forma em si, posto que, "uma vez que as subjetividades são produzidas e transitam de maneiras reflexivas e corporificadas, a relevância das representações visuais adquire um papel fundamental" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31) e possibilita que questões relativas à formação das identidades culturais, ao poder da representação visual, às funções de produção criativa, à reflexão crítica sobre o transito de imagens nas redes tecnológicas, aos sentidos das narrativas visuais e à importância da interdisciplinaridade neste movimento (WALKER; CHAPLIN, 2002) passem a ter prioridade, visto que os Estudos da Cultura Visual na educação seria

adquirir um 'alfabetismo visual crítico' que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos 'textos' orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Ante essa perspectiva, a Educação da Cultura Visual destacaria as múltiplas representações visuais do cotidiano como elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça (DIAS, 2012). Para avançar a reflexão, faz-se necessário o entendimento de que a representação é um aspecto essencial no processo de construção de sentidos entre membros de contextos culturais específicos (HALL, 2016). Contudo, é pertinente destacar que os sentidos atribuídos às imagens também partem de relações que os sujeitos estabelecem anteriormente com outras imagens e contextos subjetivos e socioculturais. Deste modo, pode-se dizer que o sentido dado a uma imagem é um amalgama de experiências e sentidos outros construídos em diversos momentos, espaços e relações, não negligenciando o fato de que “os seres humanos são produtos históricos do poder” (KINCHELOE, 2007, p. 102).

Isso reitera a relevância investigativa sobre as visualidades que constituam modos de ver sobre a racialização dos povos, pois a Educação da Cultura Visual compreende a “capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com essas posições que lhes vêm

'de fora'" (NASCIMENTO, 2011, p. 213). Dessa forma, a imanência do sentido e seu potencial compartilhamento dentro de contextos sociais não se dá de maneira tautológica, pois "somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável" (HALL, 2016, p. 41-42). Além de que "as identidades humanas são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece" (KINCHELOE, 2007, p. 102).

A apreensão e constituição do sentido dá-se por meio da organização e interação com sistemas de linguagem. Hall (2016, p. 31), buscando simplificar a complexidade do conceito de representação, nos diz que, "representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas". Com efeito, as representações agem como mediadoras de produção e circulação de sentidos que ao mesmo tempo em que os constituímos eles nos constituem, mediando processos de intersubjetividades. Assim, estabelece-se a compreensão de que a visualidade é intrínseca à dimensão cultural (MITCHELL, 1994).

W.J.T. Mitchell (2002, p. 170-171), também defende que a Cultura Visual surge quando compreendemos que experimentamos o visual por meio da cultura, por meio de construções simbólicas, como "um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real". Assim, os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual resultam de aprendizados durante o curso de nossa vida social. Portanto, pensar o contexto histórico e local no qual estamos inseridos como parte de um universo cultural torna-se indispensável para qualquer análise que almeje aprofundar-se na compreensão de experiências visuais (SÉRVIO, 2014, p 199).

Segundo, Raimundo Martins (2008, p. 30), "a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos do seu valor estético, mas principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura". Depreende-se, com isso, que "a cultura visual existe tanto dentro quanto fora de nós; portanto, necessitamos estudar sua existência material externa assim como seus impactos óticos, cognitivos e emocionais" (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 19). Por isso a cultura visual questiona a "relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao 'olhar' em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27).

Ou seja, a respeito deste aspecto, é oportuno explicitar que a Educação da Cultura Visual não se debruça apenas sobre análises de artefatos e imagens visuais, mas volta sua atenção para os contextos em que a representação promove mediação de sentidos (DIAS, 2012). Uma vez que

"seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição" (DUNCUN, 2011, p. 21) as imagens sempre atuam no âmbito da disputa pelo significado, afinal as representações visuais procedem e interagem com as relações sociais que cada ser humano estabelece e participa desde o seu nascimento e no decorrer da sua vida (HERNÁNDEZ, 2007). Em outras palavras, "as imagens são interpretadas e/ou incorporadas a partir do repertório conceitual e das referências que eles [os sujeitos] possuem, quer das experiências sociais, quer da história pessoal" (TAVARES, 2010, p. 49).

Irene Tourinho e Martins (2011, p. 55) refletem acerca da probabilidade de crianças, adolescentes e jovens serem "os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia", conseqüentemente "seus afetos são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades" (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 55).

Para Martins e Pablo Petit Passos Sérvio (2012), as mídias são em grande parte responsáveis pela construção dos sentidos que como seres humanos damos ao mundo, pelos repertórios que são usados para percebermos a nós mesmos, aos outros e o sentido de nossa existência na sociedade e de nossos desejos para o futuro. A possibilidade de transito transmidiático e o fluxo frenético de imagens que estamos imersos permite que as imagens percorram espaços sem ocupa-los, que se façam presentes e se atualizem a partir das pegadas simbólicas que criam em nossas mentes (MARTINS, 2008).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Vinculada à linha de pesquisa Educação em Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB), a presente investigação de caráter qualitativo interpretativista buscou interpretar sentidos e afetos que visualidades referentes ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra apresentadas em contexto escolar produziram e mediaram entre 6 (seis) participantes de um grupo focal, os(as) quais eram estudantes de Ensino Fundamental de um Centro Educacional da cidade de Ceilândia/DF.

A princípio, apresento os critérios que determinaram a escolha desse campo: 1) Integra o sistema público de ensino do Distrito Federal; 2) Possui em seu calendário escolar a realização de eventos e atividades pedagógicas alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra e 3) Situa-se fora do centro da cidade de Brasília, especificamente na região de Ceilândia, aspecto esse que me permitiria maior acessibilidade, visto que estava residia nesta mesma região.

Tive meu primeiro contato com o campo no turno da tarde do dia 7 de novembro de 2017. Neste momento, para a minha permanência no campo foram tomadas as medidas éticas que me cabiam, ou seja, foi entregue à coordenação pedagógica a “carta de apresentação” (anexo A), assinada pelo professor orientador do projeto. Nesta constava, pontualmente, o meu interesse em ter tal CED como campo para a investigação, bem como o tema, os objetivos e direcionamento metodológico que seria realizado para a minha aproximação com os materiais empíricos dos sujeitos da pesquisa.

Após a coordenação ter ciência dos interesses da investigação e da minha presença naquele contexto, fui encaminhado para entregar junto à direção o “aceite institucional” (anexo B), o qual foi assinado pela Vice-Diretora, onde a mesma declarou conhecimento de que esta investigação não fere as Resoluções Éticas Brasileiras, e que confere resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos nela envolvidos. Nestes termos, o CED, na pessoa da Vice-Diretora,

também assumiu compromisso enquanto instituição coparticipante do projeto, dispondo-se a oferecer a infraestrutura e a segurança necessária para a realização do mesmo. Aqui considero pertinente destacar que a profissional da instituição deu ênfase ao meu compromisso de manter em anonimato a identidade dos(as) dos participantes envolvidos no processo.

Assim, via documentação assinada me foi concedido o acesso à escola para os determinados fins, bem como uma reunião preliminar de acordo com a disponibilidade das(os) 04 (quatro) professoras(es) que compunham com a coordenação responsável pela realização do projeto escolar da “consciência negra”. A partir deste momento à convite da Vice-Diretora me senti à vontade para caminhar sozinho pelos corredores da escola e me deixar afetar por ele e pelas relações que se davam ao meu redor. Vale lembrar que antes, durante e depois da minha entrada no campo busquei fazer registros fotográficos, em áudio e texto sobre a minha imersão no campo e o que ele me apresentava enquanto imagens visuais e visualidades.

Antes de narrar “meu caminhar/sentir/perceber” dentro do campo, especifico que os registros fotográficos que fiz do ambiente, dos seus atores, bem como das atividades apresentadas nos dias do evento da “consciência negra”, foram realizadas inicialmente para compor meu “diário de bordo”. Para me mobilizar e impulsionar reflexões pessoais e epistêmicas, tais registros foram feitos com uma câmera de 8 MP embutida em um aparelho *smartphone*, com resolução máxima de 3456 x 2304 pixels. Esclareço também que a captura das imagens não teve pretensão artística, pois, como já mencionado, esses registros faziam parte de um processo íntimo que me dispus a estabelecer com o campo. Entretanto, intuía que tais registros colaborariam significativamente para a composição do *corpus* bem como para a interpretação dos dados da investigação.

Retornando à narrativa... Ao caminhar pelos corredores da escola, ainda no primeiro dia de estada no campo, fui capturado por um mural de cartazes realizados por estudantes, no qual havia diversas poesias da escritora carioca, Cristiane Sobral (Fig. 2, 3 e 4). Em palavras constavam declarações de autoestima e valorização dos cabelos crespos, o qual é alvo rotineiro de discriminação na sociedade brasileira em geral, inclusive em ambiente escolar. Em diálogo com as poesias também se apresentaram ilustrações.

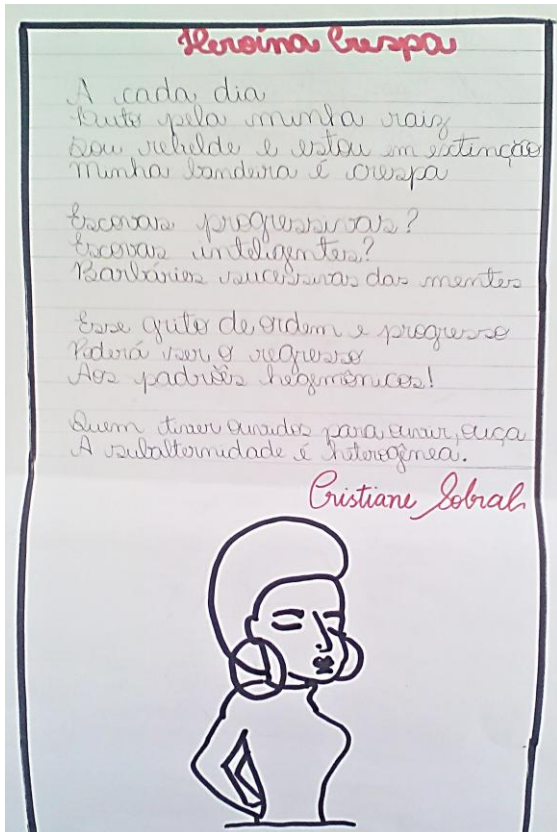


Figura 2. Cartaz fixado no mural da escola. © Jorge Cardodo Paulino.

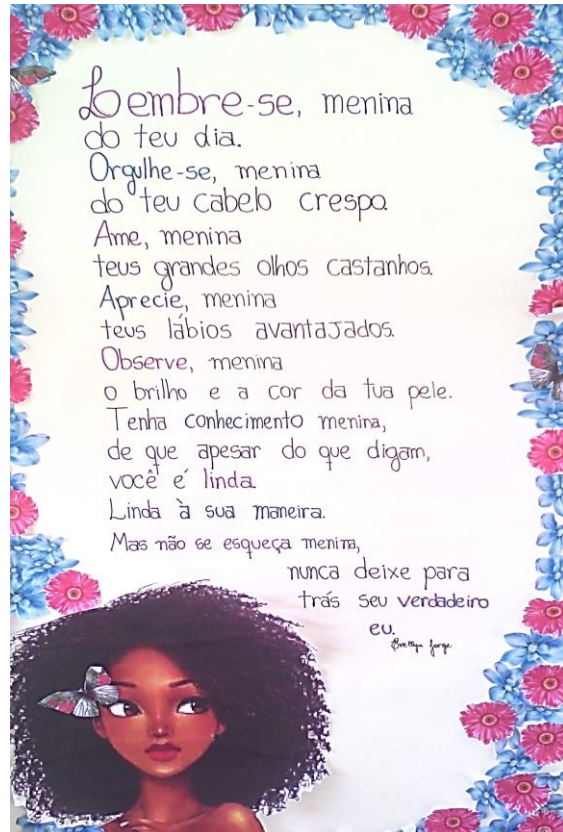


Figura 3. Cartaz fixado no mural da escola. © Jorge Cardodo Paulino.



Figura 4. Cartaz fixado no mural da escola. © Jorge Cardodo Paulino.

Ao me deparar com esta ação tive o que me pareceu ser o primeiro dado de mudança discursiva, afinal em nenhuma das escolas por onde eu passei, enquanto aluno da Educação Básica, o cabelo crespo foi posto como uma questão a ser trabalhada. Por curiosidade perguntei para um grupo de alunas que estava próximo a esse mural se sabiam qual turma o tinha elaborado. Elas não souberam informar, mas afirmaram que se tratava de uma atividade dos estudantes do turno da manhã.

Chegando ao fim do turno, pude ter uma breve, mas significativa conversa com a coordenação do projeto da “consciência negra”, na qual tornei-me ciente da dinâmica pensada por ela para realização do projeto. Segundo a coordenação o evento se daria com atividades distribuídas nos dias 17 e 20 de novembro. Contudo, as atividades pedagógicas sobre temas relacionados à data do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra se restringiriam às turmas de 8º e 9º anos do respectivo turno. Também foi elucidado pelas(os) professoras(as) que tanto a participação quanto a realização das atividades, dentro do respectivo evento, estavam sob avaliação de todo o corpo docente, o qual separadamente avaliaria cada turma/atividade, sob as notas de 0 à 2.

A dinâmica do evento, de acordo com o exposto pela coordenação, se resumia às apresentações dos 8º anos no dia 17, tendo como expectadores/participantes as turmas de 9º ano, e no dia 20 às apresentações dos 9º anos para as turmas de 8º ano. Em ambos os dias as atividades aconteceriam no turno da tarde, das 14h30min às 17h30min. Desta forma cabia a cada turma elaborar atividades com duração de 15 a 20 minutos, visando reiniciá-las para que as outras turmas, acompanhadas dos seus respectivos professores, também pudessem assistir/participar.

Segundo uma das coordenadoras, foi dada aos estudantes a liberdade para escolherem seus temas. Entretanto, neste processo, em alguns momentos, houve a intervenção das professoras. Todavia isso não invalidou o fato de que todas as atividades apresentadas foram integralmente realizadas pela própria comunidade estudantil. A coordenação informou que já havia turmas demonstrando interesse sobre temas como: Zumbi dos Palmares, cotas raciais, genocídio da juventude negra, gastronomia, autoestima, intolerância religiosa, literatura e escravidão.

Ao final da nossa conversa fui chamado em particular por uma das professoras que manifestou maior interesse e disposição em me ajudar neste processo. Ela se mostrou empática à discussão que esta investigação propôs e em um gesto de desabafo, declarou que houve

resistência e sugestões de desvio do tema a ser abordado em forma de projeto/evento naquele bimestre. Relatou que houve considerações, por parte de outras professoras, que o evento deveria contemplar “diversidades” como as questões de gênero e sexualidade, por exemplo. A priori, segundo seu relato, a professora deixou que este grupo apresentasse sua visão, mas enfatizou que percebia grande relevância em focar no tema “culturas negras”, usando das palavras dela mesma.

Justificou seu argumento para a comunidade docente a partir da compreensão de que o mês de novembro é um período importante, por ser alusivo à Consciência Negra e se o projeto abrisse para uma compreensão cosmopolita haveria uma dispersão da questão racial, a qual é intrinsecamente complexa, visto a magnitude cultural e as problemáticas que envolvem este grupo racial. A professora que voluntariamente cedeu seu relato assumiu que essa foi uma fase de convencimento, pois declarou que ela e seu colega, que também compunha a coordenação, sentiram por parte dessas professoras um nítido desinteresse em focar na questão negra.

Desta forma, após este primeiro e decisivo contato com o campo, percebi que seria necessário estratégias que me permitissem maior aproximação com as suas demandas e com os/as estudantes inseridos naquele contexto escolar. Afinal é característica da pesquisa qualitativa se interessar pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social (FLICK, 2009). Logo ensejei iniciar a caminhada metodológica pela observação do campo.

### 3.1 OBSERV(AÇÕES) E (RE)CONHECIMENTO DO CAMPO

A princípio, no primeiro dia de observação eu não possuía o intenção de adentrar as salas de aula, e meu olhar seria direcionado para os espaços escolares externos às salas de aula. Contudo, ao entrar na escola encontrei com a professora que se dispôs a me ajudar, voluntariamente. Fui convidado para acompanhá-la em suas aulas, pois ela desejava que eu conhecesse o desenvolvimento dos seus trabalhos e das pesquisas que seus estudantes iriam apresentar no evento da “consciência negra”.

Como nesta trajetória investigativa não estava fixado a caminhos metodológicos preestabelecidos me dispus a aceitar o convite da professora, afinal, enquanto um *bricoleur* ou confeccionador de colchas compreendia a pertinência de mudar de caminho sempre que houvesse a necessidade de novas ferramentas ou técnicas serem inventadas ou reunidas (DENZIN; LINCOLN, 2006), sobretudo porquê “a bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).



Acompanhar o que se passava no interior da sala de aula da referida professora me oportunizou observar e registrar em notas de campo momentos de muita relevância que me motivaram a seguir acreditando na pertinência desta investigação. No dia 08 de novembro, por seu intermédio acompanhei quatro turmas, sendo 2 (duas) de 8º ano e as demais de 9º ano. Ao adentrar a sala a professora solicitou que eu tomasse uma cadeira ao lado dela, cordialmente, aceitei ir para frente dos(as) estudantes, mas confessei a ela que não queria assumir uma posição “professoral” e por conta disso me acomodaria à margem.

Para iniciar a aula, a professora pediu aos grupos de estudantes do 8º ano que falassem um pouco sobre os trabalhos que pretendiam apresentar no evento da “consciência negra”. Neste momento a turma demonstrou pouco envolvimento com a atividade. A professora, tentando motivar a turma disse que eu estava ali para fazer um trabalho para a Universidade de Brasília e que ela não desejava que eu saísse de lá com uma má impressão. Ao me dar conta do enunciado da professora eu intervi e a corrigi dizendo que eu não estava ali para avaliá-los, mas para pensar com eles (a partir deles) possibilidade de construirmos uma sociedade menos preconceituosa.

Neste momento, a pedido da professora eu aproveitei e me apresentei, enquanto professor de artes e “pesquisador”<sup>8</sup>. Revelando curiosidade um aluno perguntou o que eu iria pesquisar, resumidamente disse que por meio de “entrevistas” eu pesquisaria a relação deles(as) (estudantes) com o evento da “consciência negra” que aconteceria nos dias 17 (dezessete) e 20 (vinte) daquele mês. Em seguida uma aluna negra, que estava próximo a mim, afirmou que gostaria de participar. Valendo-me do ensejo disse que os(as) interessados(as) em participar dessa etapa seriam convidados(as) em um outro momento, após os eventos.

Aqui destaco que neste mesmo dia uma das turmas de 9º ano que, segundo a coordenação do projeto, era tida como uma das turmas mais “difíceis” revelou-se interessada no trabalho que eu iria desenvolver na escola. Contudo assumiram que não sabiam o que fazer para apresentar, pois estavam com o tema “genocídio da juventude negra”. Quando os alunos expuseram esta questão a professora chamou minha atenção e, perante a turma toda, explicou que este tema foi pensado especificamente para estes(as) alunos(as), pois havia histórico de violências e crimes entre eles e/ou próximo a eles(as). Ao serem questionados sobre o que entendiam por “genocídio” demonstraram insegurança. Contudo houve um aluno que de sua cadeira respondeu que se tratava

---

<sup>8</sup> Entre a comunidade estudantil eu usei o termo “pesquisa”, pois considerei que a valor semântico da palavra “investigação” poderia gerar ruídos na comunicação.

da morte em massa de um determinado povo, mas que mesmo assim não sabia o que falar e apresentar no evento.

A professora aparentemente desmotivada com o resultado da turma perguntou se eu poderia conversar com a turma. Mesmo pego de surpresa tentei mediar conhecimentos com a turma em questão. Assim, perguntei a eles(as) se ouvem rap, imediatamente a turma vibrou e um número quase unânime de alunos(as) afirmou que sim. Questionei se eles conheciam o rap dos Racionais Mc's, especificamente, "negro drama". Um aluno disse ter a música em seu celular e a pôs para tocar, em seguida começou a cantar seus versos iniciais:

Negro drama  
Entre o sucesso e a lama  
Dinheiro, problemas  
Inveja, luxo, fama

Em coro outros alunos começaram a acompanhar a música, e tanto meninos quanto meninas demonstraram íntima relação com os versos que se seguiam. Vê-los(as) neste envolvimento foi catártico para mim, também foi perceptível a surpresa da professora ao ver que a turma imergiu nesse processo e que com gestos fortes interpretaram os versos.

Negro drama  
Cabelo crespo  
E a pele escura  
A ferida, a chaga  
À procura da cura

Negro drama  
Tenta ver  
E não vê nada  
A não ser uma estrela  
Longe, meio ofuscada

Sente o drama  
O preço, a cobrança  
No amor, no ódio  
A insana vingança

Negro drama  
Eu sei quem trama  
E quem tá comigo  
O trauma que eu carrego  
Pra não ser mais um preto fodido

O drama da cadeia e favela  
Túmulos, sangue

Sirene, choros e vela

Passageiro do Brasil  
São Paulo  
Agonia que sobrevivem  
Em meia às honras e covardias

Periferias, vielas e cortiços  
Você deve tá pensando  
O que você tem a ver com isso

Desde o início  
Por ouro e prata  
Olha quem morre  
Então veja você quem mata

Recebe o mérito, a farda  
Que pratica o mal  
Me ver  
Pobre, preso ou morto  
Já é cultural

Ao ouvi-los cantar este último trecho eu os parabeneizei pelo belo espetáculo que nos proporcionaram. Neste momento me pareceu que a turma não percebeu o seu movimento e o quanto trabalharam juntos para não deixar o *flow*<sup>9</sup> cair. Interessado em saber a relação que estes(as) jovens mantinham com o Rap os questioneei por que eles conheciam tão bem esta canção e sua letra. Um estudante disse que na sua opinião “esse rap manda a real”, “bate forte”. Em seguida a professora sugeriu para a respectiva turma que no evento ela apresentasse esse rap, afinal ele denuncia nuances de genocídio vivido pela juventude negra periférica. Os(as) estudantes titubearam... Não deram certeza se fariam, mas demonstraram entusiasmo.

Após o turno de aula fui informado pela professora que eu estava acompanhando que no dia seguinte todas as turmas daquele turno estariam em prova, ou seja, questões referentes ao evento e às atividades que os(as) estudantes estariam desenvolvendo não seriam abordadas. O que me levou a reconfigurar minha ida ao campo, pois dia 09 de novembro haveria entre a comunidade estudantil uma atividade de lazer na quadra poliesportiva, sendo-me possível retornar ao campo somente no dia 13 seguinte.

Retornando ao campo na tarde do dia 13 de novembro com, estrategicamente, 30 minutos de antecedência para o início das aulas, pude experimentar/perceber um pouco mais seus atores e

---

<sup>9</sup> Constância de compassos que mantem o ritmo e o clímax do *rap*.

as relações que estabeleciam entre si. Neste dia pude tomar nota de outro dado de realidade que destoa das minhas experiências empíricas. Como me pus em pé no portão de entrada da escola pude perceber desde a chegada dos(as) estudantes, suas brincadeiras, fragmentos de conversas, tensões e divergências. Também pude visualizar que a notória a maioria dos(as) estudantes daquele turno era negra e parda, fenótipos indígenas também pululavam nos corredores. Confesso que aos meus olhos o contraste epidérmico da brancura não era tão fácil de ser notado, diria até que era exceção.

O caminhar pela escola de maneira atenta e aberta me possibilitou visualizar uma quantidade significativa de meninas negras usando seus cabelos crespos em estado natural, ou seja, não fazendo uso de químicas capilares para alisá-los. Pelo contrário, as estéticas que se apresentavam diante dos meus olhos possuíam uma inegável carga de autoafirmação; eram penteados que de maneira nenhuma buscavam o padrão caucasoide como referência. Esta constatação foi de grande impacto para mim, pois pude perceber que muito das ações de representatividade da estética negra tem alcançado a juventude e possibilitado que esta vivencie a diversidade de seus crespos e passem a reivindicar o direito sobre seus corpos.

Minutos antes de soar o sinal para o início do primeiro horário de aula fui a coordenação perguntar como seria o calendário escolar de provas, visto que se aproximava o encerramento do ano letivo e conseqüentemente do 4º bimestre. Sendo recebido por uma das secretárias fui informado que a partir do dia 14 até o dia 16 de novembro a comunidade estudantil do turno da tarde estaria realizando provas e verificando suas possíveis pendências com disciplinas, e que naquele dia (13 de novembro), em específico, os(as) professores(as) passariam revisão.

Desta forma intuí que poderia ser mais proveitoso não adentrar o espaço da sala de aula, mas sim lançar-me em deriva pelos espaços da escola e assim me dedicar a conversar com alguns/algumas alunos(as) e a ficar, de certa forma, ocioso, mas não descompromissado com o campo. Neste momento me dirigi para o refeitório, o qual era aberto, e lá me dei a gravar em áudio as impressões e reflexões que me ocorriam como desdobramento da minha presença no campo e das notas que já havia tomado até ali. Optei por realizar estes registros subjetivos, pois entendo que “as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação” (FLICK, 2009, p. 25). Também acreditava que tais

registros/notas poderiam contribuir significativamente para minha medição sobre o grupo focal, o qual seria formado posterior aos dias de evento da “consciência negra”.

Enquanto realizava meus registros se aproximou de mim um grupo de 5 (cinco) meninos e um deles me perguntou se eu era professor novo da escola. Eu o respondi dizendo que era professor de artes, mas não da escola. Ainda interessado em saber sobre mim o mesmo menino perguntou o que eu estava fazendo ali, disse para ele e para seus demais colegas que eu estava realizando uma pesquisa e que era estudante da UnB. Com isso, demonstraram interesse, mas não perguntaram nada sobre a minha pesquisa. Todavia, perguntei em qual ano estavam e o que faziam fora de sala. Desprendido, o mesmo menino que iniciou a conversa, respondeu que estavam terminando o 8º ano e que já haviam concluído o exercício de revisão, por isso estavam passeando.

Por algum motivo que desconheço um outro integrante do grupo me perguntou se eu assisto anime, disse-lhe que assisti bastante anime na adolescência, mas que hoje em dia não assisto com a mesma frequência. Sinalizando entendimento o menino disse com empolgação a “gente é *otaku*<sup>10</sup>”, também declarou com entusiasmo que todos entre eles assistiam “*Nanatsu no Taizai*<sup>11</sup>” (Sete pecados capitais). Em meio a nossa conversa, por curiosidade, eu lhes perguntei como eles se declaravam racialmente. Ao fim das suas respostas tinha um quadro de 3 (três) autodeclarados negros, um declarado amarelo e um branco.

Assim para dar continuidade a narrativa, concluo que esta minha breve, mas significativa estada no campo me ajudou a decidir um importante passo metodológico para a realização desta investigação, pois ao notar a gama de tonalidade epidérmica (ou multirracialidade) e as corporificações de subjetividades manifestadas entre a comunidade estudantil assegurei que, enquanto investigador qualitativo, teria maiores condições de me aproximar mais da perspectiva dos atores através de métodos de entrevista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como afirma Gaskell (2012, p. 65), “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”.

Entretanto, antes de “selecionar” os sujeitos desta investigação foi necessário observar e registrar as visualidades referentes ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, apresentadas durante os dois dias de evento escolar.

---

<sup>10</sup> É um termo de origem japonesa usado para designar os fãs de animes e mangás.

<sup>11</sup> Série de mangá escrita e ilustrada por Nakaba Suzuki em 2012.

### 3.2 DA OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO PRIMEIRO DIA DO EVENTO

Às 13 horas do dia 17 de novembro do ano de 2017, munido com os recursos para realizar registros fotográficos e anotações, adentrei o campo onde, às 14 horas e 30 minutos, iniciaram as atividades do primeiro dia do evento da “consciência negra”. De acordo com a concepção da coordenação o evento seria a culminância dos projetos que em tese vinham sendo desenvolvidos pelos(as) estudantes dentro das disciplinas curriculares.

Destaco que as minhas ações, enquanto investigador, se resumiram, neste momento, em registrar (documental e não artisticamente) as imagens visuais e visualidades que pretendiam mediar pedagogicamente discursos e sentidos sobre o “ser” negro e negritude, bem como elaborar notas de campo sobre as ações que se faziam perceptíveis e significativas para o desenvolvimento desta investigação.

As atividades apresentadas, neste dia em questão, foram das turmas de 8º ano. Um total de 8 (oito) turmas apresentaram temas relacionados a questão racial negra e tiveram como público e coparticipantes as turmas de 9º, as quais foram individualmente acompanhadas por seus/suas professores(as) do respectivo turno. Cada turma, numa espécie de circuito, teve em média 15 à 20 minutos para apresentar suas produções dentro do espaço das salas de aula e um intervalo de 5 minutos para reiniciarem a mesma apresentação para outra turma que adentraria o espaço.

Contudo, como as atividades das respectivas turmas começaram ao mesmo tempo tive que decidir e selecionar, na medida do possível, alguns temas/atividades para realizar a observação e o registro, pois todas as produções demandavam tempo para acompanhá-las, o que tornaria inexequível a minha ação no campo. Desta forma a seleção se deu por dois vieses: o visual (ambientação das salas) e o tema propriamente dito. Logo, explicito que esta investigação não abrangeu todas as nuances discursivas apresentadas através das visualidades presentes no referido evento, pois os temas selecionados por mim neste dia foram:

- Racismo;
- Literatura;
- Religião;
- Escravidão no Brasil Colonial.

Assim, enquanto esperava o início dos trabalhos eu pude observar a chegada dos(as) alunos(as), a animação e nervosismo que tomava conta dos grupos que apresentariam danças e peças teatrais. Acompanhei também os arremates decorativos de algumas salas de aula. Logo no salão de entrada, próximo a um *stand* que expunha bonecas *abayomis*<sup>12</sup>, havia sobre uma extensa parede uma espécie de mosaico composto por desenhos que sugeriam grafismos étnicos africanos (Fig. 5), ao me aproximar pude perceber que estes desenhos eram impressões em papel A4, onde os alunos inseriram as composições cromáticas. No momento em que observava os detalhes desse mosaico, presenciei um grupo de meninas fazendo dessa produção o cenário para as suas *selfies*.



Figura 5. Mosaico composto por pinturas feitas por estudantes de diversas turmas.  
© Jorge Cardodo Paulino.

Enquanto eu fazia essas observações, um grupo composto por 3 (três) meninas de fenótipos negros e 2 (duas) meninas não-negras (pardas ou “socialmente brancas”) ensaiavam passos de *street dance*. Neste salão, a musica que dançavam apresentava características estadunidense de *black music* contemporânea. Notei que as meninas apresentavam-se com os cabelos crespos e cacheados soltos e volumosos. Elas e uma das meninas pardas trajavam roupas que as caracterizavam como garotas do *hip-hop*. Uma das meninas vestia camiseta com o rosto do rapper Ice Cube estampado e esta mesma menina parecia instruir a coreografia para as demais integrantes do grupo (Fig. 6).

<sup>12</sup> Palavra de origem iorubá, se refere a uma boneca negra, feita com sobras de tecidos.



Figura 6. Ensaio do grupo de dança. © Jorge Cardoso Paulino.

Ainda no mesmo perímetro avistei dois painéis grandes e no topo de ambos havia a inscrição “beleza negra”, abaixo desse título havia dispostas várias fotos impressas em papel fotográfico, onde estavam expostas as figuras de alguns/algumas alunos(as) da escola e de pessoas que me pareciam ser próximas aos sujeitos da comunidade estudantil. Nas molduras laterais dos murais foram fixadas mensagens à autoestima da população negra (Fig. 7).



Figura 7. Detalhe lateral do mural de fotos “Beleza Negra”. © Jorge Cardoso Paulino.



Ao iniciar as apresentações acompanhei uma produção em audiovisual em que o grupo de estudantes elegeu dois colegas para atuarem frente à câmera simulando serem ancoras de um programa televisivo de entrevistas. A pessoa “entrevistada” foi a avó de um dos meninos *otakus* que conheci no refeitório durante um dos dias em que observava o campo. Integrantes que estavam no vídeo usaram do humor para mediar à entrevista. Assistir as falas da entrevistada foi algo de grande valia para mim, pois foi possível escutar relatos de uma senhora negra que vivenciou o racismo em tempos passados, mas que ainda não se satisfaz com os “avanços” que percebe haver nos dias de hoje. Um dos avanços que elencou em sua fala foi que “*hoje pelo menos se fala em racismo, no meu tempo isso nem era mencionado*”. Ao fim deste vídeo percebi que a turma de alunos que o assistiu levou á sério o que foi exposto pela senhora entrevistada. Um clima reflexivo pareceu pairar nesse momento.

Em seguida, ainda na mesma turma, iniciou outra produção audiovisual, mas essa possuía um perfil de documentário, pois não houve enredo ficcional. No vídeo, uma voz *off* perguntava para 5 (cinco) meninas negras que estudavam na mesma escola em que se dava o evento se já haviam sofrido racismo; as 5 (cinco) disseram que sim, respondendo à voz *off*, 4 (quatro) das entrevistadas disseram que não fizeram nada contra seus agressores, mas que tiveram mudanças nos seus comportamentos, relataram retração, timidez e baixa autoestima. Porém, uma disse ter reagido assumiu que agrediu a pessoa que a insultou para que ela aprendesse a respeitá-la. Ao encerrar a projeção me pareceu pairar um clima de desconforto, mas que não foi mediado por ninguém, nem pela turma que apresentou o trabalho e nem pela professora que estava em sala para os avaliarem.

Em seguida assisti a produção teatral de outra turma de 8º ano. Esta turma optou por encerrar o resumo do livro “quarto de despejo” da escritora negra Carolina Maria de Jesus, o qual vinha sendo estudado nas aulas de literatura (Fig. 8). A turma manifestou criatividade, pois em um pequeno espaço criaram três cenários, os quais eram: a rua, a delegacia e o “barraco” da família da escritora (Fig. 9). O envolvimento dos expectadores com a narrativa apresentada pela turma ficou dificultado devido a acústica precária, à superlotação da sala e o constrangimento de alguns estudantes que compuseram o elenco. Este trabalho também não apresentou mediação para os(as) estudantes que o assistiram.



Figura 8. Cartaz da peça realizada pela turma de 8º ano. © Jorge Cardodo Paulino.



Figura 9. Encenação de trecho do livro “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus. © Jorge Cardodo Paulino.

Ainda dentro das produções cênicas, registrei a encenação de uma história que narrava tensões e discriminações sociais que pessoas que manifestam sua crença dentro dos segmentos religiosos de matriz afro sofrem no Brasil. O enredo apresentava a perseguição que uma aluna negra sofria na escola por ser filha de candomblecista (Fig. 10). No desenrolar da peça fez-se presente a representação de Iansã (Orixá africano) que protegia as personagens femininas do enredo (Fig. 11) O cenário era simples, sem muitos elementos cênicos, mas com um recurso sensorial olfativo proporcionado pelo excesso de incenso no ambiente. Ao meu redor pude

presenciar que a materialização e corporeidade referente ao candomblé gerou zombaria, por parte de alguns estudantes, pois ao verem em cena gestos de incorporação e saudações expressavam frases ofensivas e jargões pejorativos sobre manifestações de cultos afros.



Figura 10. Encenação teatral sobre candomblé. © Jorge Cardodo Paulino.



Figura 11. Caracterização da estudante que representou Iansã na peça sobre candomblé. © Jorge Cardodo Paulino.

No segmento teatral também houve o registro e observação de mais uma encenação, a qual abordava a escravidão vivida pela população negra no Brasil colonial. Porém, ao passo que esta turma encenou o entrincheiramento que negros(as) escravizados vivenciaram, trouxe também

em seu enredo as ações de revolta e fugas coletivas que estes sujeitos realizavam. Um ponto que me chamou atenção nesta peça foi que houve momentos em que se revelou o lugar de escravas sexuais que as mulheres negras ocuparam neste período (Fig. 12). Porém diferente das demais atividades que presenciei esta turma de 8º ano fez questão de fazer uma breve explanação do que almejavam discutir com esta produção. Ao serem aplaudido com afincos pelos expectadores(as) foi possível reconhecer a satisfação e a dedicação que estes(as) alunos tiveram em realiza-la. Houve até créditos a todos(as) os envolvidos no trabalho.



Figura 12. Encenação sobre escravidão de negros no Brasil. © Jorge Cardodo Paulino.

### 3.3 DA OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO SEGUNDO DIA DO EVENTO

O segundo dia possuiu o mesmo sistema de circuito entre as turmas, mas desde vez foram os trabalhos das turmas de 9º ano do turno da tarde é que foram apresentados para as turmas de 8º ano. Desta forma, por questão de exequibilidade selecionei para acompanhar e registrar os seguintes temas:

- Cotas raciais;
- Genocídio da juventude negra;
- Zumbi dos Palmares;
- Literatura negra;

- Escravidão.

Antes de iniciar a narrativa do meu percurso de observação e registro em campo, elucido que neste dia, em específico, a seleção das atividades registradas por mim se deu muito mais pelos temas do que pelo viés visual (ambientação das salas), pois um dado contrastante entre o primeiro e segundo dia é que no dia 17 houve, por parte dos alunos(as) de 8º ano, uma dedicação e exploração muito maior sobre o aspecto visual (cenográfico) das salas onde aconteceram as apresentações. Já no presente dia os(as) estudantes do 9º ano apresentaram seus trabalhos, predominantemente, em formato de seminário, com os suportes de cartazes e slides.

Iniciei as atividades no campo realizando o registro em vídeo da turma que expôs sobre cotas raciais nas universidades e concursos públicos. Para abordar o referido tema, a turma optou começar a discussão encenando uma *sketch*<sup>13</sup> onde um grupo de universitários atacavam e ofendiam dois estudantes universitários negros, os quais acessaram o ensino superior por meio das ações afirmativas (cotas raciais). Isso se dava, com as vítimas sentadas no centro de um círculo formado pelos estudantes que os assistiam. Frases como “preto burro”, “macaco”, “sem futuro”, “entrou aqui por causa das cotas” eram lançadas para os meninos enquanto levavam escorões e tapas na cabeça. Um dos personagens negros ao se levantar e ameaçar que os denunciaria, ouviu de seus agressores “*não vai dar em nada, a gente é branco e tu é um preto*” (Fig. 13).



Figura 13. *Sketch* sobre “cotas raciais”. © Jorge Cardodo Paulino.

<sup>13</sup> Esboço de produção cênica.

Ao encerrarem, o grupo deu continuidade apresentando para os estudantes que estavam na plateia alguns slides e em formato de seminário expuseram índices e gráficos que argumentavam a necessidade das cotas raciais no sistema de ensino superior e em concursos públicos brasileiros. Contudo, ao finalizarem a apresentação após a turma que os assistiu deixar o espaço da sala de aula, um dos estudantes veio até mim e perguntou se eu havia notado as feições da professora que os avaliou. Respondi que havia notado que algo parecia lhe incomodar, mas que não sabia o que seria, o aluno então afirmou “*essa professora aí é racista*”. E para a minha “surpresa” a professora em questão era uma das que compunha a coordenação do evento/projeto da “consciência negra”.

Também registrei em vídeo a produção de outra turma que trouxe dados sobre a população negra brasileira. A turma que apresentou o tema do “genocídio da juventude negra” “decorou” a sala com balões pretos e expôs slides com textos, gráficos, tabelas e alguns dados retirados do “Atlas da Violência 2017” (Fig. 14). Destaco que esta apresentação foi uma das mais breves que acompanhei durante os dois dias de evento.



Figura 14. Apresentação sobre “genocídio da juventude negra”. © Jorge Cardodo Paulino.

Nesta tarde, mantendo o compromisso de registrar a atividade realizada pela turma que expôs sobre a figura histórica de Zumbi dos Palmares, tive que fazê-lo apenas em notas de campo, pois por falha técnica não pude realizar os registros fotográficos conforme planejado. O trabalho proposto pela turma se deu por meio de um cartaz, onde contava inscrito o nome “Zumbi dos Palmares” e logo abaixo um imagem referente a ele. O grupo de estudantes responsável pela

exposição era composto por meninos e meninas, porém os meninos apresentaram-se sem camisa, com os pés descalços e com duas faixas pintadas abaixo dos olhos. Os que tinham pele mais escura exibiam faixas brancas e os de pele mais clara faixas pretas.

Outra produção que também fez uso de slide foi o da turma que escolheu abordar o tema “literatura negra”. Nesta apresentação todas as meninas do grupo estavam usando saias ou vestidos longos. Uma boneca negra feita de tecido preto e vestida com tecidos floridos ocupava o centro do quadro magnético como recurso decorativo (Fig. 15). Ao lado desta boneca foi projetado um slide onde um quis com 10 (dez) questões relacionadas à temática, as quais deveriam ser respondidas pelos(as) estudantes que visitavam esta a sala. Contudo, houve reclamações dos estudantes (participantes), pois alegavam não conhecer os fatos e informações que as perguntas demandavam. Alguns estudantes que participaram do jogo assumiram que estavam respondendo aleatoriamente apenas para ganharem os doces por recompensa de participação.



Figura 15. Apresentação sobre “literatura negra”. © Jorge Cardodo Paulino.

A turma que abordou o tema da “escravidão” também escolheu abordá-lo por meio de jogo. Com fitas adesivas coloridas foi composta no chão da sala uma espécie de trilha com 3 (três) trilhas paralelas, em que três estudantes de 9º ano se voluntariaram para jogar o dado de 6 (seis) lados e responder a pergunta respectiva ao número que caiu. O(a) participante que chegasse primeiro ao final da trilha ganharia a partida. Porém, no momento em que acompanhei essa

atividade houve excessos, por parte da turma de 9º ano que estava participando da atividade. Como medida de repreensão a professora que os acompanhava encerrou a participação da turma naquela atividade.

Neste dia por se tratar do encerramento do evento escolar da “consciência negra” houve no último horário a reunião de toda a comunidade estudantil para prestigiar o que a coordenação chamou de “atividade cultural”. Neste momento registrei em vídeo as 2 (duas) atividades que ocorreram no palco do auditório da escola. Primeiramente, ocorreu o “desfile da beleza negra” (Fig. 16 e 17), onde, aos moldes tradicionais, 13 meninas e 8 meninos - entre alunos(as) de 8º e 9º - caminhavam e faziam poses para a plateia. Foi perceptível que muitos dos(as) estudantes estavam constrangidos(as) por estarem participando desta atividade. Curiosamente, a plateia de estudante ao mesmo tempo em que aplaudia também zombava de determinadas performances. Não sendo possível me aproximar das subjetividades que provocavam os risos, me contentei em investigar junto à coordenação como se deu o processo que possibilitou aqueles(as) estudantes a participarem daquele desfile. Em resposta uma das professoras disse que muitos(as) foram convidados(as) e convencidos(as) a participar.



Figura 16. Frame 1(um) do registro em vídeo do “Desfile da Beleza Negra”. © Jorge Cardodo Paulino.





Figura 17. Frame 2 (dois) do registro em vídeo do “Desfile da Beleza Negra”. © Jorge Cardodo Paulino.

Após transcorrer o desfile, também registrei em vídeo a apresentação do grupo de dança composto por 5 (cinco) garotas, o qual pude registrar o ensaio que aconteceu no salão de entrada da escola no primeiro dia do evento (Fig. 18). A receptividade da plateia a esta atividade foi positiva; a meu ver, o fato deste grupo contar com a participação de uma sexta integrante no meio da performance foi um dos pontos de destaque, pois esta convidada fez um número solo de passinho<sup>14</sup>, demonstrando habilidade e deixando em estado de euforia grande parte da plateia.



Figura 18. Frame 3 (três) do registro em vídeo da apresentação do grupo de dança. © Jorge Cardodo Paulino.

<sup>14</sup> Passo de dança tipicamente brasileiro oriundo da cultura dos bailes *funks* do Rio de Janeiro.

### 3.4 DA SELEÇÃO DOS(AS) COLABORADORES(AS) E DA FORMATAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Ainda no segundo dia de evento, ao fim das “atividades culturais” e antes do professor de Educação Física realizar o encerramento das atividades, pedi licença à coordenação do evento para usar daquele momento para convidar os membros da comunidade estudantil para colaborarem voluntariamente com a minha investigação. Após fazer uma breve apresentação da minha investigação lancei o convite para todos(as) os(as) estudantes de 8º e 9º ano que ali estavam para participarem da fase de entrevista da investigação que estava desenvolvendo. Contudo enfatizei que a entrada estava aberta apenas para estudantes que tivessem participado do evento da “consciência negra”, ou seja, para a realização desta investigação não houve, da minha parte, distinções de gênero, classe, etnia, raça e sexualidade. Assim, informei também que ao final do evento eu estaria aguardando os(as) estudantes interessados(as) em participarem deste processo no refeitório próximo ao auditório em que nos encontrávamos.

Ao me direcionar para o refeitório conforme combinado, me surpreendi ao ver chegarem junto a mim vários(as) estudantes, no entanto notei que entre 16 (dezesesseis) candidatos(as) interessados(as) em participarem desta fase da investigação, apenas 1(uma) estudante não era negra. Para me certificar deste dado pedi para que cada pessoa que ali estava autodeclarasse sua identificação “racial”. Para minha surpresa esta menina foi a única que se declarou branca, os(as) demais se autodeclararam negros(as). Em seguida, solicitei que cada um(a) preenchesse uma ficha com seus nomes completos, idades, nível escolar e números para contato.

Após isso, foi entregue para cada estudante o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (anexo C), no qual havia um campo para que o(a) colaborador(a) assinasse caso aceitasse participar da entrevista em grupo proposta como metodologia para registro dos seus materiais empíricos discursivos. Apesar desse documento apresentar em seu corpo informações sobre o tema, objetivos e metodologia da investigação, a efetivação do(a) estudante no grupo focal (GF) se daria somente a partir do consentimento de seu/sua respectivo responsável. Esclareço que o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” direcionado aos responsáveis (anexo E) foi entregue pelos próprios interessados(as) em se voluntariar.

Como a semana após o evento da “consciência negra” foi destinada às reavaliações, concordamos em criar um grupo no *whatsapp*<sup>15</sup> para facilitar nossa comunicação. Foi por meio desse aplicativo que combinamos que o dia 26 de novembro de 2017 seria o prazo final para a entrega dos respectivos termos assinados tanto pelos(as) colaboradores(as) quanto por seus responsáveis.

Durante esse hiato temporal, optei por reavaliar se seria exequível trabalhar em uma pesquisa de mestrado com um GF composto por 16 (dezesesseis) integrantes. Desta forma, escolhi seguir a instrução de George Gaskell (2012) acerca do número mínimo e máximo de integrantes em um GF ser, respectivamente, 6 (seis) e 8 (oito). Desta forma, devido à necessidade de diminuir o total de 16 (dezesesseis) possíveis colaboradores(as), tomei como critério a ordem de entrega do “termo de consentimento” assinado pelos seus responsáveis.

No dia 27 de novembro, me fiz presente no espaço escolar desde às 14 até às 17 horas, porém, até esse dia, apenas 8 (oito) estudantes efetivaram a entrega da documentação assinada por seus responsáveis. Logo, a investigação iniciou com um GF composto por 8 (oito) colaboradores, no entanto, durante a realização dessa etapa houve o desfalque de 4 (quatro) integrantes. Como será narrado nos parágrafos seguintes, fui levado pelas circunstâncias a anular o primeiro encontro e a inserir mais 2 (dois) colaboradores, para assim totalizar o número mínimo de participantes em um GF: 6 (seis).

Após acompanhar os eventos dos dias 17 e 20 de novembro, bem como as atividades escolares que os antecederam, dei início aos encontros com o GF. Visando a preservação da integridade física e moral dos(as) participantes, nossos encontros foram realizados dentro do espaço escolar, em uma das salas de aula que se encontravam desocupadas, devido ao encerramento do ano letivo que se aproximava. Com a ciência dos(as) colaboradores e do consentimento dos seus responsáveis, tivemos todas as conversas realizadas dentro dos nossos encontros registradas em áudio para em seguida serem transcritas por mim.

No dia 28 de novembro, segunda-feira, às 15 horas e 30 minutos, tivemos nosso primeiro encontro, Nesse momento o grupo de colaboradores(as) era composto por 8 (oito) integrantes. Entre estudantes de 8º e 9º ano, 6 (seis) eram meninas e 2 (dois) eram meninos, destaco que desse total houve apenas (1) uma aluna que se autodeclarou branca, os(as) demais

---

<sup>15</sup> WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

autodeclararam-se negros(as). Esse primeiro encontro possuiu um caráter de aproximação e acolhimento entre os(as) integrantes e eu.

Para tal dispus as cadeiras em círculo e ao centro posicionei sobre uma mesa os equipamentos para captação em áudio (celular e *notebook*) das falas que ocorreram no recinto. Inicialmente foi solicitado que cada um(a) se apresentasse informando seu nome, nível escolar e motivação que lhe fez participar desta investigação, em seguida explanei para o grupo como seriam nossos encontros e as melhores datas para os nossos 2 (dois) outros encontros vindouros. Desta forma, acordamos que o próximo encontro seria dia 04 de dezembro de 2017 e que duraria em média 90 minutos. Finalizamos nosso encontro às 16 horas e reafirmamos que o grupo formado no *whastapp* seria o nosso meio de comunicação em caso de alguma dúvida ou necessidade relacionada aos nossos encontros. Ressalto que eu estive inteiramente disposto a me adequar à disponibilidade dos(as) integrantes do GF, de tal modo que assim foi feito.

Apesar de termos um canal virtual para facilitar nossa comunicação, não obtive sucesso ao tentar entrar em contato com 4 (quatro) colaboradores(as) para confirmar suas presenças no segundo encontro, o qual estava previamente marcado com o consentimento geral do GF para o dia 4 de dezembro. Assim sem justificativa para as suas ausências tive que seguir movimentos intuitivos e tomar decisões. Afinal me deparei com algo que não esperava, embora tivesse ciência de que os(as) colaboradores(as) podem deixar o processo no momento em que desejassem.

Devido esse percalço tive que reconfigurar os passos seguintes, pois teria que obter novos integrantes para que esta investigação contasse, pelo menos, com o número mínimo de participantes em um GF. Desta forma busquei nas redes sociais e por meio de números de telefones encontrar os(as) outros(as) estudantes que, no primeiro momento, se voluntariaram a participar da presente investigação. Porém, com resultado não satisfatório e tendo “contra mim” o fim do calendário escolar, uma das minhas colaboradoras sensibilizada com a situação em que eu me encontrava se dispôs a convidar dois amigos dela que também estudavam na mesma escola e assim como os(as) demais participantes do GF também haviam participado das atividades pedagógicas do evento escolar da “consciência negra”. Ambos eram estudantes de 8º ano do no turno da tarde.

Ao aceitar essa possibilidade fui à escola, às 14 horas do dia 03 de novembro, encontrar com a minha colaboradora e seus dois amigos, os possíveis novos participantes do GF. Nesse dia, após ser apresentado a eles no refeitório escolar, explanei acerca da temática, dos objetivos e do

processo metodológico que compunha a investigação, porém mesmo com o aceite imediato deles, lhes entreguei os termos de consentimento livre e esclarecido, para serem assinados tanto por eles quanto pelos seus respectivos responsáveis.

Ao avaliar a entrada de dois novos integrantes no GF a partir do segundo encontro considerei que não traria grandes problemas para a realização dessa etapa, pois o primeiro encontro teve um viés de aproximação empática entre os integrantes e eu. Desta forma, pode-se dizer que ainda não havíamos dado início às questões pertinentes à formação do *corpus* da investigação, compreendi que o processo de maior foco para a obtenção das subjetividades ainda estava por vir.

### 3.5 DOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL E ALGUMAS SALVAGUARDAS

Aqui aproveito o espaço para fazer as devidas considerações acerca da total disponibilidade que esse grupo de seis (6) estudantes destinou para a minha investigação. Reconheço que seus movimentos foram contrários aos de muitos sujeitos da comunidade estudantil, pois meus/minhas colaboradores(as) apresentaram disposição de permanecerem indo ao ambiente escolar mesmo não tendo mais “obrigação”. Com certeza a experiência de tê-los como colaboradores(as) foi o que possibilitou a concretização desta investigação visto que “o *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Desta forma, em posição dialógica, este texto não pretende trazer verdades, mas sim mais matizes de realidades produzidas a partir dos relatos oferecidos por esses(as) colaboradores(as). Contudo, por motivo de preservação das suas identidade civis foi atribuído para cada um(a) os respectivos nomes fictícios: Augusto, Cauã, Marcos, Ricardo, Deise e Rita.

Assim, mantendo essa formatação de GF tivemos dois encontros um no dia 04(quatro) e o outro no dia 05(cinco) de dezembro de 2017 (dois mil e dezessete). O primeiro teve 104 minutos e o segundo 94 minutos de registro em áudio. Nesses dois dias dispomos as cadeiras em círculo com o equipamento para captura de áudio no seu centro.

Possuindo um pequeno roteiro guia (anexo E) mediei as conversas tentando não perder de vista que o propósito daqueles encontros era provocar relatos de subjetividades que tivessem

imbricados e motivados pelas visualidades apresentadas em contexto escolar no período do evento da “consciência negra” do ano em curso. Elucido que com esta investigação não busquei sustentar argumentos “pró-identidade racial negra”, mas sim deflagrar reflexões que se alinhem com a necessidade de pensarmos projetos de experiências pedagógicas que possibilitem, por parte dos sujeitos que compõem o tecido social brasileiro em sua multirracialidade, maior capacidade de intervenção frente a discursos de alteridades subalternizadas.

Ressalto que miro esta questão pelos prismas da Educação da Cultura Visual, pois em sua transdisciplinariedade se interessa em “investigar temas e problemas que ajam como formadores de atitudes, crença e valores – discursos -, influenciando, estudantes e diferentes grupos sociais” (HERNANDEZ, 2007, p. 83). Nesta investigação considere que para além da inclusão desta data cívica no calendário escolar nacional é de suma importância buscar compreender as ações/relações que os(as) alunos(as) estabelecem com tal temática e suas visualidades. Ancorado nas contribuições da Educação da Cultura Visual, busquei, “colocar as políticas de subjetividades como um espaço central para explorar” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 43), pois compreendo que “a cultura visual é uma estrutura interpretativa fluida, centrada na compreensão da resposta dos indivíduos e dos grupos aos meios visuais de comunicação” (MIRZOEFF, 2003, p. 21-22).

De uma perspectiva política a construção de conhecimento desprendida do ideário de universalização, possibilita provocar rachaduras, brechas e instabilidades nos discursos hegemônicos do conhecimento científico que subordinam e essencializam grupos sociais não hegemônicos, os quais têm sido silenciadas (DENZIN; LINCOLN, 2006), também em as suas pluralidades internas. Assim, a disputa pela narrativa do conhecimento pretendida com a presente investigação

subverte a estabilidade de tal mundo e ameaça revelar o *status quo* como sendo apenas uma maneira de ser, em múltiplos universos de possibilidade. Essas revelações são duras com os detentores do poder, que criaram certezas hegemônicas e ideológicas sobre quem nós somos como sociedade e em que nós acreditamos como pessoas de bem – certezas que existem com o propósito de obter consenso para seu poder (KINCHELOE, 2007, p. 110).

Destarte, os comentários feitos dentro de grupos focais são intrínsecos ao contexto, à dinâmica e à contingência daquele grupo em específico (BARBOUR, 2009). Neste sentido, compor e representar este processo de investigação com subjetividades e discursos biográficos

dos(as) participantes e meus é, sobretudo, assumir que “identidade e experiência vivida podem ser, elas mesmas, utilizadas como espaço nos quais e por meio dos quais questionamos, teórica e criticamente o mundo social” (GOODSON, 2013, p. 254). Logo concordo com a compreensão de Donna Haraway (1995) quando nos diz “que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade” (p. 9).

#### 4 (ENTRE)VISTAS

Para dar início a apresentação e análise dos dados, faço aqui um resgate da problemática e objetivos propostos. A presente investigação buscou compreender quais sentidos e subjetividades são produzidas pelos(as) estudantes a partir da mediação das visualidades referentes ao Dia Nacional de Zumbi do Palmares e da Consciência Negra apresentadas em contexto escolar, e desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Interpretar os discursos dos estudantes sobre as visualidades usadas pela escola durante o evento da “consciência negra”;
- Reconhecer outras visualidades que compõem as suas subjetividades acerca dos corpos racializados;
- Propor reflexões sobre a possibilidade da Educação da Cultura Visual se posicionar como mediadora na construção de sentidos e no reposicionamento dos sujeitos.

**Augusto, Cauã, Marcos, Ricardo, Deise e Rita**, quando foram questionados(as) sobre os motivos que os(as) levaram a participar desta investigação, foram unânimes e quase em uníssono verbalizaram a sentença “*porque eu achei interessante*”. Contudo, alguns posicionamentos apresentaram maiores informações, como o de **Augusto**, que afirmou interesse em estar naquele grupo por conta dos recorrentes casos de racismo e o de **Rita** que disse ter curiosidade em conhecer outras opiniões a respeito do tema. Ao perguntar se a escola já oportunizou a fala deles(as) sobre questões raciais, todos(as) responderam que não, porém **Augusto**, disse que “*na*



*escola não, mas no COSE<sup>16</sup>, sim*". Ao perguntar sobre o que seria o COSE em sua explanação, o colaborador não soube dizer de fato o que era, então, **Deise** interveio e esclareceu que é *"tipo uma segunda escola onde eles brincam, se divertem e comem"*.

Neste momento percebi certa incongruência, pois como podem os estudantes dizer que a escola não oportuniza espaços para falarem sobre questões que envolvem diferença e igualdade racial, se há o projeto da "consciência negra" no mês de novembro? O que aconteceu neste caminho que não os(as) fez perceber o projeto/evento da "consciência negra" como um espaço em potencial para falarem e ouvirem sobre questões que dizem respeito a isso?

Ao me debruçar sobre os dados visuais coletados durante os 2 (dois) dias de evento e notas de campo, bem como sobre a transcrição das conversas estabelecidas dentro dos encontros com o GF, me aprofundei nessa fenda que manteve a predominante distância entre as visualidades que a própria comunidade estudantil apresentou no evento da "consciência negra" e os sentidos que tais visualidades mediarão entre os(as) meus/minhas colaboradores(as) a partir das suas subjetividades.

Para tal, adotei a condução de um roteiro guia dividido em 2 (dois) eixos temáticos, sendo o primeiro referente às visualidades do evento escolar da "consciência negra" e as suas subjetividades sobre as mesmas e o segundo dizia respeito às visualidades outras que compõem suas subjetividades sobre si mesmos, enquanto sujeitos racialmente marcados. Neste sentido, foram estabelecidas duas categorias: "pedagogização folclórica" e "cultura visual".

#### 4.1 PEDAGOGIZAÇÃO FOLCLÓRICA

Buscando selecionar as subjetividades atinentes ao primeiro ponto do roteiro guia, constatei que os discursos predominantes dentro do GF denunciaram visualidades genéricas, homogêneas e destituídas de relações concretas com o mundo das experiências vividas; o que, sob minha perspectiva, produz ao mesmo tempo em que é produzido, o imaginário do "negro mítico": negligenciado em sua multiplicidade e complexidade social, cultural, histórica e antológica desses sujeitos. Por isso a presente categoria intitula-se "pedagogização folclórica",

---

<sup>16</sup> Centro de Orientação Socioeducativo, também entendido como Centro de Convivência. Vinculado à Subsecretaria de Assistência Social do Governo do Distrito Federal o COSE oferece serviços de lazer e educação para todos os públicos.

pois parte do entendimento de Fernando Hernández (2007) acerca do uso da cultura visual para mero fim conteudista, neste caso “pró-diversidade”.

Desta forma, questiono: seria esse panorama o responsável por promover um dos entraves que impediram esse grupo de estudantes de reconhecerem o projeto da “consciência negra” como um espaço para legitimar suas vozes, seus interesses e subjetividades no que diz respeito à questão racial? **Cauã** nos diz que sim, pois para ele o projeto pedagógico da “consciência negra” “*é todo ano a mesma coisa clichê: pega um pôster lá do Martin Luther King, bota lá e cola na parede, faz umas comidas e pronto*”. Porém, este dado que ele nos trouxe ainda mantém a incongruência, no sentido de que essas ações que ele relatou foram realizadas pelos próprios estudantes. Pude confirmar isso devido ao período em que realizei a observação do campo, o qual vem a ser o mesmo em que todos(as) os participantes do GF estudam.

Contudo, analisando essas informações, compreendo que um dos possíveis mantenedores dessa lacuna seja o fato dos(as) alunos(as) estarem, desde tenra idade, instruídos(as) por uma educação escolar fundamentalmente colonizadora, como bem esclarece Nascimento (2005). Assim, posicionados nessa relação, como podem esses estudantes ter autonomia crítica para apresentarem visualidades que se pretendem promotoras da igualdade e da justiça social e racial?

É preciso reafirmar que “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimentos, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 102), negligenciar essa questão é deixar estudantes a mercê das “visualidades hegemônicas” que depreciam e estigmatizam o sujeito negro, mesmo em contexto escolar (SILVA, 2010; SANTANA, 2010; SANTOMÉ, 2011); e das armadilhas do racismo velado existente no Brasil (MUNANGA, 2004; 2001). Fazer do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra o único momento para abordá-la, além de esvaziar de sentido a data, age a serviço da replicação e atualização de imaginários racistas, pois é necessário considerar a concepção de que as representações visuais e visualidade mediam discursos que não estão no domínio das intenções dos seus enunciadores.

Mesmo não entendendo os jovens como receptores passivos dentro do processo comunicacional mediado por imagens visuais, não podemos negligenciar o fato de que as visualidades apresentadas nesta categoria serão, segundo sinaliza Julio Cesar de Tavares (2010, p. 50), “capazes de desenvolver territórios e mesmo mapas cognitivos absolutamente distorcidos, estereotipados e desrespeitosos em relação ao projeto cultural que se pretende erguer”.

A referida ideia se efetivou quando repeti o questionamento: quais imagens vocês visualizam quando se lembram do evento escolar da “Consciência negra”? **Deise**, impulsivamente, respondeu: “*negro levando chibatada*”. Neste momento alguns integrantes do GF olharam para ela a censurando, o que a fez reafirmar “*é isso que eu penso!*”; em seguida, percebi que **Marcos, Rita, Cauã, Ricardo e Augusto** sentiram-se legitimados a assumirem que concordam com a compreensão de Deise.

Entretanto, nesse mesmo contexto, **Rita** nos ofereceu “*África*” como outra imagem para pensarmos. Não me portando passivamente na mediação e escuta do grupo focal, pedi à colaboradora que descrevesse para nós como seria essa imagem de “*África*” que lhe veio à mente. Ao pensar sobre sua própria resposta, não conseguiu elaborar seu pensamento de maneira encadeada, mas a descreveu com as seguintes palavras “*sofrimento, fome, destruição*”.

Anacronicamente, cruzo a visualidade de **Rita** sobre África com a opinião de **Cauã** acerca do grande mosaico que estava em uma parede próximo ao salão de entrada da escola (Fig. 5). Ao manifestar o modo como viu aquela composição, esse colaborador nos disse que “*essas pinturas aí só tem coisa antiga, uns homens com pintura... parece que o negro tá atrasado, entendeu?! Parece que o negro nunca vai passar de um africano da África, daquele lugar de pobreza, sabe?! As pessoas sempre pensam isso quando pensam em negro. E com essas pinturas só vão lembrar isso, não vão lembrar de mais nada*”.

Visualidades que emolduram África em discursos de miséria e pobreza estão espalhadas na sociedade e na vida cotidiana de todos nós até os dias de hoje (MBEMBE, 2014), não sendo a escola ou a televisão seus únicos espaços de circulação. Porém, ciente que despercebidamente as imagens deixam pegadas simbólicas nos sujeitos, infiro que a partir da sua resposta, **Rita** sugeriu para nós que teve experiências dentro do referido evento que fizeram-na reafirmar essa subjetividade. Essa inferência se baseia na observação das atividades realizadas pela comunidade estudantil durante os dois dias de evento alusivo ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, pois dos dez temas que pude registrar e observar, nenhum apresentou contravisualidades sobre África. Vale observar que,

o “realismo” da contravisualidade é o meio pelo qual se tenta dar sentido à irrealidade criada pela autoridade da visualidade enquanto, ao mesmo tempo, propõe uma alternativa real. Não se trata de modo algum de uma representação simples ou mimética da experiência vivida, mas de retratar realidades existentes e as contrapõe com um realismo diferente (MIRZOEFF, 2016, p. 756-757).

Considero importante destacar que um dos efeitos da contravisualidade seria provocar no sujeito, justamente, a mobilidade de olhar que é constituído através do trânsito que realiza em inúmeros espaços culturais e visuais, pois como nos lembra Nicholas Mirzoeff (2003, p. 25), “a maior parte de nossa experiência visual acontece fora desses momentos de observação formalmente estruturados”, como vem a ser o caso do evento em questão. Entretanto, ao entender que “a função dessa mobilidade do olhar não é transmitir um corpo específico de informações e valores, mas proporcionar aos estudantes uma série de ferramentas críticas para a investigação da visualidade humana” (MITCHELL apud TOURINHO; MARTINS 2011, p. 63), reconheço que em apenas “UM” evento seria quase impossível promover tal mobilidade de maneira que os(as) estudantes desestabilizassem os discursos hegemônicos a partir dos quais somos constituídos. Afinal, como nos disse **Ricardo**, “ninguém fala sobre consciência negra depois do evento”.

Aqui remonto ao fato de que fui informado pela própria professora também coordenadora do evento em foco que a abordagem durante o ano letivo sobre questões étnico-raciais é exceção entre os seus/suas colegas de trabalho. Assim, a partir desse encadeamento reflexivo, intuo que é no mínimo intrigante perceber que mesmo com a implementação da Lei 10.639/03 e sua atualização de 2008 as questões relacionadas às histórias e culturas de matriz afro ainda chegam aos estudantes com um aspecto turístico (SANTOMÉ, 2011).

Ao chamar atenção para o fato de que “o ato de olhar produz conhecimento que, por sua vez, constitui a sociedade” (BANKS, 2009, p. 61), penso que a subjetividade de **Rita** sobre o continente africano não se constituiu na sua individualidade, pois como Félix Guattari e Suely Rolnik (1999) explanam

a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.31).

Assim, independente de cor/“raça”, os(as) estudantes circulam por espaços físicos e virtuais onde compartilham, constituem e interagem com visualidades racistas e estereotipadas acerca do negro. Conseqüentemente, ao se relacionarem com tais narrativas, mesmo que em contexto escolar, poderão retroalimentar discursos que vão na contramão de um projeto que vislumbra uma educação antirracista, visto que “o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29).

Ao considerar as notas de campo que elaborei durante a minha estada na escola nos dias do evento, trouxe para os(as) colaboradores(as) algumas questões que me pareceram interessantes para ser compartilhada com eles(as). A primeira que apresentei diz respeito a um grupo de estudantes que, enquanto apresentavam seus trabalhos sobre a personalidade histórica de Zumbi dos Palmares, estavam com os rostos pintados com duas faixas de tinta branca em baixo de cada olho, sem camisa e pés descalços<sup>17</sup>. Ao perguntar para o meu GF se eles viram aqueles meninos apresentarem seus trabalhos, eles me responderam que não, pois concomitantemente estavam apresentando seus respectivos trabalhos. Assim, me dispus a narrar a cena e ao terminar, perguntei se poderiam me dizer a finalidade daquilo. **Deise**, rindo, disse “*para nada*”.

Essa afirmação da colaboradora possibilita reflexões acerca das visualidades que trivializam o negro e não mobilizam processos de agência<sup>18</sup> nos sujeitos. Entendo a indiferença declarada pela participante como um sintoma dos efeitos da folclorização que a pedagogização da diversidade promove. Afinal, quando se busca representar o outro por vias folclóricas, tende-se a não gerar denúncia, conseqüentemente, não desestabiliza modos de ver. Afinal, lembro que “O problema da sociedade racializada não é tanto a presença ou não de ‘diversidade’ e seu reconhecimento formal como um dado social ou cultural, mas o reconhecimento positivo da *diferença* no sentido do Outro Total e das dinâmicas singulares” (MOORE, 2007, p. 292).

Contudo, compreendo que dentro de práticas escolares que partem de um pensamento binário baseado na dicotomia “branco-negro”, “as especificidades culturais ou étnicas perdem sentido na medida em que todas as manifestações de cultura não identificadas ao grupo branco passam a ser julgadas como de negros, sem distinção de eventuais nuances culturais” (PEREIRA, 1983, p. 95).

---

<sup>17</sup> Como mencionado no na seção 3.3 houve uma falha técnica que me impossibilitou de realizar este registro fotográfico.

<sup>18</sup> Aqui este termo é entendido a partir da “tradução de *agency*, termo empregado na literatura anglo-saxônica para se referir à capacidade de agir do ser humano: ‘agência’ é aquilo que um agente tem. Em geral, ‘agência’ opõe-se a ‘estrutura’” (SILVA, 2000, p. 15).

Destaco que não considero tal folclorização inofensiva e passiva, pois entendo que a manutenção de narrativas folclóricas para representar as tensões e contradições que envolvem paradigmas de igualdade étnicorracial e mesmo a constituição histórica da nação, tendem a colocar no plano da naturalização as posições de poder e subalternidades que compõem o complexo tecido social em que todos nós estamos inseridos e no qual nos movemos. Contudo, esse não é o único efeito que percebo decorrer desse processo. Na concepção de João Baptista Gomes Pereira (1983, p.97), essa ação de folclorizar “consiste em transformar as manifestações culturais dos negros em algo irrelevante”. Com isso, ressalto que em uma relação entre “diferentes”, o outro detentor, naquele momento, do poder de representar um grupo subalternizado, parece perseguir a representação de uma figura *sui generis* (ausente) para tornar visível a diferença que os mantém separados, mesmo que esse sujeito “produtor” da representação venha a ser um(a) negro(a) na diáspora.

O aspecto de irrelevância foi expressado também por **Cauã**. Sua fala diz respeito diretamente ao ensino de artes na escola, pois quando os(as) colaboradores(as) relatavam sobre os trabalhos que alguns professores passaram em sala durante as semanas que antecederam o evento em questão, o colaborador citou a atividade que sua turma teve que desenvolver na aula de artes. Segundo seu relato, ele e seus demais colegas de turma tiveram que realizar um exercício de prática artística no qual o professor os instruiu a desenhar e pintar “*vasos africanos*<sup>19</sup>”. Ao explicar sua opinião, meu colaborador considerou que para ele essa prática “*foi nada com nada. Nada a ver... Mostrar a cultura dos negros não vai resolver em nada o problema do racismo*” “*Tipo, o quê que tem a gente ver uns vasos? Não mudou em nada*”, afirmou **Deise** em tom de deboche, provocando risos entre **Ricardo** e **Rita**.

Dessa forma, compreendo que é preciso recobrar o sentido que Barbosa (1991) atribuiu às práticas curriculares aditivas para que assim não venhamos a cair no esvaziamento dos sentidos e complexidades culturais, fazendo com que todo um panorama complexo de intersubjetividades e relações de poder fique reduzido a uma unidade homogênea e folclórica. No que diz respeito à questão negra, práticas como essas, sejam em artes ou em outras disciplinas escolares, colaboram para o quadro de esvaziamento que temos em contexto nacional, pois

há muito tempo não há mais cultura Bantu, cultura sudanesa ou o negro-maometana [...]. Há, somente, a cultura negra ou a cultura dos negros, pois a

---

<sup>19</sup> Esclareço que não apresento a reprodução da imagem, pois tal atividade foi jogada fora pelo meu colaborador, assim que seu professor a retornou para ele.

variedade étnica e racial dos diferentes estoques africanos foi-se reduzido, no Brasil, a uma única categoria – a dos negros (PEREIRA, 1983, p. 95).

Assim, a partir desse relato cedido por **Cauã**, compreendo que se deve “evitar catar manifestações da cultura visual de forma isolada. É importante considerá-las como parte de uma rede que nos permita fazer relações textuais” (HERNÁNDEZ, 2007, p.86). Entretanto, ainda é predominante a distância mantida entre a escola e os campos simbólicos e culturais por meio dos quais os(as) alunos são, na visão de Aldo Victorio Filho (2008, p. 3), “criadores de currículos e criadores de acontecimentos estéticos, se não no campo da arte, sempre na cotidianidade de suas vidas”.

Ressalto que minha crítica não se dá contrária às práticas artísticas que tragam saberes/fazer estéticos não eurocêntricos, visto que concordo que “cabe à disciplina de Artes Visuais [...] a ampliação dos cenários de produções artísticas e estéticas abrangendo, portanto, o vasto leque da diversidade cultural universal” (VICTORIO-FILHO, 2008, p. 2). Contudo, reafirmo que o ensino de artes na Educação Básica não deve encerrar-se em exercícios de reproduções estéticas a maneira do conteúdo estudado (HERNÁNDEZ, 2007).

Outro ponto que práticas como essa deflagram diz respeito ao apagamento do aspecto híbrido, acentuadamente presente nas culturas contemporâneas (CHALMERS, 2005), reforçando concepções de fixidez e essencialismo cultural. Ao considerar essa problemática denunciada pelo meu colaborador, estabeleço diálogo com Chalmers, pois esse autor é incisivo ao dizer que é um fenômeno o caráter híbrido das culturas ter espaço dentro das aulas de artes. Acertadamente ele nos diz que

na educação visual de Arte nas escolas, só raramente os/as aluno/as estudam esse fenômeno, a não ser quando, talvez, considerem a influência das máscaras africanas em Picasso ou a relação entre o trabalho de Van Gogh e as gravuras japonesas (CHALMERS, 2005, p. 258).

Em outros momentos, dentro do GF, esse aspecto da folclorização também se fez manifestado, por exemplo, quando usando do método da “foto-elicitação”, o qual “envolve o uso de fotografias para evocar comentários, memória e discussão no decorrer de uma entrevista” (BANKS, 2009, p. 89), perguntei o que os participantes interpretavam sobre a imagem

fotográfica de uma aluna, na qual a mesma performou para a câmera uma ideia de negritude feminina (Fig. 19).



Figura 19. Registro da foto que estava no mural fotográfico “Beleza Negra”. © Jorge Cardoso Paulino.

A foto em questão apresenta, em escala de cinza, uma menina de aparentes 14 anos de idade, magra, nitidamente miscigenada, diria aqui parda e com fenótipos negros acentuados, vestindo longas saias com estampas florais que sugerem mandalas. Em seu busto vestia uma blusa de alças finas e transparências na região abaixo dos seios, em seu pescoço havia cordões artesanais feito de sementes e em seus pulsos pulseiras e braceletes de matérias diversos. Com uma das mãos ela segura uma cesta de palha que carregava sobre sua cabeça, a qual estava coberta por um torso, com a outra mão segura uma vassoura de palha. Esta cena possui como cenário um lugar que me remeteu a um beco sujo e úmido, as paredes que apareciam ao fundo da foto estava com lodo e deterioradas, bem como a porta enferrujada, ao fundo do cenário.

**Deise** foi a primeira colaboradora a fazer questão de expor sua interpretação nos dizendo que “*colocaram ela [a mulher negra] como se ela fosse empregada, mucama*”, em sequência



**Ricardo e Cauã**, com um balançar de cabeça, manifestaram concordar com a interpretação de Deise. **Rita** ampliou a interpretação partilhada entre o grupo, inferindo que a imagem “*parece querer dizer que todo negro é empregado. Parece que todo negro trabalha assim, conforme a foto*”. “*Tipo mucama*” refirmou, **Deise**.

Esses posicionamentos sugerem que as imagens, mesmo que postas em contextos intencionalmente críticos, não possuem capacidade de mobilizar olhares. Vale destacar que reconheço a relevância e urgência em buscarmos oferecer à comunidade estudantil experiências pedagógicas que possibilitem tal mobilidade. Por esse motivo, concordo com Belidson Dias e Tatiana Fernández (2013), “que não podemos considerar que o dever dos educadores e pesquisadores é transmitir um conjunto de conhecimentos e experiências culturais como entidades fixas e pré-existentes” (p. 140), mas sim promover experiências em que as subjetividades dos sujeitos sejam postas “em questão pela densidade ou pela opacidade daquilo que ele ou ela veem” (MIRZOEFF, 2006, p. 70 apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 81).

Dessa forma, acredito que dispor da transdisciplinaridade que compõe os estudos da cultura visual reduziria a recorrência dessa visualidade entre a comunidade estudantil, a partir do entendimento da constituição histórica do sistema de divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005) e de quanto ele ainda está presente, vivo e ativo no imaginário social e na cultura visual ocidentalizada. Todavia, é importante elucidar que esta análise não se trata de um manifesto pró-perspectiva analítica, “onde ensinar sobre as mídias se converte em um processo de desmistificação, de revelar as verdades subjacentes que estão normalmente ocultas à visão” (BUCKINGHAM, 1998, p. 8 apud HERNÁNDEZ, 2007, p. 67).

Ciente que “o pós-modernismo chama a atenção sobre a importância de identificar a audiência e as diferenças individuais dentre esta audiência” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 70), aponto para a perspectiva “autorreflexiva”, a partir da qual “propiciar experiências de subjetividade e, especialmente, para aprender formas complexas de compreensão e de intervenção social” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 69) vem a ser o foco, principalmente, quando relacionadas às categorias discursivas que compõem as estruturas e relações de poder como raça, gênero e classe, entre outras. Pois

de uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ela se posiciona em relação aos seus

afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões (GUATTARI, 1992, p.21).

Neste sentido, acerca da imagem em questão (Fig. 19), é pertinente trazer a consideração feita por **Rita** quando, ao desabafar, nos disse que “*se fantasiar de negro não resolve em nada o problema do racismo*”. Esse enunciado possui, a meu ver, duas entradas de análise, pois a colaboradora, de maneira indireta, me oferece dados para conjecturar que a pessoa que produziu a referida foto expôs a partir das suas subjetividades uma visualidade que, na concepção de **Rita**, representa a mulher negra como subalterna. Ela afirmou que “*é como se a mulher negra não fosse capaz de ser uma médica*”. A outra entrada que percebo diz respeito à “obsessão” pela narrativa da escravização e por um passado colonial, o que sugere ausência de referenciais e de representações contemporâneas quando se pensa “a mulher negra”.

Ao analisar as minhas notas de campo, pude perceber que essas visualidades fixas em narrativas de um passado colonial e/ou “tribal” predominaram. Durante o evento, era comum ver meninos sem camisa, pés descalços, lenços amarrados na cabeça e acessórios artesanais. A ausência de narrativas que contemplassem o negro em sua contemporaneidade tecnológica, cultural, artística, social, política e econômica ficou evidente. É como se as culturas outrora vivas e abertas ao futuro, estivessem fechadas em si mesmas, aprisionadas no estatuto erguido pelo colonialismo e estranguladas pela carga opressora da hierarquização cultural e racial (FANON, 2008).

Assim, busco nas considerações de Edward Said (1995) a compreensão de que

não se pode negar a continuidade de longas tradições, de moradias constantes, idiomas nacionais e geografias culturais, mas parece não existir nenhuma razão, fora o medo e o preconceito, para continuar insistindo na separação e distinção entre eles, como se toda a existência humana se reduzisse a isso (SAID, 1995, p. 411).

Aqui, percebo mais um entrave gerado pelo o que compreende a pedagogização folclórica da diversidade, a qual se ancora na narrativa do conhecimento a partir das perspectivas hegemônicas, as quais tornam o negro um objeto de estudo fantasmagórico, mumificado e ausente de devir, bem como os seus corpos se tornam uno, possuidor de sexualidade, força e infantilidade. Nesse sentido, é de suma importância destacar que

ao se folclorizar a cultura negra, folcloriza-se com ela, o indivíduo e o grupo racial. Examinada deste ponto de vista, a folclorização é parte de um mecanismo histórico de produção do homem-espetáculo ou espetaculoso, do ser exótico e

leviano, e, como tal, incorporado à dimensão não-séria – histriônica e mágica – da vida nacional (PEREIRA, 1983, p. 97).

Esse entrave também é entendido por William Pinar (2009) como uma das consequências, dos excessos visíveis do binarismo identitário. Esse mesmo autor nos diz que tal binarismo, agora reinscrito pela centralidade da raça afirmada por meio das políticas de identidades pós-coloniais, promove abstrações totalizantes e generalizadoras da “cultura” concreta que alguém reivindica para se representar, o que, quando recapituladas, apresentar-se-ão aos moldes estereotipados forjados pelos discursos colonizadores. A compreensão desse autor pôde ser evidenciada por mim quando a partir da observação das diversas narrativas apresentadas pela comunidade estudantil durante os dois dias do evento escolar da “consciência negra”, verifiquei que em todas elas a “negritude” se apresentou “sempre e em todo lugar bela e soberbamente não-européia, não-racionalista, não-tecnológica, não-imperial” (Idem, p. 151).

Isso me remete ao entendimento de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) acerca do “perigo da história única”, o qual se expressa através da tradição ocidental de contar e propagar histórias de uma “África subsaariana como um lugar negativo, de diferença e escuridão”. Essa ação também se deu durante o evento escolar da “consciência negra” e foi explicitada por **Ricardo** quando disse que o evento não tem nada a ver com ele, “*É sempre a mesma coisa de África, antiguidade...*”.

Segundo Homi Bhabha (2013), a principal ação que caracteriza o discurso colonial é a construção da alteridade a partir da sua “fixidez”. Para melhor visualizarmos esse quadro, apresento nas palavras de Leandro S. Bulhões de Jesus e Leonardo Grokoski Sampaio (2017) a conjuntura nacional brasileira na qual

negras, negros e indígenas são desde muito cedo submetidos a imagens de inferioridade, diferença, exotismo, infantilidade, tutela, subserviência, pobreza, violência, derrota. Brancas e brancos, de um modo geral, por outro lado, acessam referências de superioridade, beleza, poder, dinheiro, liderança, vitória, cuidados. Neste caso, não importa muito se os sujeitos negros, indígenas e brancos sejam ricos ou pobres, se estão no norte ou sul do país, estas imagens-referências irão compor seus repertórios de experiências visuais e sociais. Trata-se de um dos resquícios do colonialismo que continua a marcar as sociedades que foram colonizadas, institucionalizando, internalizando e naturalizando as violências físicas, psíquicas, simbólicas (JESUS; SAMPAIO, 2017, p. 114).

**Marcos** também opinou acerca das narrativas fixas quando expressou que *“todo ano é isso, todo ano tem peças que só tem negro escravo. Não tem negro na atualidade”*. Nesse momento, **Deise** interveio dizendo que *“ah, eu gostei daquela peça do 9º G, aquela que apresentou uma peça do candomblé”* (Fig.10). Ela disse que gostou *“porque muita gente acha que candomblé é macumba, mas isso não tem nada a ver [...] Foi legal porque eles mostraram pras pessoas que tinham preconceito, pras pessoas mudarem a opinião delas...Pra não ver aquilo como macumba.”*. Contudo, destaco que em seu enunciado há a compreensão de que “candomblé não é macumba”, com isso, a partir da linguagem verbal, infiro que a participante deixa indícios de que ainda atribui à palavra “macumba” o mesmo sentido pejorativo compartilhado pelo senso comum. Mais adiante, ainda se referindo à apresentação teatral, a colaboradora declarou que *“ficou muito legal a decoração e o incenso que eles botaram lá”*. Decorrente dessa informação me pus a refletir sobre a possibilidade de **Deise** ter sido afetada muito mais pela estética “mística” que compunha o cenário da referida apresentação do que pela narrativa que ali se deu.

Acima classifiquei a cenografia como “mística”, pois, realmente como Deise mencionou, havia muitos incensos e alguns lenços espalhados pela sala onde acontecia a encenação. Visto que presenciei a referida apresentação teatral, pude tomar nota das ações que se davam ao meu redor, inclusive das reações de deboche por parte de alguns estudantes/expectadores. Destarte, lançando um olhar acurado às falas dos meus/minhas colaboradores(as), compreendi que o conhecimento enquanto “produto de uma negociação na ação comunicativa” (DIAS, FERNÁNDEZ, 2013, p. 140) foi negligenciado em detrimento da exposição saturada e aleatória de “informações” imagéticas referentes à questão racial negra. Esta conclusão tornou-se fato quando **Marcos** disse *“depois que o evento acaba, tudo volta ao normal”*.

Assim, penso que a “pedagogização” do que o discurso escolar entende por “diversidade” tende a folclorizar até mesmo os sistemas religiosos, tirando-os do mundo onde as vidas existem e se cruzam (DENZIN; LINCON, 2006), pondo-os em um lugar abstrato em que as características visuais são agentes protagonistas no processo de marcação da diferença, “mantendo as questões sobre relações de poder na sociedade à distância” (CAHAN; KOCUR, 1996, p. xxi apud DIAS; FERNANDÉZ, 2013, p. 148), fixando tais narrativas e cosmovisões em uma posição fantasiosa.

Logo, compreendo que a saturação imagética intencionada em instalar a “tolerância”, entre a comunidade estudantil, estabelece noções de “respeitabilidade compulsória”, pois, a meu ver, sem historicidade e compreensões críticas acerca das relações de poder, os(as) estudantes foram “estimulados(as)” a respeitar a diferença fazendo valer a “primazia da ‘justiça’” (PINAR, 2016), permanecendo alheios(as) à compreensão de que

a forte tentativa de universalizar a visão de mundo por meio de perspectivas e referenciais europeus foi fundamentada e legitimada por práticas que repercutem minuciosa e explicitamente até os dias de hoje e tem nos espaços de produção e circulação de informações, bem como os lugares formais de educação lócus privilegiados de perpetuação dos projetos de hegemonia que cruzam temporalidades (JESUS; SAMPAIO, 2017, p. 114).

Ao apropriar-me tanto da observação do campo quanto das informações que meus/minhas colaboradores(as) disponibilizaram, compreendo que o evento escolar da “consciência negra” teve seu foco na imagem material, visual, negligenciando a compreensão de que a palavra “imagem” denota também “um pensamento, uma entidade imaginária, um ‘imago’ psicológico, o conteúdo visual de um sonho, recordações ou percepções” (MITCHELL, 2005, 25). Tal movimento reforça a perspectiva assimilacionista do multiculturalismo no qual a normalização e os preconceitos historicamente construídos por vias políticas, socioculturais e econômicas continuam inabaláveis, visto que o “Outro” assume o lugar folclórico e eventual.

Ainda ao buscar saber sobre as possíveis relações de afetação e subjetividades que os participantes do GF poderiam ter estabelecido com as visualidades do evento/projeto escolar da “consciência negra”, perguntei o que pensavam sobre o “Desfile da Beleza Negra” ocorrido no auditório da escola na tarde do dia 20 de novembro. Para esclarecimento do(a) leitor(as), sintetizo que o desfile em questão consistia, basicamente, na exposição de estudantes negros(as) em um palco ao som de músicas aleatórias.

Munido com os registros fotográficos do desfile, pude mostrar para aos(as) participantes do GF e lhes perguntar se algumas das estudantes que desfilaram naquele momento se vestiam, dentro da rotina escolar, de acordo com o que apresentaram: vestidos longos, estamparias geométricas e florais e turbantes na cabeça (Fig. 16 e 17). **Deise** disse nunca ter visto aquelas meninas vestidas daquele jeito na escola, mas considerou que, elas estavam vestidas assim para parecerem “*mais africanas*”, contudo nos disse “*eu prefiro vestir calças jeans e tênis*”. Esta colocação da colaboradora nos possibilita reconsiderar que o estereótipo participa de processos

de construção de subjetividade e que “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p. 117).

No enunciado acima há o exemplo de duas subjetividades a serem analisadas, porém aqui farei um breve apontamento sobre como entendo a performance de “mulher negra” que algumas das alunas realizaram especificamente para o “Desfile da Beleza Negra”. Primeiramente, destaco que essa visualidade da mulher negra descalça, com longos vestidos e turbante ainda me parece fundada na compreensão de fixidez cultural, mas para além disto sugere que, de certa forma, essas estudantes quando convocadas a se pensarem enquanto mulheres negras buscaram, mesmo que inconscientemente, estabelecer relações com a espoliação territorial e identitária que seus ancestrais vivenciaram para a partir disso constituírem-se performaticamente naquele desfile.

Elucido que não desqualifico esse movimento, pois reconheço que “é entre aqueles que estão mais destituídos de seus recursos materiais que aparecem formas as mais radicais de apego às identidades territoriais” (HAESBAERT, 2008, p. 4), porém tensiono essa compreensão ao questionar até que ponto a manutenção dessa narrativa não nos torna reprodutores de discursos coloniais que enclausuram outras performances identitárias? Sustento esta dúvida, pois

ao compreender a mestiçagem e a democracia racial como uma forma complexa e sofisticada de *racismo cultural*, se é possível extrair mais uma consequência de seus desdobramentos. Ambas, reinscrevem, reificam e reencenam o drama e as cenas da relação colonial (pós-colonial) cotidianamente. Nas formas de conhecimento (reconhecimento e repúdio da diferença racial/cultural/histórica), nas possibilidades de subjetivação/identificação (estereotipadas e fetichizadas), nas formas de governamentalidade, regulação, normatização e vigilância na política. A mestiçagem e a democracia racial, em seus efeitos, contribuem para a formação do que Hall (1980 apud SILVÉRIO, 1999, p. 2) denomina de sociedades racialmente estruturadas em dominância (FLOR, 2015, p. 56-57).

Assim, torna-se relevante que sigamos investigando como vêm se dando as relações e construções de sentido sobre as representações da diversidade étnicorracial na cultura visual e visualidades escolares, bem como nos aproximar dos territórios onde esses jovens constroem suas noções sobre si dentro de discursos de diferença e igualdade racial.

## 4.2 CULTURA VISUAL

Segundo a análise antecedente, as visualidades que buscaram pedagogizar a diversidade racial e cultural, com a intenção de infundir um discurso de valorização dos aspectos culturais, artísticos, religiosos e históricos que envolvem a diversidade negra, atestou não ser eficaz à instrumentalização crítica e autorreflexiva dos(as) estudantes que participaram do GF. Entretanto a partir da análise interpretativa dos materiais obtidos com as conversas que realizamos, me foi permitido perceber a recorrência da presença de outras visualidades, que não só as escolares, na constituição das subjetividades dos(as) meus/minhas colaboradores(as) acerca do corpo negro.

No que se refere à autoestima, conhecimentos e “empoderamento” meus colaboradores(as) revelaram que a cultura visual é uma das suas principais referências para se posicionarem e existirem como sujeitos sociais negros que não se contentam com enquadramentos estanques, provindo de perspectivas que tem o negro apenas como tema, visto que não se encerram em uma categoria apenas (SAID, 1990). Assim, por vislumbrá-los(as) desejosos por representações e por se representarem enquanto sujeitos vivos, pertencentes ao tempo presente, considere a necessidade de criar a presente categoria devido as recorrentes e significativas menções aos artefatos da cultura visual contemporânea (televisão, série, *internet*, *youtube* e *facebook*) como espaços que constituem suas subjetividades que não eram as mesmas de ontem e que, talvez, não venham a ser as mesmas de amanhã (RAMOS, 1995).

Ao considerar que o conceito de “Consciência Negra” tem a ver com o reconhecimento da necessidade da população negra restituir sua autoestima, outrora atacada e diminuída pelo discurso colonial, é de suma importância para esta investigação tornar visíveis outros espaços culturais por onde meus/minhas colaboradores(as) também transitam e que são legitimados por eles(as) como territórios pedagógicos em que constroem suas experiências de subjetividades e que são, habitualmente, silenciados em detrimento aos conteúdos disciplinares, objetivistas e descontextualizados validados pela prática e discurso da pedagogia escolar (HERNÁNDEZ, 2007).

Assim, não dissociado dos relatos e das discussões que integram a categoria “pedagogização folclórica”, parto do momento em que perguntei para os(as) meus/minhas colaboradores(as) se já tiveram momentos dentro da rotina escolar para falarem e serem ouvidos acerca das suas vivências enquanto sujeitos que possuem corpos racialmente marcados. Após alguns posicionamentos de outros colaboradores, **Cauã** e **Deise** mencionaram fazer parte de um grupo de discussão no *facebook* onde isso ocorre.

**Deise**, tomando a palavra disse “*lá a gente debate sobre coisas que estão acontecendo no dia a dia. O grupo é composto por muitas pessoas e qualquer pessoa pode entrar*”, perguntei como foi para que ela entrasse neste grupo, ela respondeu que foi convidada, assim como **Cauã**. Ao perguntar para **Deise** se após sua entrada nesse grupo houve mudanças no seu modo de se ver e de ver o mundo, ela respondeu com constrangimento que “*sim... Antes de entrar nesse grupo eu era digamos... Eu não acho que sou super inteligente na questão racial, mas eu era muito mais alienada do que sou hoje. Lá no grupo a gente conversa, a gente debate e vai ouvindo um a opinião do outro*”.

**Cauã** complementando a fala da participante disse que “*o grupo é só sobre negro, mais informação mesmo*”. Ao mencionar que foi através desse grupo que ele teve acesso ao filme sobre a vida de Martin Luther King, **Augusto** o interrompeu para perguntar “*quem é Martin Luther King?*”. **Cauã** tentou responder, mas não conseguindo arrumar seu pensamento, pediu para **Deise** responder por ele, então ela disse para **Augusto** que “*ele ficou conhecido por ter feito um discurso em que dizia ter um sonho que as pessoas não seriam julgadas pela cor, mas sim pelo caráter*”. “*Ahhhh, eu vi no Cris*” respondeu ele com nítida empolgação.

A partir do panorama acima apresentado, destaco a relevância da cultura visual que transita pelas vias virtuais e midiáticas na vida destes sujeitos e o quanto ela media processos pedagógicos; o que nos sugere que “hoje mais, do que nunca, o professorado precisa revisar o que constitui os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16). Isto porque “a maior parte das nossas experiências visuais acontecem fora dos momentos de observação formalmente estruturados” (MIRZOEFF, 2003, p. 25).

Esta compreensão se dá, pois é nítido a partir das falas dos(as) participantes em foco que o espaço das redes sociais lhes parece mais seguro para exporem suas opiniões, pois não se percebem medidos e/ou avaliados por superiores; no espaço das redes sociais virtuais seus conhecimentos possuem a liberdade de serem construídos a partir da interação com outros *locus* de enunciação, pois como nos disse **Cauã** “*tem gente de todo tipo lá*”. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) compreendem que “para o adolescente familiarizado com as inúmeras possibilidades oferecidas pela *internet*, o acesso a informações e saberes se faz, frequentemente, de modo não linear e não gradativo” (p. 24). Logo, no espaço apontado pelos(as) meus/minhas



colaboradores(as) o conhecimento existe e circula como algo vivo, conectado com o mundo em que as coisas acontecem e em que estão inseridos.

Estes relatos nos indicam que é preciso criar, em contexto escolar, novas narrativas e experiências de aprendizagem que tenham sentido direto com o mundo da experiência vivida, que possibilitem que estudantes se vejam dentro de uma problemática que não está morta no passado, pelo contrário, que está no presente e vive em constante atualização, sobretudo narrativas e experiências que promovam nos estudantes a percepção de que podem ser agentes de mudança ao mesmo tempo em que vão construindo conhecimentos referentes às dinâmicas das relações raciais e da cultura visual em projetos identitários e subjetivações de subalternidade e resistências. Visto que, enquanto campo transdisciplinar e transmetodológico, “a cultura visual da prioridade a experiência cotidiana do visual, desde a instantânea até o vídeo, incluindo a exposição de obras de arte de êxito” (MIRZOEFF, 2003, p. 25).

**Augusto** ao dizer que conhece a figura Martin Luther King através da série de TV “Todo mundo odeia o Cris” nos confirma o aspecto pedagógico dos produtos da cultura visual e o quanto eles “disputa” a narrativa do conhecimento. Após relevar esta informação, **Augusto**, abrupta e constrangidamente entrevistou em seu próprio discurso dizendo “*nada a ver, né!*”. A meu ver, esta ação me pareceu uma tentativa de deslegitimar o seu próprio conhecimento, por este ter se dado por meio de um produto da cultura de massa que promove prazer, o que destoa das pedagogias escolares de cunho disciplinar/institucional com o qual está acostumado. Consequente a esta conduta do colaborador, **Rita** buscou apoiar a experiência de **Augusto** afirmando “*esse seriado mostra muita coisa legal*”.

Destarte, adentrando na relação que meus/minhas participantes estabelecem com as visualidades que podem atuar como promotoras de processos de subjetivação que viabilizam sentidos corporificados que constituem seus modos de ver a si mesmos, enquanto sujeitos negros, e aos outros (HERNÁNDEZ, 2007) me pus a perguntar para eles(as) como se relacionam com suas aparências, especificamente cabelos e modos de vestir. Tal questionamento veio à tona quando **Deise** relatou que não só participa do grupo de discussão, como também é seguidora de algumas páginas virtuais no *facebook* de temática negra e que também assiste canais de *youtubers* negras. As meninas que compunham o GF, nesse momento, protagonizaram a nossa conversa.

Esta minha pergunta também veio atravessada pelas observações que fiz no campo antes e durante o evento da “consciência negra”, momento em que me surpreendi com o fato, já

mencionado, de ter visto que as alunas do turno da tarde que possuíam cabelos crespos os usavam, majoritariamente, de forma natural, algumas ostentavam penteados *black power*, outras tranças *braidbox*<sup>20</sup> e amarrações com bandanas.

*“Eu sempre alisei meu cabelo, desde pequena minha mãe me forçava alisar, não ia na padaria sem estar com o cabelo preso. Eu ficava triste porque antes de fazer o retoque das raízes eu conseguia sentir as ondinhas do meu cabelo”*, compartilhou **Rita** com a voz embargada e lágrimas aparente. Após eu perguntar quando ela decidiu não mais os alisar, relatou que *“tem uns dois anos, um dia cheguei em casa e disse pra minha mãe que não ia mais alisar o cabelo”*. Frente a esta confissão questionei da onde veio essa força e inspiração para enfrentar algo que era comum, apesar de desconfortável. *“Ah, eu sempre quis, né... Mas minha mãe não deixava, então comecei a ver um monte de mulher negra com cabelo crespo igual ao meu e aí decidi! Hoje tô aqui, amando meu cabelo!”*.

Nesta declaração a participante nos oferece a possibilidade de refletirmos sobre dois aspectos: 1) a manutenção do racismo a partir da imposição de um padrão estético hegemônico e 2) os efeitos da representação positiva. Sobre o primeiro ponto bell hooks (2005) explicita que *“dói perceber a relação entre a opressão racista e os argumentos que usamos para convencer a nós mesmas e aos outros de que não somos belos ou aceitáveis como somos”* (2005, p. 8). O desabafo da autora coaduna com a declaração de **Cauã** que assumiu não deixar o cabelo crescer por ter *“cabelo de bombрил”*. Realmente, ao ouvir um jovem menino negro reproduzindo com tanta propriedade um discurso racista para se sentir livre de ataques é de causar grande desconforto.

Mediante esta fala de **Cauã** eu intervi perguntando onde aprendeu a ver o cabelo dele desta forma, ele me respondeu com insegurança e constrangimento *“não sei”*. Destarte, é de suma importância que levemos em consideração que o racismo é aprendido por todos e se introjeta nas suas próprias vítimas. O que confirma a compreensão de que *“a rejeição à condição racial é aprendida no decorrer do processo de socialização dos indivíduos negros, por que vivemos em uma sociedade que nega qualidades positivas aos negros”* (SILVA et al, 1999, p. 29).

Neste sentido, ressalto o segundo aspecto suscitado pelo relato de **Rita**, o qual vem a ser, a meu ver, uma reação aos sistemas de representação que propagam discursos racistas. Me refiro aqui, às ações e produtos que agem como mobilizadores de processos de subjetivação nos sujeitos a partir de representações positivas, como foi o caso de **Rita** e da própria **Deise** quando nos disse

---

<sup>20</sup> Aplique de tranças sintéticas tradicional em grupo negros urbanos.

“*eu alisei porque eu queria, não foi ninguém que me fez alisar. Me arrependi? Me arrependi, pretendo deixar ele natural de novo*”. Seu plano de retornar aos cabelos naturais me parece fundado no desejo de agora se relacionar com sua estética sob outro(s) prisma(s), afinal, ela mencionou que acompanhar a *youtuber* Rayza Nicácio a ajudou a desejar ter seus cabelos naturais novamente.

No que diz respeito aos meninos que integravam o grupo, posso dizer que apesar do predominante silêncio que fizeram durante as falas das colaboradoras sobre as suas estéticas, houve um momento, no primeiro dia de encontro com o GF, em que todos os meninos, exceto **Ricardo**, assumiram que gostariam de fazer *dreads*<sup>21</sup>, como os que eu usava na época. Ao perguntar por que não faziam, **Cauã**, que era o que tinha o cabelo mais crespo e a pele mais escura de todos nós, disse se evadindo “*o pessoal ia pensar que eu fumo maconha*”, ele justificou sua resposta dizendo que é normal as pessoas acharem que todo “*moleque negro usa maconha, ainda mais com o cabelo assim*”, disse apontando para os meus cabelos.

Esse relato de **Cauã** me oportunizou pensar não só sobre a maneira como ele se vê e se relaciona com seus cabelos, mas de como eu também me relaciono como os meus e de quanto tempo demorei em assumi-los grande - no estilo *black power* - ou com *dreads*, principalmente, por ter ciência que seria necessário romper e enfrentar preconceitos como o citado por **Cauã**. Desta forma, acredito que assim como **Cauã** e eu, outros incontáveis jovens negros venham a manter durante muitos anos das suas vidas seus cabelos raspados (por “desejo” ou compulsoriamente) para, consciente ou inconscientemente, se esquivarem do preconceito e de estereótipos pejorativos que correm na sociedade.

Tendo em vista os relatos cedidos pelas(os) minhas/meus colaboradoras(es) compreendo que “as representações visuais têm a ver com constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 32). A partir deste rizomático quadro de experiências vividas, compartilho da compreensão de Hernández (2007) acerca da necessidade de nos apropriar de “outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares” (p. 35), tal como **Deise, Rita e Augusto** fizeram: cientes da pertinência de abordar questões relacionadas à vida cotidiana dos seus pares e

---

<sup>21</sup> Dreadlock, também conhecidos como *dreads*, é um modo de usar os cabelos popularmente difundida pelo movimento rastafari.

desejosos por cri(ativas) formas de apresentar/compartilhar/representar conhecimentos realizaram, dentro do evento escolar referente a “consciência negra”, a exposição do tema “beleza negra e autoestima<sup>22</sup>”. Segundo estes participantes o tema foi concebido pela própria turma.

**Deise** relatou que “*ter trabalhado esse tema foi bem legal, porque a gente falou de como cuidar do cabelo crespo, vários tipos de penteado, tipo africanos que as pessoas também podem fazer, várias maquiagens... essas coisas*”. Ela afirmou que esse tema é importante porque “*às vezes tem tanto racismo quando a gente é negro, que a gente não tem vontade de ter aquela cor, a gente fica pensando que se a gente não for da forma que a sociedade impõe a gente não vai se achar bonito*”. **Rita** completou dizendo “*é, às vezes as pessoas falam do nosso cabelo*”.

Entendo que esse grupo de colaboradoras(es), ao passo que reconheceram o consumo e o convencimento exercido pelas visualidades mediadoras de discursos racistas, buscaram produzir/apresentar outras visualidades, diria aqui visualidades de (re)existência. Assim, retiro desse quadro empírico, materiais que sugerem que a abordagem e o interesse destas(es) jovens em apresentar o tema “autoestima e beleza negra” se deu não só pelo fato de serem jovens negras(os), mas, principalmente por serem jovens que consomem visualidades outras que promoveram e estimularam processos de agência e subjetivação nelas(es) mesmas(os).

Os relatos apresentados até aqui tem nos validado a seguir neste(s) caminho(s) mirando a compreensão de que

cada vez que o racismo recua, ele o faz somente diante de uma ferrenha oposição. E cada vez que essa oposição enfraquece, ele começa novamente a ganhar novos espaços, continuando a evoluir – da mesma forma que evolui o tempo – conforme o seu sentido inicial. O racismo nunca recua de forma permanente (MOORE, 2007, p. 289).

Rita colabora para que olhemos com atenção para a potência das representações e representatividades positivas ao conjecturar que quando era mais nova “*ainda não tinha esse boom de cabelo cacheado. Acho que se tivesse eu teria parado de alisar a mais tempo*”. Quando questionada sobre onde vê esse “boom de cabelo cacheado”, ela respondeu “*ah, na televisão, na internet e algumas revistas, às vezes*”. Com isso, percebo que há uma nítida relação entre os efeitos do racismo e autoestima desses(as) jovens, pois “estigmatizados, homens, mulheres e

---

<sup>22</sup> Como explicitado no capítulo de metodologia todas as atividades temáticas ocorriam concomitantemente durante os dias de evento. Devido a essa dinâmica não foi possível registrar e nem observar tal apresentação. Desta forma, esclareço que as informações e descrições feitas pelos(as) colaboradores acerca da mesma é ausente da minha observação e registro presencial, assim tenho seus relatos como os únicos dados possíveis.

crianças negras são forçados a constituírem novas formas de socialização como enfrentamento das coerções físicas e simbólicas que perduram ao longo da história da civilização humana” (MATTOS, 2015, p. 41). Penso que o alisamento e o raspar compulsório dos cabelos crespos são expressões disso. Afinal, como esclarece Nilma Nilo Gomes (2009, p. 9) “o racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnicorracial, e é muito mais duro com aqueles que são vítimas diretas”.

Assim, nos atendo aos relatos biográficos das colaboradoras, podemos afirmar que na contemporaneidade vivenciamos uma maior e mais contemplativa diversidade estética, em que “principalmente se observa a insurgência dos cabelos crespos e naturais numa nova construção de estima e pertencimento” (MATTOS, 2015, p. 40). Segundo afirmação de, Ivanilde Guedes de Mattos (2015, p. 44), hoje “[...] vivemos um tempo de ressignificação da estética negra”. Segundo ela, “há uma reparação dos elementos identitários, anteriormente negados, como signo de uma bandeira de luta liderado pelas mulheres negras em sua maioria” (Ibidem, p. 44).

Sobre este ponto contamos com a contribuição de **Augusto**. Por ter ficado a margem durante a apresentação do tema, pode nos relatar que viu meninas “*prestando bastante atenção quando elas [Deise e Rita] estavam dando dicas de cabelo*”. “*Pois é... eu achei bem legal nosso tema. É importante falar sobre autoestima e empoderamento*”, afirmou **Deise**. Ao perguntar o que era “empoderamento”, houve silêncios, risos escondidos e feições de insegurança. Tentando motivar o GF, fiz questão de dizer que ali não havia resposta “certa” ou “errada” era “*apenas uma conversa*”. Assim, se desprendendo da vergonha **Cauã** respondeu “*empoderamento é falar umas palavras para a pessoa não ficar depressiva pelo que ela é*”. Apesar de ter entendido a ideia do meu colaborador, é importante apontar que aqui há uma compreensão de que o a ação de “empoderar” é dependente de um terceiro sujeito e, este entendimento se aproxima muito mais do conceito de *Empowerment*, o qual associa-se ao ato de “dar poder”. Contudo quando esta expressão vincula-se ou parte de um contexto de grupos sociais subalternizados é preciso evocar o seu conceito a partir da perspectiva freiriana, o que

implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva (SCHIAVO; MOREIRA, 2005, p. 59).

Não perdendo de vista que o conceito de “Consciência Negra” está associado à uma postura de estabelecimento do orgulho e valorização positiva entre os sujeitos negros frente aos seus fenótipos, destaco que a partir tanto da observação realizada durante os dois dias de evento alusivos ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra quanto dos relatos dos minhas/meus colaboradoras(es), posso dizer que a turma que **Deise, Rita e Augusto** integraram foi a única, a meu ver, que trouxe visualidades positivas do negro na contemporaneidade, pois difere da ordem que **Ricardo** denunciou ao dizer que “*todo ano tem peça que só tem negro apanhando*”.

Todavia, enquanto as colaboradoras falavam sobre suas estéticas e a relação com o tema elegido pela sua turma, **Cauã** relatou que não gostou do trabalho delas porque “*falaram só de mulher... tipo é ‘consciência negra’, né?! Não ‘consciência feminina’!*”. A intervenção de **Cauã** tem relevância, pois a construção e os ataques que a masculinidade negra sofre são algo que não se tem muita visibilidade quando pensamos em pedagogias antirracistas. Desta forma, trago esta indignação do meu colaborador para pontuar alguns lampejos reflexivos advindos da minha estada no campo e das conversas desenvolvidas no GF que, a meu ver, versam sobre autoestima e masculinidades negras. A priori destaco que

como nos lembra Fanon (1983), no imaginário ocidental, um negro não é um homem, antes ele é um negro e como tal não tem sexualidade, tem sexo, um sexo que desde muito cedo foi descrito no Brasil com atributo que o emasculava ao mesmo tempo em que o assemelhava a um animal em contraste com o homem branco. Este imaginário é perceptível no modo como a masculinidade é representada na literatura, cinema, telenovelas, jornais, revistas e propagandas, inclusive nas oficiais. Nelas os tempos psíquico do negro macrofálico é retratado através de estereótipos que foram forjados durante anos até tornarem-se verdade [...] (SOUZA, 2009, p. 100).

Durante as observações do campo no período que antecedeu o evento pude visualizar que muitos dos jovens negros que circulavam pelos corredores da escola traziam em sua corporeidade referências do que se pode entender por “*gangsta boy style*”<sup>23</sup> (HOOKS, 2015). Poucos eram os que não entravam nessa categoria, afinal a “hiper-heterossexualidade atribuída à homens negros é usada para engessar normas, mas não as práticas [...]” (COOPER, 2006 apud RIBEIRO; FAUSTINO,

<sup>23</sup> Estética e corporeidade associada à cultura *hip-hop* gueto norte-americana.

2017, p. 173). Esta percepção me levou a reconhecer que estes meninos estabelecem relações de desejos com visualidades associadas à cultura *rap* e *hip-hop*, a qual está presente no dia a dia de muitos dos meninos e das meninas da periferia de Brasília, não sendo a escola uma exceção.

Partindo dessa compreensão é importante destacar que no que diz respeito aos meninos e homens negros que performam estas masculinidades “raramente ouvimos falar sobre a pressão que eles recebem das pessoas brancas para provar que são ‘negros de verdade’” (HOOKS, 2015, p. 685). Neste sentido é pertinente que busquemos não naturalizar as masculinidades racializadas (PINHO, 2004), ou seja, esta atitude convoca

uma abordagem que destaque tanto às experiências sociais complexas difusas, contraditórias, paradoxais e descontínuas vividas nestas masculinidades negras, como os estereótipos de virilidade, coisificação sexual, brutalização, criminalização e suspeição criminal atribuídos aos homens negros como categorias perceptuais e imagens culturais (FERGUSON, 2000 apud RIBEIRO; FAUSTINO, 2017, p. 176).

Neste sentido, também é importante destacar que durante os dias de evento, além das imagens que apresentavam homens negros escravizados, havia também as que traziam figuras de cantores de *hip-hop* estadunidenses. Mediante isso, nos cabe levantar a questão: até que ponto estas visualidades que estes jovens consomem os fazem construir subjetividades apoiadas em estereótipos de masculinidade negra? Quais visualidades sobre o homem negro estas imagens ajudam a constituir? Tais questões suscitam considerarmos que

a imagem digital, por não depender de um suporte físico específico, ganhou características especiais como veículo propício para estimular e catalisar expectativas, desejos e sonhos de crianças, jovens e adultos susceptíveis e, de certa forma, vulneráveis às influências do capitalismo cultural eletrônico, anunciado pelas economias do entretenimento e do espetáculo (TOURINHO; MARTINS, 2011, p.56).

Desta forma, buscando formas de me aproximar um pouco mais das vivências que meus colaboradores estabelecem com produtos da cultura visual e a influência que podem exercer sobre eles, perguntei se tinham referências negras que lhes inspirassem. Em sua resposta **Marcos** disse “*eu me inspiro no Tupac e Notorius Big, eu quero ser rapper... já escrevo algumas coisas e canto música dos outros*”. **Cauã**, que também era o mais alto de todos os integrantes do grupo, disse “*Lebron, Michel Jordan... são mais jogadores de basquete mesmo que me inspiram, porque*

*não tem um que não cresceu na miséria e eles me inspiram a chegar no topo... Eu sou jogador de basquete, entendeu?!"; Augusto perguntou rindo se podia citar mulher, tendo meu aval, ele mencionou "Beyoncé e Rihanna", por último Marcos nos disse se inspirar no ex-procurador da República, Joaquim Barbosa.*

Contudo, se partirmos da compreensão de que são nos segmentos da música e do esporte que, majoritariamente, homens negros alcançam espaços de "visibilidade positiva" nas sociedades ocidentalizadas, poderíamos inquirir que este seria um dos efeitos da representatividade "guetificada": a manutenção de projeções simbólicas estanques. Afinal "números, palavras, imagens, simbologias e representações subjetivas não são epifenômenos ou reflexos puros da base material do real social, mas elementos constituintes (e constituidores) do real, interagindo contraditória e complexamente com o material" (AGUIAR, 2010, p. 93).

Por outro lado, esta relação de desejo dada entre meus colaboradores e os produtos da cultura visual pode ser compreendida também como expressão de resistência e oposição às narrativas hegemônicas sobre o que é ser negro, posto que há proeminentes discursos que sugerem "o negro" fixado à sua essencial pureza cultural com acentuadas expressões folclóricas e excêntricas.

Ademais, a partir dos dados empíricos discursivos que os participantes do GF foram motivados a ceder, pude compreender que esses jovens vivenciam dinâmicas de desejo e prazer com narrativas que versam sobre o que é "ser negro" de uma perspectiva capitalista simbólica. Isso se fez perceptível, no momento em que **Marcos** nos disse rindo que se inspira muito no visual dos rappers americanos só que não tem o dinheiro que eles têm para comprar tênis iguais aos deles. Para melhor explanar esta percepção é importante trazer a compreensão de que dentro da dinâmica capitalista pós-moderna

a imagem fornece às mercadorias e respectivos sectores de produção, distribuição, comercialização e marketing, um *revestimento visual apelativo e criador de empatia e identificação subjectiva* entre o agente consumidor e a mercadoria. Portanto, dentro desta abordagem, a imagem cumpre o papel de alimentador simbólico-cognitivo de uma massa tendencialmente crescente de consumidores e, em simultâneo, opera como um *factor propulsor de novas necessidades* (HARVEY apud AGUIAR, 2010, p. 94-95).

Logo, considero importante atentarmos para um dos problemas que Denzin (1997, p. 11 apud MARTÍN, 2013, p. 350) traz à luz sobre as políticas de visibilidade, as quais, segundo esse



autor, entremeiam-se ao capitalismo, pois devido à perspicácia e capacidade de reinvenção inerente a este sistema as ideologias e as pautas identitárias com acentuados discursos autocomplacentes passam a ser bem vindas enquanto forem produtivas para o mercado. Afinal

[...] os afetos e desejos, as identidades e os estilos, especialmente os subalternos e alternativos, produzem valor econômico e simbólico. Esse fato faz com que o mesmo processo de representa-los e visibilizá-los deva ser questionado como via para emancipação e autonomia política dos sujeitos, já que ao mesmo tempo contribui para regulá-los e fazê-los legíveis para o mercado (MARTÍN, 2013, p. 350).

O colaborador, **Ricardo**, nos trouxe um dado que representa um entrave na aproximação da escola com os produtos culturais que eles(as) consomem. Segundo ele “*os professores não querem nem saber do que a gente gosta*”. Seu enunciado permite conjecturarmos que suas relações com o *rap* e a cultura *hip-hop*, assim como com as mídias são desprezada pelo corpo docente de sua escola, contudo esquecem que “as práticas comunicativas da interseção entre a mídia e as sociedade – são constituidoras da vida social e, ao mesmo tempo, constituídas por ela” (GUIMARÃES; FRANÇA, 2006, p. 90). Ou seja, há, por parte da escola, o silenciamento deste complexo processo pedagógico mediado pela cultura visual transmidiática, o qual é responsável em grande parte pelos sentidos que damos ao mundo, aos outros e a nós mesmos.

Desta forma, para avançar rumo às experiências pedagógicas que possibilitem aos estudantes a mobilidade do olhar e a elaboração de ações cri(ativas) frente às visualidades e contravisorialidades da alteridade

o professorado precisa revisar o que constituiu os fundamentos de sua prática e criar novas maneiras de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento e com os aprendizes. Isso pressupõe ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo que possamos repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido (HERNANDEZ, 2007, p. 16-17).

Aqui é importante expor que o descrédito que a “cultura de massa” enfrenta em territórios escolares precisa ser desestabilizado, pois como já mencionado é por meio da cultura que “os seres humanos dão sentido as suas vidas, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos” (SANTOMÉ, 2011, p. 166). Assim, atento às informações extraídas das conversas desenvolvidas entre os participantes do GF, entendi que as visualidades constituídas e constituidoras

da cultura *rap* e *hip-hop*, colaboram, de fato, na forma dos sujeitos representarem seus interesses, contextos pessoais/coletivos e subjetividades, além do que “nos permitem descobrir o verdadeiramente relevante em suas vidas” (Ibidem, p. 166).

É conveniente destacar que de acordo com Nascimento (2011) a cultura visual compreende o currículo, “como uma possibilidade para aberturas que permitam mudanças constantes no processo de subjetivação, um lugar para a pluralidade de vozes e de interesses [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 222). Assim, trajetórias pedagógicas fundamentadas no caráter rizomático da cultura visual, tem autonomia para iniciarem-se “a partir de qualquer ponto, como uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica e uma pergunta.” (DUNCUN, 2011, p. 22). “Isso significa reconhecer que se produz uma distância entre o modo como a Escola educa e como educam tanto os meios de cultura visual popular (SIC) (o cinema, os videogames, a música popular, a internet, os desenhos animados na televisão, a publicidade, etc), como as artes visuais” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 32).

Entretanto, explano que ao lidar com a indignação/reivindicação que **Ricardo** nos apresentou, não podemos nos deixar cair no afã irrefletido e pedagogizar os artefatos da cultura visual que despertam desejos e prazeres nos jovens, primeiramente porque, corre o risco de ser “purificada, homogeneizada e reconstruída como uma estratégia curricular ou de motivação” (GRACE; TOBIN, 1998, p. 46 apud HERNÁNDEZ, 2007, p 80). Conseqüentemente, por entender que o desafio é promover a atuação cri(ativa) dos sujeitos dentro do conflituoso campo que se estabelece entre o cruzamento do prazer e da análise crítica (Ibidem, 2007), Hernández (2007) nos diz que

o proposito da compreensão crítica performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que o estudantes manifestam, mas “explorá-los para encontrar novas e diferentes formas de desfrute”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “textos”, de imagens e de artefatos [...] (HERNÁNDEZ, 2007, p. 71).

Desta forma, é necessário dizer que as visualidades aqui elencadas dizem respeito a um grupo de sujeitos específicos e que mesmo dentro desse pequeno grupo, composto por seis participantes, houve distinções de interesses e afetos pela cultura visual. Afinal não é só o fator racial que estrutura tais relações: há imbricações entre classe, gênero, faixa etária, sexualidade, religiosidade, escolaridade e moradia. Dentre os momentos em que isso se manifestou, destaco o fato de um dos participantes ter dito que se sente muito mais inspirado por mulheres negras do

que homens negros que performam masculinidades “viris” e “impositivas”, como é o caso dos cantores de rappers e dos atletas mencionados pelos outros participantes.

A partir desse dado de realidade ressalto que as interpretações apresentadas sobre os materiais biográficos e subjetivos dos(as) estudantes que colaboraram com essa pesquisa não se pretendem prescritivas ou inquisidoras, mas sim provocadoras de lampejos acerca da necessidade de termos a cultura visual como território de questionamentos, pois entendo que é de grande valor que os estudantes, independente dos seus marcadores raciais, sejam convidados e instigados a duvidarem da própria representação relacionando-a com outras imagens, contextos e relações de poder, vinculando-as também às suas experiências, e experiências de outros observadores de diferentes tempos e lugares possibilitando manipulações e práticas de apropriação conectadas com questões atuais ou emergentes (HERNÁNDEZ, 2007).

Entendo, com isso, que a escola, ao abordar tensões e complexidades referentes as desigualdades e diferenças raciais, bem como a "Pluralidade Cultural", tenda a “se aproximar destes ‘lugares’ culturais, em que meninos e meninas, sobretudo jovens, encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37), inclusive inserindo-se reflexivamente como participantes desta rede. Afinal as identidades e subjetividades das pessoas negras e sobre as pessoas negras também são constituídas durante a trajetória escolar. Desse modo, a escola precisa assumir a responsabilidade social e educativa de contemplar tais complexidades, visto que em nossa sociedade, desde muito cedo, crianças negras são ensinadas a não terem visualidades positivas sobre si e nem sobre os que lhe espelham.

Ao tomarmos a cultura visual como lugar de experiências pedagógicas dialógicas poderemos vivenciar processos que privilegiam colaboração entre alunos(as) e professores(as) na construção do evento escolar alusivo à Consciência Negra. Assim, ao assumir uma perspectiva qualitativa de aprendizagens, professores(as) junto com a comunidade estudantil ocuparão a posição de investigadores(as) e criadores(as) de problemas e não apenas soluções/explicações para problemas já dados (TOURINHO, 2010).

Estas concepções práticas e teóricas nos possibilitam repensar e reconstruir constantemente, e de maneira dialógica, experiências de subjetivação que deem preferência à diferença em relação à identidade e estimulem a invenção em lugar da revelação (MARTINS; TOURINHO, 2005), causando com isto tensões às naturalizações socialmente instituídas através de relações de poder, que reverberarão como fraturas sobre elas. Desta forma, concordo com Dias

(2008) quando nos diz que a Educação da Cultura Visual também potencializa a “intimidade da relação entre conhecimento e ação”, complementando ao afirmar que “isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação” (DIAS, 2012, p. 57).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recobrar o percurso investigativo que realizei para trazer aqui esta Dissertação é, primeiramente, reconhecer que o chão por onde correu parte da minha vida serviu de matéria prima para produção do problema que a conduziu. *Quais sentidos e subjetividades são produzidas pelo(as)s estudantes a partir das visualidades referentes ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra apresentadas em contexto escolar?* Esse questionamento foi a força motriz que me levou a, no primeiro capítulo, “Caminhos e descaminhos me fizeram ser”, entremear alguns recortes autobiográficos com as reflexões de intelectuais das Ciências Sociais, da Educação e da Psicologia. Tal procedimento me possibilitou compreender que as visualidades que circulam na sociedade criam pegadas simbólicas e colaboram para a constituição de subjetividades dos sujeitos sobre os corpos racialmente marcados.

Neste capítulo entende-se que a “raça” como categoria discursiva autorizou sob o povo negro a espoliação dos seus sistemas simbólicos, a demonização dos seus sistemas de crença, a condenação dos seus fenótipos e a deslegitimação das suas subjetividades. Sob esses estigmas que afligiam (e ainda afligem) os corpos negros em diáspora e em África, o conceito de Consciência Negra se fez (e ainda se faz) necessário para tentar reconstruir e construir experiências de subjetivação que promovam processos de agregação e valorização do negro para com aquele que lhe “espelha” a pele. Afinal, ser alvo secular de discursos depreciativos provocou tanto a instalação e a atualização do racismo em todas as instâncias e relações sociais quanto a destruição da autoestima das suas vítimas, conseqüentemente a desagregação.

No segundo capítulo, “Colonialidade, raça e educação: vias para a (in)justiça social”, apresentei um breve e rizomático panorama reflexivo acerca dos fatores que promoveram durante séculos a incrustação de visualidades sobre o corpo negro destituídas de empatia e impregnadas

de desumanidade. Nessas linhas inscrevi os efeitos dos discursos imagéticos oriundos do colonialismo como uma das principais formas de subalternização dos povos oriundos de África e de seus descendentes. Apontando as vulnerabilidades à destituição de seus territórios simbólicos e geográficos, destaquei os processos de resistência e organização social iniciados nos anos de 1960 nos Estados Unidos, em África e Brasil. Ações reivindicatórias dos sujeitos negros brasileiros receberam visibilidade para mostrar que a conquista de direitos sobre seus próprios corpos e sua inserção aos sistemas formais de instrução escolar brasileiro foi fruto de constantes lutas sociais.

Balizado pela compreensão de que a inserção desse grupo social no sistema de ensino nacional se deu sob a marca da raça, o respectivo capítulo teve o compromisso em não ocultar o quão longo foi o caminho percorrido até o surgimento das tendências pedagógicas que se dispuseram a reconhecer e denunciar o lastro deixado por esses estigmas não só na sociedade, mas no próprio pensamento pedagógico e vida escolar.

Nesse mesmo capítulo, destaquei que a presença dos sujeitos não hegemônicos na arte/educação brasileira e internacional, inicialmente, assumiu um caráter exótico, o qual suscitou aspectos de aparente democracia em resposta aos movimentos sociais que reivindicavam espaço nas sociedade e nas instituições. Sob críticas e advertências acerca da incipiência dessas práticas aditivas nos currículos hegemônico evidenciou-se, nesse capítulo, que tais condutas pedagógicas na arte/educação protagonizaram no cenário brasileiro até o início do século XXI. Contudo, na sua última seção elucidada que quando as contribuições dos Estudos Visuais se somaram à Educação possibilitou que os sujeitos viessem a ter maior poder de agência, viabilizando outras entradas reflexivas para a crítica e emancipação dos seus sujeitos, pois a concepção das produções simbólicas visuais como artefatos culturais passou a integrar as perspectivas pedagógicas em arte/educação. A partir deste ponto as políticas de subjetividade - processos constitutivos de modos de ser, de ver e de ser visto - passaram a ser o foco interesse da Educação da Cultura Visual.

No capítulo três, “Caminhos metodológicos” apresentei os caminhos, percalços e escolhas metodológicas que tive que fazer visando responder os objetivos que estabeleci com esta investigação, os quais foram: interpretar os discursos dos estudantes sobre as visualidades apresentadas pela escola durante o evento da “consciência negra”; reconhecer algumas outras visualidades que compõem as subjetividades dos(as) colaboradores(as) acerca dos corpos negros

e propor reflexões sobre a possibilidade da Educação da Cultura Visual se posicionar como mediadora na construção de sentidos e no reposicionamento dos sujeitos.

Finalmente, no quarto e último capítulo, intitulado “(Entre)vistas”, apresentei nas categorias de análise “pedagogização folclórica” e “cultura visual” os materiais retirados das falas dos sujeitos participantes do grupo focal. Seguindo o caráter qualitativo interpretativista, me debrucei sobre o *corpus* da investigação, mantendo constante diálogo com o quadro epistêmico que elegi para compor minhas reflexões e para me ajudar a interpretar os fragmentos discursivos oriundo da vida empírica dos sujeitos colaboradores desta investigação.

Dessa forma, infiro que esta investigação traz mais contribuições reflexivas do que práticas, pois como exposto no encerramento da segunda categoria, para que possamos oferecer à comunidade estudantil experiências que desestabilizem subjetividades, é necessário assumir a perspectiva qualitativa. Independente das categorias raciais em que se associem os estudantes, é importante, primeiramente, tentar se aproximar e reconhecer as noções que esses sujeitos possuem sobre a complexa dinâmica racial local e global, bem como o professorado também precisa se perceber participante dessa dinâmica, seja assumindo e problematizando os privilégios e performances da branquitude como também dando visibilidade para seus marcadores raciais que lhe são socialmente atribuído.

Considero relevante apontar que não direciono estes resultados somente à comunidade docente em artes visuais, pois, como ficou nítido, a configuração do evento escolar observado por mim se deu com a participação de professores(as) de várias áreas de conhecimento, ou seja, não houve especificidade de área. Contudo reconheço que um dos possíveis desdobramentos desta investigação possa ser: não só observar, mas propor/experimentar metodologias e concepções de projeto em arte/educação que visem aludir ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra.

Como minha colaboradora, Deise atestou, se não houver espaço propício para a construção e troca dialógica sobre o tema em questão os(as) estudantes não terão variedades de ferramentas críticas para propor contravisualidades que promovam a mobilidade de olhar dos seus pares, pelo contrário, oferece-se com isso muito mais possibilidades de retroalimentação e atualização de subjetividades estereotipadas/folclóricas/racistas, as quais são mediadas por meio de visualidades imbricadas a discursos do colonialismo.

É de suma importância que em conjunto - estudantes e professores(as) - possamos construir pontes e estabelecer conexões visíveis entre passados, presente e lampejos de futuro. Afinal, saio deste processo investigativo ciente de que os integrantes do GF não se sentiram afetados - positivamente - pelas narrativas que em demasia evocaram um passado cristalizado e descontextualizado. Porém, a possibilidade desses sujeitos acreditarem que o “*passado já passou*”, desperta preocupações em mim, pois, a meu ver, o passado tende a se atualizar no presente quando meus/minhas colaboradores(as), enquanto negros(as), são vitimados pelo racismo.

Aproveito para elucidar que os dados apresentados e produzidos nesta investigação possuem limitações, principalmente por meus colaboradores serem todos(as) -autodeclarados(as) - negros(as). Assumo isso, pois entendo que sob algumas perspectivas, esse aspecto venha a ser um “complicador”, haja vista que anula a possibilidade de cruzar e tensionar experiências de intersubjetividades com a participação de sujeitos possuidores de outras marcações raciais. Contudo, compreendo que esta configuração - metodologicamente imprevista - é como um dado em si mesmo, pois é nada mais do que um possível reflexo da falta de interesse e afetação direta por parte da comunidade estudantil não-negra e socialmente branca no que diz respeito à “consciência negra”. Ainda assim, gostaria de reconhecer que é necessário dar continuidade à questão proposta por esta investigação de modo a trazer mais olhares que não só os de estudantes negros(as). Afinal, o racismo não pode ser desestabilizado com somente uma das partes envolvidas.

Por outro lado, defendo que o fato desta investigação apresentar um *corpus* extraído de uma comunidade de estudantes onde todos(as) se autodeclararam negros(as), não deslegitima o valor de suas vozes, pois acredito que para tantas décadas e séculos sem nossos antepassados poderem falar ou falando sem serem ouvidos, o ato de amplificar suas vozes venha a ser, no mínimo necessário. Desta forma, entendo que antes mesmo de pensarmos “academicamente” sobre as tensões que intersubjetividades constituídas por categorias raciais discursivamente distintas e o quê elas podem fomentar, acredito que seja necessário olharmos com empatia para a população negra, principalmente para a parcela jovem que está inserida no sistema de ensino. Afinal, muito tem se falado sobre a “aplicabilidade de conteúdos” relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana, mas percebo que não temos buscado ouvir como os estudantes - independente dos seus marcadores raciais - se relacionam com essa temática em sala de aula.



Nesse processo, pude perceber que os(as) estudantes que integraram o GF tinham muitas opiniões sobre as visualidades alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra, mas mesmo possuindo materiais empíricos que colaborariam significativamente para apresentar um sujeito negro contemporâneo muito mais híbrido e fraturado em suas identidades e subjetividades, os(as) estudantes optaram pelo jogo disciplinar com o qual estão acostumados a jogar com a escola, ou seja, escolheram demonstrar que compartilham dos saberes da pedagogia escolar expondo mais uma vez a mesma figura mítica e fixa que é evocada quando se fala sobre “o negro”, tal qual as visualidades que compõem a primeira categoria de análise “Pedagogização folclórica”.

Compreendi com isso que os(as) próprios(as) alunos(as) negros(as) se afastaram da sua dimensão racial e deixaram de olhar para os seus próprios afetos, seus prazeres, suas referências, contradições e história, as quais foram apresentadas na categoria “cultura visual” e me possibilitaram de maneira introdutória refletir sobre as potencialidades da Educação da Cultura Visual vir a ser mediadora de experiências e processos de subjetivação que podem colaborar para o reposicionamento dos sujeitos sociais nas tramas e dinâmicas raciais que compõem o tecido social brasileiro, visto o seu compromisso com a justiça social.

Assim, ao analisar as duas categorias com pertinentes elucidações que a Educação da Cultura Visual traz para o ensino de artes, compreendi, a partir dos posicionamentos do GF, que nós, professores(as) de artes que lidamos com a visualidade e suas implicações na vida da sociedade, estamos sendo chamados a assumir perspectivas dialógicas com eles(as) para juntos constituirmos novas e cri(ativas) relações com o visual, visto que a imagem possui a capacidade de gerar e ressignificar relações, inclusive as relações étnico-raciais. Com tal ação educacional, acredito que possamos colaborar - minimamente - com a transformação do presente, esperançosos num futuro de igualdade, solidariedade e justiça social.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story, 2009. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc> >. Acesso em: 25 de março de 2017..

AGUIAR, João. Valente. A imagem na cultura do pós-modernismo. *Tempo Social*. São Paulo: USP, v. 22, n. 1, p. 179-198, jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12632/14409>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

ALBERT, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro : Pallas, 2007.

ALENCAR, Maria Gisele de. *A lei 10.639/03: possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações raciais no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Faculdade de Ciências Sociais. Londrina, 2015.

BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H; STUHR, Patrícia 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*. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.

BANKS, Marcus. *Dados visuais para investigação qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 79-92.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. *Psicologia Social do Racismo: Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BOMFIM, Manuel. *América Latina: males de origem*. 1905.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CAMPELLO, André Emmanuel Batista Barreto. A escravidão no império do Brasil: perspectivas jurídicas. Disponível em < <http://www.sinprofaz.org.br/2014/artigos/a-escravidao-no-imperio-do-brasil-perspectivas-juridicas>>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera. Maria. e MOREIRA, Antônio. Flávio. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educacion y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.

\_\_\_\_\_. 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, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 21-34.

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011.

\_\_\_\_\_. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 55-73.

DIAS, Belidson, FERNÁNDEZ, Tatiana. Mapas de interseções na educação em visualidades: evento artístico como pedagogia. *Visualidades*. V. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/30689/0>>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUNCUN, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

EFLAND, Arthur D. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

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

FLOR, Cauê, Gomes. O estereótipo enquanto prática do discurso colonial: Gilberto Freyre e a narrativa da formação da nação. In: *Áskesis*, Revista dos Discentes do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFSCar. V. Volume 4, p. 43-58, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/viewFile/90/pdf>>. Acesso em: 23 de abril de 2018.

FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloíza C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. *A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão de conhecimento histórico?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1987.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012, p. 64-89.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 93-124.

GILLIAM, Ângela; GILLIAM, Onik'a. Negociando a subjetividade da mulata. *Estudos Feministas*, Vol. 3, n°. 2, Florianópolis, p. 479-489, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16471/15041>>. Acesso em abril de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio. In: MUNANGA, Kabengele. *Negritude: uso e sentidos*. BH: Autêntica, 2012.

GOODSON, Ivor. Historiando o eu: política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria. Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, p. 253-272.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Sociologia e desigualdades: desafios e abordagens brasileiros. In: MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza; MARTINS, Carlos Benedito (Orgs.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Anpocs / ICH / Discurso Editorial / Barcarolla, 2010, v. 1, p. 107-128.

GUIMARÃES, César e FRANÇA, Vera. Experimentando as narrativas do cotidiano. In: *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Alvaro Luiz; COSTA, Benhur Pínós da; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; UEDA, Vanda. (Org.). *A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço*. Canoas/Porto Alegre: Editora ULBRA/Editora UFRGS, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio: Apicuri. 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 1995, pp.7-41. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>>. Acesso em abril de 2017.

HASENBALG, Carlos. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15. 1997, p. 63-68.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 51-68.

HOOKS, bell. Escolarizando homens negros. *Estudos Feministas*, Vol. 23(3), n° 406, Florianópolis, set./dez., 2015, pp. 677-689. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41784/30373>>. Acesso em abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Alisando nossos cabelos. *Revista Gazeta de Cuba* – União de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

JESUS, Leandro Santos Bulhões de; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A história, a pós-colônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, Vol. II, N. 11, Ago./Dez., 2017. Disponível em: <<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/1726>>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-121.

MARTÍN, Aida Sánchez de Serdio. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 343-370.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 19-40.

\_\_\_\_\_ ; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceito e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011, p, 51-68.

\_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico de artes visuais. *Visualidades: Rev. Do Programa de Mestrado em Cultura Visual*. - Goiânia – GO: UFG, FAV Vol. 3 n.1, p. 87-111, Jan. - Jun. 2005.

\_\_\_\_\_ ; SÉRVIO, Pablo Petit Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) – *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2012, p. 255-282

MATTOS, Guedes Ivanilde. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de interrogação*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, BA, v. 5, n.2, jul./dez., 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/2164-5784-2-PB.pdf>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito a olhar. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

MITCHELL, W.J.T. *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago: University Of Chicago Press, 2005.

MODOOD, Tariq; MAY, Stephen. Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate. *International Journal of Educational Research* n° 35. 2001, p.305–31. Disponível em: <  
[http://www.tariqmodood.com/uploads/1/2/3/9/12392325/multiculturalism\\_education\\_britain.pdf](http://www.tariqmodood.com/uploads/1/2/3/9/12392325/multiculturalism_education_britain.pdf)  
 >. Acesso em: 25 de abril de 2017.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R.do. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, Clóvis; FERRARA, Miriam. *Imprensa Negra: estudo Crítico de Clóvis Moura*. São Paulo: Imprensa Oficial/Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2002.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do; BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Que ensino*. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) – *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011, p. 209-226.

NEIRA, Marcos Garcia.; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai.-ago. 2012. Disponível em: <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362012000200015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362012000200015&script=sci_abstract&tlng=pt)  
 >. Acesso em: 22 de março de 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>  
 >. Acesso em: 17 agosto de 17.

OLIVEIRA, Ivana de Fátima. *A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais*. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Goiânia. 2008.

PEREGRINO, Yara Rosas. Nova escola/educação artística: novos rumos para a educação? In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camisa ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: UFBP, 1995, p. 31-36.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Trajetória e perspectivas do movimento negro brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, João Baptista Borges. Negro e cultura negra no Brasil atual. *Revista de Antropologia*. Vol. 26, 1983. Disponível em: <[http://www.jstor.org/stable/41616037?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/41616037?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

PINAR, William F. Multiculturalismo malicioso. *Currículos sem fronteira*. Volume 9 - Número 2 - Julho/Dezembro 2009.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 159-176.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro? *Democracia Viva*, Revista do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), nº22, jun./jul., 2004. Disponível em: <<https://issuu.com/ibase/docs/democracia-viva-22>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMOS, Guerreiro. Patologia Social do Branco Brasil. In *Introdução crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRG, pp. 215-240, 1995.

REIS, Andressa Mercedes Barbosa dos. *Zumbi: historiografia e imagens*. 2004. 148 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Franca, São Paulo. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp000012.pdf>> Acesso em: 12 março 2017.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes; FAUSTINO, Deivison Mendes. Negro tema, negro vida, negro drama: estudos sobre masculinidades negras na diáspora. *Transversos: Revista de História*. Rio de Janeiro, n. 10, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/29392/21047>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

RODRIGUES, Wallace. Desconstruindo Discursos de Diferença na Escola. *Educação & Realidade*, Vol. 42, nº 2, Porto Alegre, abr./jun. 2017, p. 687-706.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995



\_\_\_\_\_. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTANA, Jair. *A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 159-177.

SANTO, Fernanda Barros. As ambiguidades discursas do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Os limites e possibilidades da agenda racial. *Thema*, Vol. 13, nº 3, 2016, p.103-117.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, Deborah Silva; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. O movimento negro e a construção da agenda com recorte racial no âmbito das políticas públicas educacionais. In: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota (Orgs.). *Políticas Públicas e Raça: avanços e perspectivas*. Brasília: Editora da UNB, 2016.

SCHIAVO, Marcio R.; MOREIRA, Eliesio N. *Glossário Social*. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *"Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana."* Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: A temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SÉRVIO; Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? Revista Digital do LAV. Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 196-215. Maio/Ago. 2014. <[file:///C:/Users/User/Downloads/12393-93484-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/12393-93484-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em fevereiro de 2017.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da Imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representações*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação racial no livro didático*. Salvador: Editora da UFBA, 2010.

SILVA, Ana Maria Silva. et al. *Gostando mais de nós mesmos: perguntas e respostas sobre a auto-estima e questão racial*. Coleção Gente de Raça. São Paulo: Editora Gente, 1999.

SILVA, Benedita da. Apresentação. In: BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 65-78.

SILVA, Nelson Fernando Inocencio. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

SILVA, Noemi Santos da. Escravos, libertos e ingênuos na escola: instrução e liberdade na província do Paraná (1871-1888). In: *Anais do 6º encontro Escravidão e liberdade no Brasil Meridional*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT-21: marcas de uma trajetória. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*, 2004.

SOUZA, Ana Cristina Azevedo de. *O ensino da arte africana e afro-brasileira: a obra e a prática artística de Jorge dos anjos*. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Eliane Almeida de. *A Lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Mônica Lima. Prefácio. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (Orgs.). *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. Brasília-DF: CAPES, 2014, p. 8-18.

SOUZA, Rolf Ribeiro de. As representações do homem negro e suas consequências. *Fórum Identidade*. Ano 3, Volume 6, jul-dez de 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/5500/4511>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

TAVARES, Julio Cesar de. Desconstruindo a invisibilidade: raça e políticas da cultura visual no Brasil e na América do Sul - Escassez de respeito e reconhecimento. In: BRANDÃO, Ana Paula

(Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TAVIN, Kevin M. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 11-20.

TOURINHO, Retomando um tema delicado: avaliação e ensino de arte. In: *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”*, Bahia, 2010. Disponível em <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene\\_maria\\_fernandez\\_silva\\_tourinho.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf)>. Acesso em 27 de ago. de 2012.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino de arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. In: *Anais da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Aldo%20Victorio%20Filho.pdf>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

WALDMAN, Maurício. Imaginário, Espaço e Discriminação racial. Pulg. *Revista GeoUSP, tempo de Espaço*, nº 14, p. 45-64, e el da Pós-graduação de Revista hace el da Universidade de São Paulo, 2004, de Depto de geografia.

WALKER, John A; CHAPLIN, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ao cumprimentá-lo, encaminhamos a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa de mestrado intitulado “**Corpo marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra**”, sob a responsabilidade do Pesquisador Jorge Cardoso Paulino com matrícula regular no Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília e orientado pelo professor Doutor Belidson Dias.

Assim, vimos solicitar autorização para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa em uma escola da rede pública de Brasília/DF. De caráter qualitativo, a presente investigação, vinculada à linha de pesquisa Educação em Artes Visuais, busca a partir das visualidades escolares referentes ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência negra (20 de novembro) compreender, na medida do possível, as afetos e os sentidos que tais visualidades produzem e mediam entre a comunidade de estudantes do ensino fundamental do **Centro Educacional 07 de Ceilândia**. A investigação considera que para além da inclusão desta data cívica no calendário escolar nacional é de suma importância buscar compreender as ações/relações que os(as) alunos(as) estabelecem com tal temática e suas visualidades.

Com o respectivo consentimento de seus responsáveis, formarei sem distinções de gênero, classe, etnia, raça e sexualidade, um grupo focal (GF) composto por seis estudantes do 8º ano do ensino fundamental, matriculados na instituição. Com o GF, serão efetuados três encontros, registrados em áudio, desenvolverei com o GF entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio e mediadas pela aplicação da foto-elicitação, o repertório imagético utilizado durante a aplicação desse método será composto por registros fotográficos feitos pelo pesquisador com base nas visualidades que compuseram o espaço escolar, respectivo aos integrantes do GF, durante o evento em questão, bem como as imagens que a escola usou em seus murais, faixas e cartazes. Com essa metodologia objetivo extrair dados que me permita compreender:

- De que forma(s) os(as) integrantes do GF se percebem e se relacionam em uma sociedade racialmente marcada;
- Quais as suas interpretações, sensações e opiniões sobre as visualidades usadas pela escola durante o evento;
- Quais as outras visualidades compõem suas subjetividades acerca do corpo negro;
- Que afetos são provocadas subjetivamente durante as atividades desenvolvidas no evento.

Isto posto, pedimos a permissão para o pesquisador realizar a pesquisa na escola solicitada e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

---

Prof. Dr. Belidson Dias  
Orientador

**ANEXO B**  
**ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) Sr./Sra. *nome completo do responsável pela instituição, cargo do(a) responsável* do(a) *nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, está de acordo com a realização da pesquisa, “*Corpo marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra*” de responsabilidade do pesquisador Jorge Cardoso Paulino aluno de mestrado no Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do professor Doutor Belidson Dias.

O estudo envolve a realização de observação e acompanhamento das atividades escolares, no turno da tarde, referentes à data do “Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra” e se desdobrará em três encontros com um grupo focal composto por seis estudantes de 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano do respectivo turno, onde será aplicada entrevistas semiestruturadas com registros em . A pesquisa terá a duração de três semanas com previsão de início em novembro de 2017 e término em novembro de 2017.

Eu, *nome completo do responsável pela instituição, cargo do(a) responsável* do(a) *nome completo da instituição onde os dados serão coletados*, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

---

Nome do(a) responsável pela instituição

---

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Corpo marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra*” de responsabilidade de *Jorge Cardoso Paulino*, aluno de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender:

- Como os(as) integrantes do GF se percebem e se relacionam em uma sociedade racialmente marcada;
- Quais as suas interpretações, sensações e opiniões sobre as visualidades usadas pela escola durante o evento;
- Quais as outras visualidades compõem suas subjetividades acerca do corpo negro;
- E, por fim, que afetos são provocadas durante as atividades desenvolvidas no evento.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de três entrevistas semiestruturadas, com duração de 70 a 90 minutos, junto a um grupo focal composto por mais cinco estudantes do respectivo Centro Educacional. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, se alguma questão deixar-me chateado (a) ou desconfortável, eu sou livre para recusar-me a responder a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.



Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99884-0259, pelo e-mail [jorgepaulino.jcp@gmail.com](mailto:jorgepaulino.jcp@gmail.com).

Garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma oficina que contemple o tema pesquisado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, com R.G: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_, permito que \_\_\_\_\_ participe da pesquisa “*Corpo marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra*” com orientação do professor Doutor Belidson Dias e de responsabilidade de *Jorge Cardoso Paulino*, aluno de mestrado da *Universidade de Brasília*.

Estou ciente de que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Também estou ciente de que a coleta de dados será realizada por meio de três entrevistas semiestruturadas, com duração de 70 a 90 minutos, junto a um grupo composto por mais cinco estudantes do Centro Educacional 07 de Ceilândia-DF. Concordo que a sua participação voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício na pesquisa não implica em nenhum risco. Cabendo tanto a mim retirar meu consentimento, quanto ao (a) \_\_\_\_\_ recusar-se a participar, ou interromper sua participação a qualquer momento, caso alguma questão o(a) deixa chateado(a) ou desconfortável, ele(a) poderá se recusar a responder e que a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Por fim, confirmo que conversei com Jorge Cardoso Paulino sobre o estudo, e foi dada uma cópia deste consentimento para mim. Eu entendi o que li ou o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas. Reafirmo que estou ciente que a participação do meu filho(a) neste estudo é voluntária e não remunerada e que ele(a) é livre para recusar estar no estudo ou desistir a qualquer momento. Assim, autorizo o uso das entrevistas e das imagens coletadas por Jorge Cardoso Paulino nas publicações decorrentes desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**ANEXO E**  
**Roteiro do Grupo Focal**

Pontos focais do primeiro dia de encontro com o GF:

- a) Apresentação dos(as) colaboradores(as);
- b) A relação dos(as) colaboradores com o evento da “consciência negra” e suas visualidade;
- c) As atividades que viram;
- d) As atividades que desenvolveram.

Pontos focais do segundo dia de encontro com o GF:

- a) Relação com a própria imagem;
- b) Referencia da cultura visual.