

A Cultura Visual na Educação na Construção das Identidades Étnico- Raciais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA: EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS

Gabriela Guerra de Almeida

A CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Belo Horizonte
2015

Gabriela Guerra de Almeida

A CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Linha: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Co-orientador: Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho

Belo Horizonte
2015

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: **A Cultura Visual na Educação na Educação na Construção da Identidade Étnico-Racial** de autoria da mestranda Gabriela Guerra de Almeida, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____
Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves– Faculdade de Educação da UFMG (Orientador)

_____
Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho – Faculdade de Educação da UFMG (Co-orientador)

_____
Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – Universidade Estadual de Minas Gerais

_____
Prof.ª Dr.ª Eliane Castro Vilassanti – Centro Universitário UNA

_____
Prof. Dr. Lúcio Aparecido Moreira– Fundação Universidade de Itaúna

_____
Prof. Dr. Rogério Correia da Silva– Faculdade de Educação da UFMG

_____
Prof.ª Dr.ª Sandra de Fátima Pereira Tosta– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Suplente)

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Maria Rabelo Gomes – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2015

Dedico este trabalho aos meus queridos avós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte da rede que tornou este trabalho possível:



RESUMO

A Cultura Visual vem ganhando importância a partir do século XX com o desenvolvimento da fotografia, do cinema, da televisão e da internet, de forma que as possibilidades de atuação dos indivíduos como emissores e receptores de informação têm se ampliado. Embora o estudo da imagem e das novas mídias dentro da escola venha ganhando relevância, ele acontece ainda de maneira tímida no que diz respeito a sua potencialidade como recurso didático e como forma de expressão. Este trabalho busca apresentar o percurso de uma pesquisa educacional baseada em artes, cujo objetivo central foi compreender como o desenvolvimento da linguagem visual pode contribuir para a construção de identidades em uma perspectiva plural, tendo em vista o tema do pertencimento étnico-racial da população brasileira e o conteúdo conflituoso vinculado às teorias raciais de cunho biológico. Desenvolveu-se uma oficina de artes visuais com estudantes do Ensino Fundamental e Médio de uma Escola Fazenda situada na região metropolitana de Belo Horizonte, na qual se buscou refletir, por meio do estudo da cultura visual, sobre o papel da interdisciplinaridade (ciências da natureza e ciências sociais) na construção das identidades étnico-raciais no Brasil.

Palavras-Chave: Educação; Cultura Visual; Identidade Étnico-Racial; Relações Raciais; Arte-educação; Arte Negra; Cultura afrodescendente

ABSTRACT

Visual Culture is becoming increasingly important from the twentieth century with the development of photography, cinema, television and Internet, therefore the possibilities of individuals perform as senders and receivers of information have been expanded. Although the study of the image and new media at school has gain relevance, it still happens very tentatively with regard to its potential as a teaching resource and as a means of expression. This study aims to present the journey of an educational research based on arts, whose main objective was to try to understand how the development of visual language can contribute to the construction of identities in a plural perspective, considering the theme of ethnic and racial origin of Brazilian population and the conflicted content linked to racial theories of biological nature. It was developed a workshop of visual arts with students from elementary and high school in a Farm School located in the metropolitan area of Belo Horizonte, which aimed to reflect, through the study of visual culture on the role of interdisciplinarity (natural sciences and social sciences) in the construction of ethnic and racial identities in Brazil.

Keywords: Education; Visual Culture; Ethnic and Racial Identities; Race Relations; Art education; Black Art ; Afro-descendant Culture

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEART	Departamento de Arte
FAE	Faculdade de Educação
FUCAM	Fundação Caio Martins
GJEC	Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade
LAL	Língua, Artes e Literaturas
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Ponto Riscado 16
FIGURA 2: Associativismo negro 19
FIGURA 3: ANT_LAB 21
FIGURA 4: Crianças negras 36
FIGURA 5: Favelas 36
FIGURA 6: Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra A Discriminação Racial 44
FIGURA 7: Adoration of Magi. 52
FIGURA 8: Livro Systema Naturae 54
FIGURA 9: Ancient and modern racial classification: the Apollo Belvedere as the Archetypal European and depictions of captured Nubians from ancient Egyptian paintings 56
FIGURA 10: Daguerreotipo 57
FIGURA 11: Daguerreotipos de Joseph T. Zealy 59
FIGURA 12: Daguerreotipos de Joseph T. Zealy 59
FIGURA 13: Louis Agassiz Photographic Collection. Pure Race Series. Africa Album. 59
FIGURA 14: Louis Agassiz Photographic Collection. Pure Race Series. Africa Album. 60
FIGURA 15: Mestiço 61
FIGURA 16: Mapa de imagens elaborado no software Prezi para Oficina de Artes Visuais 82
FIGURA 17: Performance Bombril. Priscila Rezende (MG / Brasil) 84
FIGURA 18: Performance Bombril. Priscila Rezende (MG / Brasil) 84
FIGURA 19: Modelos com peruca de palha de aço aguardam para desfilar pela grife Ronaldo Fraga 86
FIGURA 20: Performance Cultura Negra 86
FIGURA 21: Hairstyles 87
FIGURA 22: Hairstyles 87
FIGURA 23: Frente 3 de Fevereiro 88
FIGURA 24: Sem Título (da série "Três Graças") 89
FIGURA 25: The Kitchen Table Series 90
FIGURA 26: Barbara 91
FIGURA 27: Stereo Styles 92
FIGURA 28: Wigs 92
FIGURA 29: Neger Don't Call Me 94
FIGURA 30: Projeto: "Cruzeiro do Sul: Acredito que seja a cor da minha pele" 95
FIGURA 31: Os piores cortes de cabelo dos jogadores de futebol 97
FIGURA 32: Estudantes Indígenas 97
FIGURA 33: Estudantes Indígenas 97
FIGURA 34: Horta do Centro Educacional Esmeraldas 103
FIGURA 35: Horta do Centro Educacional Esmeraldas 103
FIGURA 36: Horta do Centro Educacional Esmeraldas 103
FIGURA 37: Lares e espaços de oficina do Centro Educacional Esmeraldas 103
FIGURA 38: Lares e espaços de oficina do Centro Educacional Esmeraldas 103
FIGURA 39: Organização dos encontros da Oficina 106
FIGURA 40: Performance de apresentação da Oficina de Artes Visuais na Escola Estadual Santa Tereza 107
FIGURA 41: Atividade de desenho do autorretrato na Oficina de Artes Visuais 108
FIGURA 42: Atividade de desenho do autorretrato na Oficina de Artes Visuais 108
FIGURA 43: Atividade de desenho do autorretrato na Oficina de Artes Visuais 109
FIGURA 44: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 111
FIGURA 45: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 111
FIGURA 46: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 112
FIGURA 47: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 112

FIGURA 48: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 112
FIGURA 49: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 112
FIGURA 50: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 113
FIGURA 51: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 113
FIGURA 52: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 114
FIGURA 53: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 114
FIGURA 54: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 115
FIGURA 55: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 115
FIGURA 56: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 115
FIGURA 57: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 116
FIGURA 58: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 116
FIGURA 59: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 116
FIGURA 60: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 116
FIGURA 61: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 118
FIGURA 62: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais 118
FIGURA 63: Izabel Mendes 118
FIGURA 64: Cerâmica 119
FIGURA 65: Composições criadas pelos estudantes em aplicativos de celular na Oficina de artes visuais 127
FIGURA 66: Composições criadas pelos estudantes em aplicativos de celular na Oficina de artes visuais 127
FIGURA 67: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 1 133

FIGURA 68: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 2 133
FIGURA 69: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 3 134
FIGURA 70: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 4 134
FIGURA 71: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 5 136
FIGURA 72: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 6 136
FIGURA 73: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 7 137
FIGURA 74: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 8 137
FIGURA 75: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 8 144
FIGURA 76: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 7 144
FIGURA 77: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 4 145
FIGURA 78: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 3 145
FIGURA 79: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupo 1 146
FIGURA 80: Etapas da pintura dos autorretratos na Oficina de Artes Visuais 148
FIGURA 81: Etapas da pintura dos autorretratos na Oficina de Artes Visuais 149
FIGURA 82: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 150
FIGURA 83: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 150
FIGURA 84: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 151
FIGURA 85: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 151
FIGURA 86: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 152
FIGURA 87: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais 152
FIGURA 88: Montagem da exposição dos trabalhos produzidos na Oficina de Artes Visuais 154

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 168
APÊNDICE 2: Quadro das visitas à área de pesquisa de campo 174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**

CAPÍTULO 1. CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS **23**
1.1 Cultura Visual e Educação 23
1.2 Cultura Visual e Raça 34
1.3 Educação, Identidade e Relações Étnico-Raciais 62

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA **69**
2.1 Apresentação 69
2.2 Pesquisa educacional baseada em artes : a/r/tografia 70
2.3 A oficina de Artes Visuais como procedimento metodológico 73
2.4 O mapa de imagens interativo 80

CAPÍTULO 3. PESQUISA DE CAMPO **101**
3.1 Apresentação do campo e dos sujeitos 101
3.2 Oficina de Artes Visuais 104

CONSIDERAÇÕES FINAIS **157**

REFERÊNCIAS **159**

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se vincula ao campo de estudos da educação, mais especificamente, aos processos de aprendizagem em contexto escolar e não escolar, desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade/FaE/UFMG/CNPq[1], que agrega investigações no campo da Sociologia e da Antropologia da Educação, incorporando estudos sobre ações coletivas, com recorte nas relações de gênero, étnico-raciais e inter-geracionais. Na ocasião da entrada para o mestrado, a linha de pesquisa que acolheu a nossa proposta de estudo abria-se, naquele momento, para investigações que abrangessem estudos no campo do ensino médio com jovens que estivessem dispostos a falar de suas experiências nessa modalidade de ensino e sobre o valor que eles atribuíam ao curso que estavam realizando. O diferencial apresentado pela linha de pesquisa, na seleção para o mestrado, era de que se abria a possibilidade de incluir, nessa frente de trabalho, estudos que pudessem trazer novos enfoques considerando, na formação dos estudantes do ensino médio, questões relativas às experiências pessoais, dentre estas, reflexões dos jovens sobre suas identidades étnico-raciais, gênero e geracional e sobre o valor que atribuíam ao curso que estavam realizando, que significados construíam nas suas interações no contexto escolar e que sonhos acalentavam para o futuro.

Uma vez aprovada na seleção de mestrado, o orientador e co-orientador, com base em minha formação inicial, no campo das Artes Visuais, instigaram-me a não me afastar dos conhecimentos adquiridos nesse campo, mas a ampliá-los e conectá-los com as pesquisas na área da Educação e da Sociologia da Juventude. Foi, daí, cursando disciplinas afins com recortes nesses dois campos do conhecimento que nasceu o projeto que deu origem à presente dissertação. Nesta, foram adaptadas e integradas algumas determinações de uma metodologia de investigação, denominada A/r/tografia, que visa apresentar o percurso de uma pesquisa educacional baseada em artes, cujo objetivo central foi compreender como o desenvolvimento da linguagem visual pode contribuir para a construção de identidades em uma perspectiva plural, por meio de oficinas de produção e análise de imagens com jovens do ensino fundamental e médio.

No decorrer da pesquisa buscamos analisar, por meio de exercícios de produção de imagem, as habilidades compreensivas dos estudantes para descreverem a sua própria

[1] GJEC, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimento Social e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, incorpora estudos sobre ações coletivas, com recortes nas relações de gênero, étnico-raciais e inter-geracionais.

identidade individual, social e físico-biológica como sendo uma construção sócio-histórica. Nosso intuito foi também explorar temas sobre a construção das identidades étnico-raciais no Brasil, tendo como foco a articulação entre as ciências da natureza e as ciências sociais. Buscou-se, também, refletir com os alunos, por meio da aplicação de técnicas de cultura visual voltadas para a produção de autorretratos, sobre o papel da interdisciplinaridade (ciências da natureza e ciências sociais) na construção das identidades étnico-raciais no Brasil, desde a sua colonização até o momento presente.

Mais adiante, nos dedicaremos à discussão da metodologia utilizada na pesquisa, a a/r/tografia, mas, por hora, nos interessa explicitar alguns aspectos importantes sobre o surgimento desta proposta de estudo. *A/r/tography* é uma metáfora para: Artist (Artista), Researcher (Pesquisador), Teacher (Professor) e graph (grafia, escrita). Este estudo nos parece estar em consonância com esta proposta investigativa, na medida que ele nasce de minhas experiências nos campos da arte, pesquisa e educação e se desenvolve na procura de uma hibridização e dos entre-lugares de minha atuação como artista/pesquisadora/professora.

Formei-me em Artes Visuais na UFMG, no ano de 2007 e, após o término do curso, dei continuidade ao trabalho artístico na área de cenografia que havia iniciado em 2006. Embora durante a graduação tenha tido oportunidade de desenvolver uma pesquisa de iniciação científica sobre cenografia, orientada pelo Prof. Fernando Mencarelli, do curso de Artes Cênicas, este não era ainda um campo consolidado na escola, e acabei me afastando da instituição, porque os espaços externos (grupos de teatro, festivais de arte, instituições culturais), naquele momento, ofereciam melhores condições para que pudesse dar continuidade à minha formação. Nesse período eu já me sentia *in between*, pois me interessava estudar a cenografia como uma interface entre as artes visuais e as artes cênicas.

Fui então experimentar outros processos de formação em arte por meio de estágios com grupos de teatro, dança e ópera, acompanhando as montagens cênicas e fazendo cursos. Em 2010, juntamente com outros artistas das áreas de música, dança e vídeo, criamos o Coletivo Black Horizonte[2] que tinha como objetivo investigar as artes e culturas do Atlântico Negro e as tecnologias digitais de som e imagem. A Figura 1 se refere à primeira performance desenvolvida pelo coletivo, intitulada *Ponto Riscado*, e na cena vemos um dos bailarinos

[2] O Coletivo Black Horizonte é um projeto desenvolvido pelo Núcleo Experimental de Arte Negra e Tecnologia, criado por Gil Amancio em 2007. Desde 2010, o Coletivo desenvolveu sob a coordenação geral de Amancio a performance Ponto Riscado e o espetáculo Blacktronic, apresentados em festivais de Belo Horizonte, na Semana Negra da Dança no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro e no V Encontro de Arte de Matriz Africana, em Porto Alegre. No Coletivo, realizo, juntamente com o VJ Tatu Guerra, trabalhos de cenografia digital, que envolvem pesquisa, produção e projeção de imagens em cena.

interagindo com as linhas que eram desenhadas ao vivo. Por meio do jogo de improvisação, buscávamos construir ao vivo um diálogo entre som, imagem e movimento.



Figura 1 – Ponto Riscado.
Fonte: Guto Muniz, 2010.

Foi nesse momento que comecei a me dedicar ao estudo da arte negra e a me deparar com suas questões específicas, até então invisibilizadas no currículo da Escola de Belas Artes, mas debatidas em momentos pontuais como, por exemplo, nos seminários e exposições do Festival de Arte Negra de Belo Horizonte.

Blacktronic, um dos projetos do Coletivo, foi desenvolvido com um grupo de jovens e tinha como objetivo produzir um espetáculo que envolvia dança, teatro, música, desenho e vídeo, interpretando temas específicos da cultura juvenil urbana na qual esses jovens figuravam, sobretudo, como produtores da cultura. Tratava-se de um grupo de jovens dançarinos de rua, que já se apresentavam em praças públicas e em manifestações na cidade de Belo Horizonte nas quais se mobilizavam jovens de diferentes estilos culturais para

mostrar por meio da arte suas reivindicações e, o mais importante, para expressarem a diversidade de suas identidades enquanto grupos juvenis.

No referido projeto, desenvolvemos oficinas nas quais os jovens eram estimulados a participar ativamente na construção de imagens do próprio corpo utilizando material cênico e instrumentos técnico-visuais (máquinas fotográficas, filmadoras e projetores). O objetivo era que eles aprendessem a criar, com estes recursos, alternativas para pensar a sua própria identidade em termos de gênero, classe, diferença geracional e pertencimento étnico-racial. Integrou-se o material ao espetáculo que encenamos, agregando não apenas suas imagens corporais gravadas em vídeo, mas também aquelas que eles reconstruíam em cena com auxílio de efeitos de iluminação e do material plástico de seus figurinos que eram recriados ao longo do espetáculo.

Um aspecto fascinante desse trabalho foi a reação desses jovens ao desenvolver essas atividades. Em primeiro lugar, destaca-se o envolvimento intenso de cada um deles que passavam horas a fio concentrados em atividades que lhes exigiam não apenas o aprendizado de técnicas sofisticadas de expressão artística como também disciplina e focalização densa nos temas que precisavam desenvolver em cena. Em segundo lugar, ficava evidente o quanto aquelas atividades despertavam debates e discussões sobre temas das relações dos jovens no contexto da cidade com todos os seus percalços e sucessos. Em terceiro lugar, tinha a sensação de que o trabalho desenvolvido, sobretudo, com a produção de imagens, interferia nos processos de aprendizado facilitando o acesso a conhecimentos que eram compartilhados e sobre o qual eles atuavam de forma criativa.

Paralelamente à minha formação e atuação enquanto artista visual, trabalhei também como educadora em exposições de arte e museus. Enquanto trabalhava no Museu das Telecomunicações, do Instituto Oi Futuro, aconteceu um fato que despertou em mim o interesse em aprofundar o estudo sobre as relações étnico-raciais e da cultura negra no campo da educação. Certo dia, em uma reunião da equipe do Programa Educativo do museu com professores da Rede Municipal de Educação, uma professora de arte relatou uma atividade desenvolvida com os alunos, na qual eles produziam autorretratos por meio de técnicas utilizadas por artistas como Leonardo Da Vinci e Van Gogh. A professora observou que alguns estudantes negros não se representavam como negros nos seus autorretratos, e deu o exemplo de uma menina negra, de 7 anos de idade, que se pintou com a pele cor de rosa e os cabelos loiros.

Embora entendendo que seria importante considerar a liberdade na expressão visual, me perguntava se aquela situação se relacionava com o racismo e de que maneira. Será que

aquela menina não se reconhecia como negra? Ela não se identificava positivamente com a sua imagem? Que sentidos ela atribuía à sua ascendência étnico-racial? Será que, assim como foram transformadoras pra mim as descobertas das pesquisas do coletivo, que me possibilitaram, por exemplo, pensar a teoria cibernética, o desenvolvimento das tecnologias digitais e a computação considerando o aporte de culturas africanas, poderiam também ser transformadoras para ela, assim como para outras crianças e jovens negros e não negros?

Na experiência do Coletivo percebi que, até então, prevalecia em mim um olhar sobre as culturas africanas e diáspora como algo somente ligado à tradição, ou até mesmo a algo *primitivo*, um olhar aprendido nos diferentes espaços de convivência social, e entre eles o escolar. Os questionamentos emergidos no trabalho como educadora no Museu, somados à prática de criação no Coletivo despertaram em mim o interesse de expandir essa construção educativa para outros grupos juvenis com outras características e em outros contextos. A pergunta que me orientou foi a seguinte: é possível desenvolver no âmbito da experiência escolar um projeto de pesquisa que vise à construção da identidade étnico-racial dos jovens numa perspectiva plural?

Durante meu percurso profissional, em dois momentos me reaproximei da UFMG, por meio de pesquisas desenvolvidas na FaE/UFMG. O primeiro foi pelo contato com Eneida Pereira dos Santos, durante seu doutoramento, quando me convidou para trabalhar as imagens de sua tese, intitulada: *Gil Amâncio & encontros: Processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência, (2008)*. Um dos professores que participaram da banca de defesa da tese, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, orientador deste estudo, convidou-me posteriormente para trabalhar as imagens com uma de suas orientandas de mestrado, Andréia Rosalina Silva, durante a elaboração de sua dissertação intitulada: *Associação José do Patrocínio : dimensões educativas do associativismo negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte,* (2010). Na Figura 2 vemos uma destas imagens elaboradas para a dissertação, na qual buscamos articular diferentes elementos presentes no documento, como a imagem que registra um grupo de pessoas vinculadas à Associação; as informações escritas no verso que dizem do motivo desta reunião: uma formatura acontecida no ano de 1950; as marcas do tempo, tais como manchas e dobras, no intuito de tornar mais visíveis esses múltiplos aspectos.



Figura 2 – Associativismo negro.
Fonte: Autoria própria, 2010.

Estas experiências foram importantes na medida que me possibilitaram trabalhar com a manipulação de elementos visuais dentro da pesquisa acadêmica e me aproximaram de estudos na área de educação sobre a cultura negra e as relações étnico-raciais.

Após o contato com estas estudantes da Pós-Graduação em Educação da FaE / UFMG, pude participar do grupo de estudos do Programa Ações Afirmativas e ter acesso a estudos que vinham sendo desenvolvidos por pesquisadores do Programa, cujos temas giravam em torno das relações étnico-raciais e de gênero na educação. Surgiu assim meu interesse em participar dessas experiências de pesquisa com o objetivo de responder se minha formação em Artes Visuais e todo meu trabalho como produtora de imagens poderiam contribuir para trabalhar a construção das identidades juvenis em contextos escolares.

Todo esse processo de reflexão e pesquisa como artista no coletivo, como educadora no museu e integrante do grupo de estudos da FaE, me fizeram refletir também sobre meu

próprio pertencimento étnico-racial. No trânsito entre estes espaços e atravessada por estes questionamentos, comecei a perceber mais nitidamente que era identificada racialmente de diferentes maneiras, dependendo do contexto ou da pessoa com a qual me relacionava. Nesse sentido, o fato de ser filha de uma união inter-racial e portadora de vitiligo começaram a ganhar outros sentidos e as questões de identidade, hetero-classificação e auto-classificação étnico-racial começaram a me interessar sobremaneira. Em minhas buscas encontrei artistas visuais que refletem sobre suas identidades étnico-raciais por meio do seu trabalho artístico e essas obras me instigaram a desenvolver uma experimentação visual nesse sentido, além do que vinha desenvolvendo no Coletivo.

O projeto inicial deste estudo nasce então da confluência das experiências relatadas acima atuando como pesquisadora, educadora e artista, e se desenvolve no intuito de aprofundar os estudos iniciados no Coletivo e provocados pela prática no Museu, buscando refletir/compartilhar com jovens questões da identidade étnico-racial por meio do estudo da imagem; assim como elaborar uma produção visual, entendendo que esta constitui também um processo de investigação.

Durante o percurso de pesquisa, diversos acontecimentos corroboraram na redefinição do projeto inicial, mas gostaria de destacar dois deles que marcaram de maneira significativa essa travessia. O primeiro se deu logo no início do mestrado, ao desempenhar as primeiras atividades como bolsista CAPES/REUNI no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI). O trabalho como bolsista da turma de Línguas, Artes e Literaturas do Fiei foi uma oportunidade valiosa de formação. A participação nas atividades do curso, como o acompanhamento de aulas durante os módulos e intermódulos na FaE e nas aldeias; o auxílio aos estudantes no período do módulo fora da aldeia e do planejamento de seminários, me possibilitaram, a partir de experiências múltiplas, conhecer um pouco das complexas questões que envolvem a Educação Indígena no Brasil. Foram muitas as inquietações, encantamentos e aprendizados durante esse processo que propiciaram uma ampliação do meu entendimento sobre o campo da educação de maneira geral e das minha questões de pesquisa, de maneira mais específica.

O outro acontecimento se deu no segundo ano de mestrado. Após a definição do local onde seria desenvolvida a pesquisa de campo, decidimos convidar um professor da área de ensino de ciências para colaborar no desenho da intervenção, uma vez que trabalharíamos numa escola fazenda, com um grupo de estudantes do ensino médio e técnico em agropecuária, e que pretendíamos refletir por meio da imagem sobre o papel da interdisciplinaridade (ciências da natureza e ciências sociais) na construção das identidades

étnico-raciais. Convidamos então o Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho, que prontamente aceitou o convite e desde então tornou-se co-orientador da pesquisa e importante interlocutor durante todo o processo. A partir deste momento, comecei também a fazer parte do Grupo de Estudos "Processos e Relações na Produção e Circulação do Conhecimento", coordenado pelo professor Francisco Coutinho, e colaborei na elaboração da imagem do grupo, que apresentamos na Figura 3. Nesta imagem, buscamos articular os conceitos da teoria ator-rede que norteiam as pesquisas desenvolvidas no laboratório, criando uma comunidade de seres híbridos, formigas-aranhas-cyborgs, que trabalham colaborativamente.

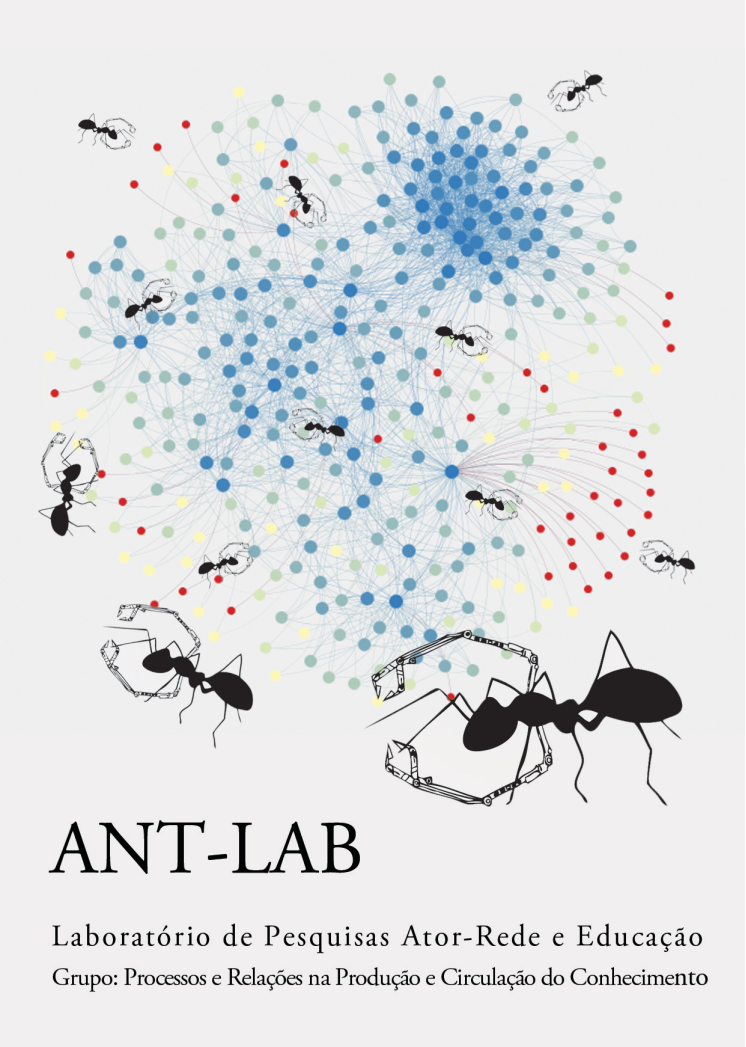


Figura 3 – ANT_LAB.
Fonte: Laboratório de Pesquisas Ator- Rede e Educação, 2014

Por fim, nesse trabalho buscamos articular múltiplas vozes, não somente as elencadas acima enquanto artista, educadora e pesquisadora, mas também as do orientador e co-orientador desta pesquisa, assim como as dos estudantes que colaboraram neste estudo. Nosso intuito é apresentar as reflexões emergidas no diálogo construído a partir dos diferentes campos nos quais transitamos, entre eles: as Artes Visuais; a Sociologia da Educação e o Ensino de Ciências. Feita a introdução de como surgiu o meu interesse pelo tema e sua vinculação na área da Educação, passa-se para a apresentação dos capítulos que compõem este trabalho. No primeiro capítulo abordamos os principais conceitos que nortearam esta investigação: cultura visual, identidade e relações étnico-raciais e educação, explorando a articulação entre estes. No segundo capítulo descrevemos nosso percurso metodológico, apresentando a Pesquisa Educacional Baseada em Artes e os procedimentos realizados no presente estudo. E no terceiro e último capítulo analisamos os dados que foram coletados na pesquisa de campo, por meio da Oficina de Artes Visuais, um procedimento metodológico realizado na instituição pesquisada e incorporado como uma das atividades complementares ofertadas por este centro educacional.

CAPÍTULO 1. CULTURA VISUAL, EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1 Cultura visual e Educação

Comecemos pelo conceito de cultura visual, dadas as implicações que terá ao longo de nossa pesquisa e dados os diferentes desdobramentos que proporciona ao ser utilizado para se compreender experiências comunicativas no mundo contemporâneo.

Considerando-se os estudos sobre o referido conceito, fica claro que, na sua origem, ele esteve intimamente relacionado aos Estudos Culturais. Este movimento que se relaciona a pensadores críticos da cultura inglesa, teve também iniciativas importantes em outros continentes, como se avaliou posteriormente. Na Inglaterra essa movimentação intelectual surge no panorama político do pós-guerra, em meados do século XX. O colapso do império britânico e o impacto do capitalismo no surgimento de novas formas culturais provocam reflexões acerca das distinções entre a Cultura e o popular. Os Estudos Culturais, cujos principais autores, no seu surgimento, são Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall, se propõem a investigar as manifestações culturais, entendendo-as como artefatos produtivos, práticas de representação, que produzem sentidos que circulam e operam na sociedade, e nas quais o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Segundo Ana Carolina Escostguy, esses movimentos, no seu nascedouro, buscaram desestabilizar a pretensão do centralismo britânico e representaram, de uma forma geral, uma dimensão crítica em relação às tendências centralizadoras da cultura euro-ocidental (ESCOSTGUY, 2013). Isso quer dizer que os conceitos que fazem parte dos Estudos Culturais, nas suas mais diversas versões, como por exemplo, o da cultura visual, podem desempenhar um papel crítico (des)construtivista, dependendo do contexto sócio-histórico em que se aplica. Por exemplo, Nicholas Mirzoeff entende que a cultura visual é uma estratégia para se compreender a vida contemporânea, pois, para ele, o "visual é lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial" (p. 20).

Segundo estudiosos brasileiros, a cultura visual vem ganhando importância a partir do século XX, devido ao desenvolvimento da fotografia, do cinema, da televisão, do computador e a veiculação de informações por meio da *web*, que tem ampliado as possibilidades de atuação dos indivíduos como receptores e emissores de informação (ANDRADE, 2010, p.11).

Embora o estudo da imagem e das novas mídias dentro da escola venha ganhando importância, investigações com o referido conteúdo acontecem ainda de maneira tímida no que diz respeito a sua potencialidade enquanto recurso didático e como forma de expressão (BARBOSA, 2011; BORGES et al, 2012). Tal como esses autores assinalam, o uso pedagógico da imagem envolve questões complexas que o senso comum coloca de maneira simplificada como meramente ilustrativas de um texto, cuja observação sobre elas se faz, muitas vezes, isenta de críticas ou de maior apuramento de seu contexto histórico. Não se leva em conta que, para responder às questões que a produção de imagem suscita, se faz necessário o desenvolvimento de competências específicas. Assim sendo, buscamos identificar que aspectos ou mesmo pressupostos aventados nessas primeiras formulações teóricas poderiam ser incorporados no estudo que pretendíamos empreender. Como sugerem os autores supracitados, é preciso conhecer que elementos trabalhar na produção de imagens com estudantes inseridos no ensino formal. Como eles podem desenvolver um papel crítico e (des)construtor no que tange a identidade e as relações étnico raciais? Que desafios seriam enfrentados?

Conforme Cristina Costa (2005, p.34), a linguagem visual apresentada, por exemplo, às crianças nas séries iniciais da escola vinha sendo colocada em segundo plano nas séries seguintes em função de que, nestas últimas, há o predomínio da escritura alfabética, ou seja, da linguagem escrita. A cultura escolar de nível fundamental em diante minora significativamente a oralidade. Fortalece-se o acesso ao conhecimento humano com base, quase que exclusiva, no registro escrito, associando conhecimento ao letramento. Somado a isso, a descontinuidade de incentivo ao desenvolvimento da linguagem visual se deve também ao caráter pouco preciso e subjetivo da leitura da imagem, que fornece a impressão de não estar tão ligada à racionalidade (COSTA, op. cit).

Acrescido a esse processo de pouca estimulação ao estudo visual, outros fatores mais estruturantes impõem reflexões mais densas para se pensar criticamente o papel da cultura visual no atual estágio das comunicações humanas. Com a industrialização, a urbanização generalizada e o amplo processo de globalização surgem novas mídias, o acesso ao conhecimento se amplia e passa a demandar o domínio de diferentes habilidades. Kellner (2004) assinala que "ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas" (p.109). O autor destaca os anúncios de publicidade que exercem forte influência nas formas de consumo e sugere que atividades educativas que apliquem na formação dos jovens um "alfabetismo

crítico"[3] em relação ao grande número de imagens na sociedade contemporânea, pode atenuar valores culturais entre os indivíduos, ao questionar formas ideológicas presentes nas mesmas (KELLNER, op. cit).

Diante desse quadro traçado por esses autores, entendemos que uma estratégia de investigação para conhecer como, hoje, adolescentes reproduzem, produzem, modificam e incorporam imagens seria a de uma pesquisa educacional baseada nas artes. Como veremos mais a frente, por meio dessa estratégia, não só coletamos dados para análise de contexto e de conteúdo sociocultural, como também buscamos proporcionar instrumentos pedagógicos que pudessem contribuir para se construir leituras críticas do mundo visual.

No campo da arte, a noção de imagem vincula-se essencialmente à representação visual: afrescos, pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e até imagens de síntese (JOLY, 2006, p.18). Todos esses recursos podem e têm sido utilizados na formação de jovens em diferentes partes do mundo.

Já no campo da Educação, a cultura visual, em todas as suas dimensões, se concretiza quando aprendemos a ler imagens. Por meio desse aprendizado, podemos compreender o mundo em que vivemos. Aprendemos a descrevê-lo, a distinguir cada objeto que o compõe, a conectar pessoas que existem dentro dele. Segundo Ana Mae Barbosa, "compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e seus volumes" (BARBOSA, 2008, p. 81). Como se pode ver, no campo do conhecimento, para a referida autora, aprender a ler imagens é uma habilidade fundamental que está relacionada às várias áreas da cultura e da ciência, que compreendem não apenas objetos de arte, mas inclui também o mundo da física, da biologia e das humanidades.

Além dessas representações, a noção de imagem também envolve a imagem mental. Segundo Joly, trata-se de um modelo perceptivo de objeto, de uma estrutura formal que interiorizamos e associamos às coisas materiais e imateriais, que podem ser evocadas por alguns traços visuais mínimos" (JOLY, 2006, p.20). Envolve-se também, nessas representações, a imagem verbal, que é aquela evocada pelas descrições. Seguindo nessa mesma linha de definição, Costa (2005, p.28) procura não só definir o que é uma imagem, mas diferencia alguns de seus tipos. Para essa autora, a imagem mental é aquela estimulada por fatores externos. Porém, existe outra imagem que pode surgir a partir de dentro de nós mesmos.

---

3 Por "alfabetismo crítico", o autor reforça a ideia de que a imagem visual se constitui como uma linguagem que tem seus próprios códigos e que age diretamente na mente de quem as consome ou é afetado de alguma forma por elas. Por essa razão, essa imagem pode ser modificada, desconstruída, substituída por outras e assim por diante.(KELNNER, op. ci, p. 35)

Admitindo-se que as imagens visuais sejam estímulos externos ao qual reagimos e incorporamos em nosso repertório de representações do mundo, é preciso entender essas reações como fazendo parte do processo cognitivo que pertence às nossas mentes e compõe nossa aprendizagem. Estudiosos das ciências cognitivas e cerebrais destacam que, para que nossa mente reaja a esses estímulos visuais, é preciso que o cérebro os reconheça, e ainda, que consiga atribuir um sentido às imagens que nos estimulam.

Por exemplo, ao observarmos a imagem de um objeto esférico, não basta apenas reconhecer que se trata de uma esfera. Se tivermos que lidar com ele em nosso cotidiano, precisaremos, forçosamente, distinguir, naquele momento, se o que se vê é uma bola de futebol ou uma enorme melancia lançada em nossa direção, ou se é qualquer outro objeto de forma arredondada. Isto quer dizer que cada uma dessas esferas tem funções e significados diferentes que o nosso cérebro passou a atribuir a partir da leitura que fazemos do mundo na interação com os nossos semelhantes, humanos ou não-humanos.

Essa constatação da leitura da imagem visual retorna, a nosso ver, a um tema importante que Inês Barbosa de Oliveira (2010) evoca em seu estudo acerca "do ato de aprender, no cotidiano, a ler, ver e sentir", ao lembrar a obra do grande educador Paulo Freire. Para este, a leitura do mundo precede a leitura das palavras, e não o inverso. Foi assim que se buscou inicialmente entender o aprendizado dos estudantes de ensino médio que foram sujeitos da presente pesquisa. Acabamos incluindo, na fase de coleta de dados, alguns estudantes do final do ensino fundamental, cuja inclusão, por razões metodológicas, será esclarecida mais à frente, sem perder, entretanto, o foco sobre a identidade étnico-racial.

O nosso ponto de partida era de que os jovens, com os quais iríamos trabalhar questões relativas à cultura visual, já traziam em seu repertório pessoal o conhecimento de certa linguagem visual com a qual eles liam o mundo em que viviam e a compartilhavam com outras pessoas (jovens e adultos). Eram estudantes que frequentavam o ensino médio de uma escola agrícola. Diante desse cenário, entendeu-se que aspectos mais complexos da cultura visual precisariam ser considerados no presente estudo e que extrapolavam o âmbito do mundo das partes separadas.

O nosso pressuposto era de que as imagens que seriam produzidas por aqueles estudantes constituiriam, assim, uma forma de expressão da cultura de um grupo, demonstrando que elas resultavam de um processo cognitivo por meio do qual cada individuo transmite aquilo que está dentro de si (COSTA, op. cit).

Seguindo essa indicação, se pensarmos a imagem como forma de expressão da cultura, temos que considerar, em uma investigação empírica, as diversas formas de cultura que se entrecruzam nos contextos e nas situações em que os indivíduos se comunicam. Por exemplo, na escola, domina o que se chama de cultura escolar. Esta, como apontam Luciano Mendes de Faria Filho et al. (2004), tem significados concorrentes. Agregam-se, em seu conceito, os parâmetros das próprias disciplinas que compõem o currículo escolar e das respectivas áreas da ciência. Assim, em um estudo sobre as imagens, o que os estudantes produzem sobre si próprios e o mundo, pode ser moldado por essa cultura escolar.

Considerando as especificidades da cultura própria da instituição escola, observaram-se atentamente diferentes aspectos que acompanham o cenário da pesquisa. É uma escola-fazenda situada em uma área que incorpora vários elementos do mundo rural e não carrega consigo apenas os elementos da natureza, mas está repleto de componentes socioculturais. Observa-se nela uma natureza exuberante, mas muito modificada pela ação humana: hortas, pomares e criadouros de suínos, de bois, de cavalos, de cabras e de aves. São esses os ambientes pelos quais os estudantes circulavam diariamente para cumprir, sobretudo, atividades formativas. É claro que esse universo se constitui em um campo visual que estimulava o aprendizado daqueles jovens estudantes. Muito provavelmente, o referido universo forneceu os impulsos necessários para que seus cérebros treinassem suas mentes, ensinando-os a lidar com mundo em que estavam vivendo e a criar significados que compartilhavam entre eles e seus professores. Não tínhamos dúvida de que a cultura visual daquele mundo sofria também influência não apenas a partir da vivência dos alunos naquele cotidiano, mas também das disciplinas escolares que lhes eram oferecidas na grade curricular: horticultura, suinocultura, bovinocultura e assim por diante.

Desnecessário dizer que toda a iconografia que compõe esses estudos, já produziu um imenso arsenal de imagens com o objetivo de ser analisado como resultado de pesquisas científicas, nas quais as representações do mundo natural por elas expressas são integralmente ressignificadas, seja por modelos biologicistas, matemáticos ou técnicos .

Com base nessas informações, investigamos os possíveis materiais visuais que os docentes usavam em sala de aula, em disciplinas tanto teóricas quanto práticas, para ver como exploravam o universo visual. Pôde-se constatar a existência de um extenso material contendo imagens relativas à criação de animais, de plantas, de árvores, de hortaliças que não eram apenas ilustrativas, mas eram também educativas e serviam de material pedagógico para transmitir conhecimento das ciências afins.

Para exemplificar esse material vale citar o *Estudo de Técnicas de Documentação Fotográfica em Biologia em Betim / MG* (SANTOS et al. 2004). No seu conjunto, os pesquisadores inicialmente justificam o que, nas suas respectivas concepções, teria levado à expansão de acervos fotográficos na área da Biologia, no campo ambiental. Segundo eles:

> O aumento generalizado de tudo o que se refere aos problemas do meio ambiente levou a um maior interesse fotográfico pela natureza, que se transformou num campo extremamente popular entre os amadores. O aperfeiçoamento das fotocâmaras teve importantes repercussões, pelo simples fato de que os temas da natureza desencadeiam grandes exigências técnicas. (SANTOS et al, op. cit, p 29).

Após essa introdução, eles apresentam, passo a passo, como os técnicos e os professores da área das ciências biológicas com ênfase nas ciências ambientais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais usavam as fotografias não só para produzir imagens da fauna em cativeiro, da flora em jardins artificiais, dos pomares e das hortas experimentais, como também se serviam delas ao ministrarem suas disciplinas em sala de aula. Em cada um desses itens supracitados, eles refletem sobre a importância da qualidade da imagem exigida nesse tipo de material. Como instrumento visual pedagógico, as imagens teriam que conter, nas suas concepções, a maior precisão possível, pois a má qualidade na sua produção pode dificultar uma percepção mais clara acerca das características de uma determinada espécie. Ao longo do texto, eles apresentam fotos de animais e parte da flora em "boas" e "más" condições, destacando o que cada uma das imagens pode afetar no aprendizado mental dos estudantes. Fazem uma descrição extraordinária sobre os ângulos nos quais deveriam ser fotografados os materiais da flora e da fauna que seriam usados nas aulas. Destacam o que não deveria ser feito em termos de iluminação, pois uma luminosidade inadequada pode prejudicar o reconhecimento das diferenças dentro de uma mesma espécie animal. Ainda na obra acima citada se ressalta a necessidade de praticar com os estudantes técnicas de fotografia de natureza em cativeiros fechados, em viveiros interativos e no retrato de filhotes das aves que são criadas no parque ecológico.

Outro aspecto que reforçou muito a nossa decisão em realizar a pesquisa naquele ambiente escolar foi o fato de se ter observado que os meios pelos quais essas imagens têm sido produzidas estão hoje integralmente dominados pelas novas tecnologias digitais. Estas faziam parte do ambiente escolar estudado e os estudantes que frequentavam o curso, na sua maioria, faziam uso desses mesmos recursos tais como: celulares, *smartphones* e assim por diante.

Todos esses componentes reunidos nos faziam ver que havia possibilidade de realizarmos a investigação pretendida nesta pesquisa de mestrado. O ambiente, as práticas em sala de aula e no campo, os cenários e os perfis apresentados pelos estudantes continham alguns elementos que mostravam ser possível (re)significar todos aqueles saberes, de forma a adaptá-los ao nosso objeto de pesquisa. De certa forma, os estudantes estavam familiarizados com o universo visual. Seus contatos com esse mundo eram sustentados não apenas pelo suporte que tinham disponível na escola. Pessoalmente eles possuíam instrumentos que os colocavam em contato com esse mundo visual virtual. As condições materiais para realizar a investigação pretendida não era um problema. O maior desafio, amplamente discutido com orientador e co-orientador, foi como introduzir no debate com os estudantes de ensino médio de uma escola-fazenda no interior de Minas Gerais o tema das relações étnico-raciais para ver como este assunto seria incorporado na cultura visual desses estudantes quando estimulados a produzir imagens e autorretratos de suas identidades.

Cultura visual, arte-educação e educação das relações étnico-raciais

O nosso ponto de partida era a Resolução n°1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação/MEC, na qual os conselheiros, com base nas diretrizes da Lei 10.639/2003, indicavam que uma das obrigatoriedades do sistema de ensino prevista na referida lei é a de introduzir em seus procedimentos educacionais conteúdos que atendessem a "Educação das Relações Étnico-Raciais", e para tanto propunham que se tomassem as seguintes providências:

> - Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
>
> - Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. (BRASIL, MEC, 2004)

Embora essas exigências tenham sido feitas há dez anos, sua implantação, no período da nossa coleta de dados, não era integralmente observada na escola ora estudada. Pelo fato de ser uma instituição voltada para a cultura agrária deveria haver referência de conhecimentos agrários produzidos pelos povos africanos e indígenas. Aliás, não constava a expressão de nenhuma outra cultura que mostrasse uma abertura étnico-cultural. Havia, sim, algumas informações registradas de eventos festivos que evocavam a história de africanos escravizados e de índios que foram colonizados, mas nada que mostrasse uma incorporação de conteúdos que valorizasse a Educação das Relações Étnico-Raciais. Paralelamente a essa fragilidade, a escola conservava, paradoxalmente, registros em quadros pendurados, com muitas fotos, nas paredes de algumas salas da instituição que mostravam a significativa presença de negros nos primórdios da fundação daquela escola. Sobre a presença dessa população, havia histórias (que funcionavam como imagens mentais) que retratavam as razões do porquê ali se encontrava um grande contingente de estudantes de origem afro-brasileira. O fato é que essa constatação não estava apenas nas fotografias do passado. A realidade presente mostrava que ainda se conserva na escola significativo número de estudantes negros dos sexos masculino e feminino. Por esses espaços, estudantes, visitantes, professores, pais de alunos circulam normalmente. Não há como não ver as referidas fotos expostas nas paredes. Elas são oferecidas aos olhares de todos. Isso nos levou também a levantar algumas questões, que não faziam parte do *script* investigativo antes dessa primeira observação.

Até que ponto essas imagens e suas respectivas histórias poderiam estar afetando as identidades dos estudantes daquele estabelecimento? Naquele universo moldado visualmente por imagens e com a presença significativa de estudantes afrodescendentes, como os atuais estudantes de ensino médio se identificam em termos de pertencimento étnico-racial? Essas constatações reforçaram o objetivo da presente dissertação e fortaleceram a ideia de que a coleta de dados poderia, sim, ser feita de forma a contar com o olhar desses estudantes sobre os seus próprios pertencimentos étnico-raciais.

Buscamos, nesse sentido, trabalhar com a imagem visual por meio da reflexão e do uso de tecnologias digitais, a fim de compreender como os jovens inseridos nos processos de escolarização hoje pensam suas identidades étnico-raciais, por meio do reconhecimento de suas práticas atuais relacionadas à representação de si e do outro. Os dados foram coletados com o uso de diferentes técnicas, em função de suas especificidades no tocante às possibilidades de expressão. Utilizamos principalmente, o desenho, a fotografia e o vídeo.

Assim, demos continuidade à investigação articulando três grandes componentes cênicos: a) o curso profissionalizante de ensino médio recortado por disciplinas vinculadas às ciências agrárias, b) as técnicas e as tecnologias produzidas pela ciência apropriadas para um fazer artístico e c) a aplicação dessas técnicas pelos jovens, imaginando que elas pudessem contribuir na suas reflexões relativas às suas respectivas identidades étnico-raciais.

Patrícia Kiss Spineli e Olympio José Pinheiro (2011), com base em um estado da arte, destacam, claramente, a origem da fotografia como instrumento criado com a função de escrever a realidade utilizando outra linguagem. Segundo eles, ao longo da história, "a câmera e o desenvolvimento da técnica fotográfica" resultaram de estudos realizados por diversos pesquisadores. De um lado, estão aqueles que se debruçaram sobre os fenômenos óticos[4]. E de outro, estão os cientistas que se dedicaram a estudar as experiências físicas e químicas sobre a ação da luz em determinados suportes.

Muitos estudos mostram a infinidade de fenômenos óticos que foram explicados pela física, no momento em que seus pesquisadores usam a fotografia para esclarecer os efeitos das refrações, sejam essas regulares ou difusas, e, ainda, a usam para analisar o que acontece nos processos de refração e de absorção da luz (FERRARO et al, 2003; TIPLER, 2009).

Entre os ícones da ciência, o célebre naturalista Charles Darwin se utiliza de fotografias de forma ampla para estudar expressões e gestos. A força das imagens aparece ao longo de sua obra intitulada "The expressions of the emotions in man and animals" (1889). Em um dado momento, Darwin resume o uso da fotografia apresentando o resultado de respostas que ele obtém de 15 pessoas para as quais apresentou fotos retratando expressões faciais de indivíduos humanos, sem dar, entretanto, nenhuma pista do que estariam vendo. Mas após examinar o que viam nas fotografias, quatorze indivíduos entre os quinze que foram abordados responderam: "desespero, tristeza, sofrida resistência, melancolia e assim por diante"[5]. Essa aproximação é possível, segundo Darwin porque a foto congela a imagem por um instante e isso permite ao investigador apreender detalhes que muitas vezes o olho

[4] Galileu Galilei apresentou o primeiro telescópio, em 1609, e Snell Descartes chegou à Lei da refração. O trabalho mais importante dessa época foi a medição da velocidade da luz, o valor encontrado foi $c = 3{,}08 \cdot 10^{10}$ cm/s, obtido por Bradley, em 1728. Outro importante nome para a evolução dos estudos sobre a Óptica foi o de Huygens, que, em 1678, apresentou a hipótese de que a luz seria uma onda. Isaac Newton também deixou suas contribuições na área, entre elas a teoria da variação do índice de refração da luz pela variação da cor, que pode ser observada na dispersão da luz ao passar por um prisma. Disponível em 13/06/2015 in http://www.brasilescola.com/fisica/optica.htm.

[5] That the expression is true, may be inferred from the fact that out of fifteen persons, to whom the original photograph was shown, without any clue to what was intended being given them, fourteen immediately answered, "despairing sorrow," "suffering endurance," "melancholy," and so forth (DARWIN, 1889)

humano não capta. Para a ciência, desde o princípio, a fotografia apresenta uso pragmático (SPINELLI & PINHEIRO, op. cit.). Após essas constatações da ciência, a fotografia se transferiu para a arte. Sobre essa passagem, ressaltam os autores supracitados

> O advento da fotografia favoreceu uma mudança na percepção artística devido ao seu caráter técnico e suas possibilidades de expressão visual. No início, mesmo ainda não sendo conhecido o ato fotográfico como um procedimento artístico e de linguagem própria, já havia a prática da apropriação da imagem fotográfica para a realização de obras de artes visuais (Idem, p. 37).

Sem desconsiderar a breve regressão histórica acerca do uso da fotografia na ciência e sua posterior transferência para a arte, reafirmamos que o nosso foco, na presente dissertação, não era nem o da ciência e nem o da arte, mas sim, o da autorreflexão. A fotografia foi utilizada como um instrumento que pode auxiliar nos processos autorreflexivos, por meio do qual os jovens poderiam se encontrar consigo mesmos, reconhecer as suas representações de identidades, contestá-las e, quiçá, modificá-las. Dito de outra forma, o objetivo era estimulá-los a se encontrarem com suas próprias narrativas. O foco do presente estudo com o uso das fotografias foi a produção de retratos e autorretratos, refletindo sobre as relações com os processos de construção de identidade, tal como sugerido, por Andrade, em suas pesquisas sobre o uso desse tipo de recurso.

> Escolhemos como recorte empírico da pesquisa o uso do retrato fotográfico, que como prática tem se constituído em um dos tipos de foto mais utilizados, desde os primórdios da fotografia, com os primeiros daguerreótipos, até hoje. No decorrer da prática docente percebi também que o retrato é o tipo de foto mais elaborado de maneira espontânea pelos frequentadores da Oficina de Fotografia. Acreditamos que a pose característica deste tipo de imagem é capaz de revelar formas de comportamento e de interação dos indivíduos, valores e modos de inserção no grupo social. (Andrade, 2010, p.20)

Seguimos no presente estudo esse olhar apresentado por Andrade, sem abandonar a origem da fotografia na produção do conhecimento. Alguns estudiosos situam as técnicas fotográficas no campo da ciência e não no da arte.

A fotografia passou por significativas transformações entre o modo analógico e digital e, cada vez mais, ela faz parte de nossa vida cotidiana de múltiplas formas. No período de convívio com os jovens nos espaços da escola, foi possível observar como eles já se serviam desses instrumentos para registrar objetos, imagens ou situações que lhes faziam sentido. Diante dessa constatação, decidimos refletir sobre a potencialidade dessas imagens visuais enquanto linguagem, forma de expressão e ferramenta de intervenção social. De que forma as

imagens a que somos expostos, no nosso cotidiano, nos afetam? Que sentidos nós atribuímos às imagens que produzimos?

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes no estado de Minas Gerais, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino médio a experiência sensível e inventiva dos estudantes deverá ser fortalecida dando-se continuidade aos conhecimentos desenvolvidos na educação infantil e fundamental. Ao final do ensino médio, os estudantes deverão ser capazes de realizar produções artísticas individuais e coletivas, analisá-las formal e esteticamente e compreender processos de criação e suas diferenças materiais e conceituais. Nesse sentido, buscamos analisar a capacidade dos estudantes de se expressarem por meio de obras artísticas e, em que medida, estão desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal.

No que diz respeito ao desenho nos perguntamos se os estudantes fariam um retrato realista a partir da observação. Eles demonstrarão domínio das técnicas, habilidade para desenhar? Em que medida o desenho produzido se aproxima ou não da imagem que se tem de si e do outro? Quais elementos aparecem nos desenhos relacionados às suas identidades étnico-raciais?

A literatura sobre a produção de autorretratos por jovens do ensino médio destaca que as imagens produzidas por eles tem um caráter altamente pessoal, pois são elaboradas a partir de suas experiências de vida, e sendo assim, foi importante o cuidado para criar um ambiente de confiança e respeito à diversidade (BARRON, 2006; LOUREIRO, 2004).

Os parâmetros curriculares nacionais indicam que a base de formação em arte deve permitir aos alunos participarem também de outras manifestações artísticas como cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, dentre outras artes audiovisuais e informáticas.

> "A introdução da temática audiovisual na atual proposta curricular para o ensino médio revela-se como extremamente oportuna, visto que o nosso século tende ao aprofundamento do conhecimento e da relação das pessoas com a imagem em movimento, já consolidado e bastante significativo desde o século XX, (...) com o aparecimento de novas tecnologias aplicadas a produtos audiovisuais, como a imagem digital. " (Diretrizes Curriculares MG, 2005)

A cultura audiovisual permeia diferentes áreas, por isso introduzimos em nosso estudo propostas de educação para a expressão audiovisual porque entendemos também que ela se apresenta como uma possibilidade para o trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, por meio de

oficinas, propusemos uma interface entre cultura visual e ciências naturais para refletir sobre o processo histórico de construção do olhar racializante.

Os exercícios de produção e discussão de imagens foram elaborados para propiciar o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos elementos visuais, o que implica na articulação de diferentes aspectos. Estes foram tratados, nas seguintes dimensões:

- O aspecto histórico foi abordado, entendendo que as representações são parte de contextos específicos que as produzem e as legitimam, explicitando a conexão entre os significados dessa produção e os valores, crenças, ideias políticas, religiosas e científicas que as geraram.

- O aspecto estético/artístico foi relacionado à cultura de origem de cada produção

- O aspecto biográfico foi associado aos processos identitários que constroem valores e visões sobre as realidades.

- E, por último, o aspecto crítico/social focalizou o modo como as representações colaboram para a configuração atual das políticas da diferença e das relações de poder. (SARDELICH, 2006)

Buscamos então, em nossa investigação, articular os nossos conhecimentos no campo da arte para refletir com estudantes dos níveis Fundamental e Médio sobre o processo de construção de identidades e relações étnico-raciais por meio do estudo da cultura visual. Dito isso, abordaremos a seguir como os estudos de cultura visual podem contribuir para se pensar a questão racial no Brasil.

1.2 Cultura visual e raça

A proposta de articular cultura visual e identidade étnico-racial nesta pesquisa surgiu do intuito de refletir sobre a importância da imagem no processo de construção do conceito de raça, visando contribuir nas discussões sobre o racismo e as desigualdades raciais no Brasil e seu impacto na educação.

A imagem do negro na sociedade brasileira sempre esteve muito carregada de tensões e contradições (GONÇALVES, 2012). Desde o início do século XX, associações de mulheres e homens negros, sobretudo nas áreas urbanas, buscavam formas de se posicionar para revelar

o mal-estar de ter de viver em um país no qual o visual dos negros era moldado pelos preconceitos eurocêntricos nos quais a imagem dos não-brancos era sempre representada de forma estereotipada. Isto pode ser visto em todo tipo de ilustração. Nas revistas de época, na pintura, nas telas de grandes pintores brasileiros, nos painéis nas cidades, por todos os meios retratavam-se os negros por intermédio de representações que moldavam a sua identidade.

Algumas imagens falam por si sós? Para alguns autores não. Por exemplo, Alberto Manguel (2001, p. 21) destaca que as "imagens que formam o nosso mundo, ou são símbolos, sinais, mensagens e alegorias" ou, então são "presenças vazias que completamos com os nossos desejos, experiência, questionamento e remorso". Independente da linguagem técnica por meio das quais são criadas como, por exemplo, o ponto de luz definido pelo artista para chamar a atenção aos aspectos centrais de sua obra, as imagens que ali estão se "apresentam imediatamente à nossa consciência encerrada em sua moldura" (MANGUEL op. cit. p.25)

Vejamos, por exemplo, as Figuras 4 e 5 abaixo, contendo personagens negros. Na Figura 4, de Emmanuel Zamor, com dois meninos afro-brasileiros, tão parecidos que lembram gêmeos, ambos descalços, com roupas idênticas, possivelmente confeccionadas pela mesma pessoa. Olham diretamente para um ponto comum. Com expressões faciais muito parecidas, um pouco desconfiadas, como se não estivessem entendendo o que estava acontecendo. Chama-nos a atenção o fato de os dois terem sido colocados em um cenário realista para produzir uma obra de arte. Ali sozinhos, isolados, sem a presença de nenhum adulto. Tem-se como pano de fundo a imagem da parede de um barraco em adobe, com uma pequena rachadura embaixo de uma janela semiaberta. Tudo indica que eles moram naquele espaço, com sua família. Mas esta não aparece na representação, dando uma incrível imagem de que aquelas crianças negras estão sozinhas no mundo.

Em compensação, na Figura 5, de Candido Portinari, os personagens negros aparecem em coletivo, interacionalmente, sem rostos definidos, cujas vestimentas os distinguem em termos sexuais: homens e mulheres adultos. O cenário é composto por barracos construídos em morros, todos de madeira. No fundo, essas construções aparecem em profusão geométrica em camadas espessas que aprofundam a cena dando uma incrível sensação de imensidão composta de humanos e não-humanos, atuando, com funções reconhecíveis.

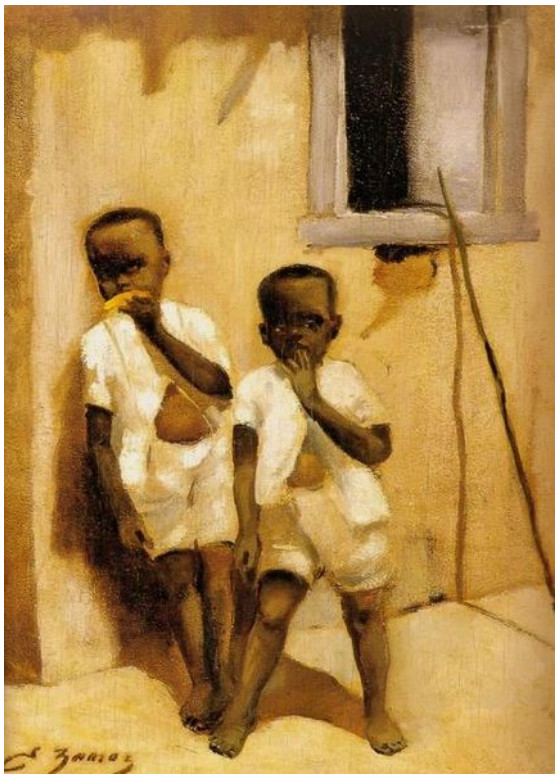


Figura 4: Crianças Negras.

Fonte: Emmanuel Zamor. Acervo Museu Afro Brasil



Figura 5: Favelas.

Fonte: Cândido Portinari. Disponível em:

http://www.wikiart.org/en/candido-portinari/favelas-1930.

No último plano, misturando-se ao cenário, avistam-se imensos prédios de alvenaria, sinalizando a imagem de um mundo urbano moderno, distante, longe e encoberto por uma fina camada de nuvens que quase não nos deixam vê-los. A imagem relaciona coisas que, embora distantes na realidade, não se separam no imaginário do artista. Retomando a proposta que MANGUEL (op. cit) traz na sua leitura de imagens, buscamos centrar no seu foco principal. A nosso ver, este dá destaque a um homem negro com um paletó colorido, chapéu do tipo panamá, calça e sapato brancos em pose de quem dança. A sua frente vê-se alguém que sai de um barraco (parace ser uma figura feminina) e observa uma mulher descalça, com um vestido rodado, bata em estilo africano, dançando com uma lata d´água na cabeça ao som de um tambor, de um violão e de uma clarineta excutados por um trio de homens negros, sendo assistida por uma mulher negra que se posta na janela do barraco frente ao qual os músicos se apresentam. À sua frente segue um cachorrinho magricelo com os pelos arrepiados que integra a cena de forma harmoniosa. O que emociona na imagem é a escolha das cores que a compõem. A predominância do cinza e tons levemente azulados que perpassam inclusive o corpo de todos os personagens em cena. Nada de contraste preto-branco, mas algo muito híbrido.

Essas imagens representam um bom exemplo de produção artística no Brasil, em um momento em que a sociedade se transformava. Evidenciam-se mais os eventos do século XX, fase em que a urbanização vai se constituindo e a sociedade se massificando.

Após a instalação da sociedade de massa, essas imagens vão figurar nos outdoors espalhados nas cidades, nos quais os retratistas que visavam fotografar a negritude criavam imagens dos negros e das negras que não correspondiam ao padrão de beleza herdado do mundo helênico, por isso eram desvalorizadas ou viravam motivo de chacota e de humilhação.

No mundo artístico, surgiram em algumas capitais brasileiras reações a esses estereótipos que foram importantes para se desconstruir o imaginário eurocêntrico que ou criava uma imagem destorcida dos afrodescendentes ou os eliminava do campo de visão. Uma área artística que reagiu a essa situação foi o teatro, nos de 1950. Duas figuras que deslumbram nessa época foram: Abdias do Nascimento (ator negro e escritor) e Guerreiro Ramos (sociólogo negro e acadêmico de ponta). O Teatro Experimental do Negro (TEN), fenômeno que marcou a resistência negra no âmbito das áreas urbanas foi a primeira experiência a quebrar a forma grotesca de se pintar atores brancos com tinta preta para que estes representassem em cena personagens negros. O TEN deu uma guinada nesse visual. Não

só formava atores como estimulou um número significativo de dramaturgos a criar textos de teatro onde os negros figurassem não apenas em situações subalternas.

Como vários estudos já mostram, esse retrato do negro no Brasil teve uma mudança significativa na segunda metade do século XX, com a emergência de movimentos negros e com a democratização do país com a queda da ditadura militar, trazendo um novo olhar do negro para consigo mesmo e para com os outros, mediado por seus direitos civis.

O avanço nessa tomada de consciência aumenta com a ampliação da entrada de crianças e jovens negros no sistema de ensino. Os negros até mais ou menos o final da década de 1980 tinham pouco acesso à escola e, dos poucos que conseguiam entrar, muitos não chegavam a permanecer até o final. Estudos realizados nesse período detectavam a presença de algo que foi chamado de racismo institucional, pois este se manifestava, por meio dos próprios materiais que circulavam na escola. Eram percebidos nos livros didáticos e no silêncio relativo à discriminação racial, que aconteciam nos rituais pedagógicos. Tudo isso foi discutido nos estudos acima citados e em muitos outros que vão surgir na primeira década do século XXI. Um dos resultados dessa tomada de consciência foi o avanço na democratização, com a força dos movimentos negros, levando à concretização da introdução das leis 10639/03 e 11645/08 que preveem a entrada da cultura e da história negra e indígena nos currículos escolares.

Com os 12 anos de promulgação da lei, os pesquisadores buscam estudar como os jovens brasileiros estão reagindo ao terem que estudar nas escolas traços e saberes das diversas culturas que coexistem no mesmo contexto em que eles habitam. Negros, indígenas, brancos, amarelos, pretos e pardos são construções culturais e não tipos biológicos. Como essas questões têm sido discutidas nas escolas hoje, tendo em vista que além de ser um conteúdo previsto em lei, esse tema conta, nos nossos dias, com material extraordinário tanto em termos de quantidade quanto de qualidade? E, ainda, está disponível em várias plataformas as quais as escolas, de forma geral, podem ter acesso. Hoje não há mais desculpas para não se trabalhar esse tema com os alunos.

Essa é uma temática central na linha de pesquisa da pós-graduação na qual esta dissertação está sendo desenvolvida e se integra também ao Grupo Juventude e Educação na cidade que desde meados de 1990 tem produzido pesquisas na direção étnico-racial. A ela somou-se a nossa própria necessidade de compreender as relações entre imagem e raça que nasceu dos confrontos vivenciados enquanto artista do Coletivo e como educadora do Museu, relatados anteriormente, e encontram ressonância nos estudos desenvolvidos no grupo de estudos do Programa Ações Afirmativas da FaE/UFMG e em outros, encontrados no percurso

da pesquisa. É, por exemplo, o que aponta Gilroy, ao dizer que a concepção de "raça" vai além de "um processo exclusivamente linguístico, envolvendo desde o seu princípio um distintivo imaginário óptico e visual" (GILROY, 2007, p.57).

Um dos grandes desafios que os pesquisadores da área de Educação têm ao tratarem do tema das relações étnico-raciais na escola passa exatamente pelos cuidados que devem-se tomar na utilização de alguns conceitos. Um deles é o conceito de raça. Embora seu uso seja problemático em qualquer contexto em que for utilizado, seja em nível nacional, local ou global, o conceito de raça tem sido trabalhado de diferentes formas em vários países do mundo.

Pensamento racial no Brasil

Comecemos pelo Brasil, tendo em vista que a presente dissertação se desenvolveu em seu cenário, no qual o conceito raça foi sempre muito controverso. Aliás quem trouxe esse conceito para o Brasil foram os naturalistas europeus no século XIX que vinham classificar as espécies "hominus" que não existiam na Europa. Quem analisou isso muito densamente foi Michael Banton (1977), historiador inglês que estudou os embates nas relações étnico-raciais no contexto euro-ocidental. Segundo ele, anteriormente ao século XIX, o conceito "raça" indicava várias coisas, era uma miscelânea, falava desde linhagem até caráter e moralidade de um povo. Neste período, esse conceito se atrelava aos mitos de origem e se expressava em termos de pureza de sangue. Temas que circulavam em todo aquele universo, tendo inspirado inclusive a Alemanha na primeira metade do século XX com seu conceito de arianismo que deu à luz o nazismo.

Foi ainda na Europa, mais especificamente na Inglaterra, que o conceito de raça ganhou fóruns importantes no século XIX sendo amplamente manipulado pelos eugenistas. Francis Bacon, primo de Charles Darwin, formulava, a partir da teoria da seleção natural, a possibilidade de a ciência poder interferir na biologia humana, tal como a mãe natureza faz com todas as outras espécies. Nela só sobrevivem os mais fortes, o restante desaparece fatalmente por seleção natural.

Esse pensamento se espalhou para o mundo, segundo o psicólogo social, Michel Billig (1982). Em sua obra "L'internationale raciste", ele analisa o quanto essa visão racialista se incorporou à obra de vários cientistas nos Estados Unidos e na Inglaterra. Dentre os seguidores desse pensamento, Billig nos remete às obras do físico William Shockley, prêmio

Nobel de 1956 pela invenção do transístor. Por outro lado, ele produziu estudos em que tenta mostrar as diferenças biológicas entre negros e brancos nos Estados Unidos[6].

Essas ideias racialistas chegam ao Brasil, por exemplo, pela pauta do conde de Gobineau e do naturalista suíço Louis Agassiz:

> Mas se, em vez de se reproduzir entre si, a população brasileira estivesse em condições de subdividir ainda mais os elementos daninhos de sua atual constituição étnica, fortalecendo-se através de alianças de mais valor com as raças europeias, o movimento de destruição observado em suas fileiras se encerraria, dando lugar a uma ação contrária. (tradução nossa)[7]

Este último veio ao Brasil, acompanhado por assistentes e voluntários. Seu objetivo era focar exclusivamente em animais (peixes sua especialidade), vegetais e geografia do país. É preciso ressaltar que Agassiz era um anti-darwinista. Ele não era evolucionista, mas sim criacionista, catastrofista e se apegava na fixidez das espécies. Um dos estudiosos do racismo europeu, Pierre-André Taguieff mostrou com muitos detalhes em sua obra *La Force du Préjugé* o quanto Agassiz construiu a teoria do poligenismo, ou seja, ele não suportava a ideia da miscigenação. Quando veio ao Brasil, trouxe um fotógrafo para registrar mestiços de índios, negros e brancos. Para ele, este tipo de mistura de raças era antinatural e produzia indivíduos híbridos, fisicamente pouco resistentes, sem ânimo vigoroso, moralmente viciosos e extremamente feios. Em uma passagem de seu diário de viagem ele diz: "que se quiserem assistir a um festival de horror, venham ao Brasil para constatar com seus próprios olhos o estrago que faz a miscigenação."

Gobineau tinha a mesma reação contrária à miscigenação. A vinda desses autores ao Brasil com esse tipo de discurso anti-mestiçagem teve dois tipos de reações registrados pelos historiadores. Isso não significa que foram eles que doutrinaram racialmente a elite brasileira oitocentista. Alguns escritores brasileiros já haviam registrado em seus romances o imaginário racialista da classe dominante na era Imperial e no início da República. Basta lembrar de "O Mulato" de Aloysio de Azevedo retratando o poder brasil-lusitano branco de São Luiz do

[6] Em 1971, escreve "Negro IQ Deficits : Failure of a 'Malicious Coincidence' Model Warrants New Research Proposals" e no mesmo ano escreve "Models, Mathematics and the Moral Obligation to Diagnose the Origin of Negro IQ Deficits", ambos publicados na *Review of Educational Research.* Na primeira ele faz uma alerta para que as diferenças genéticas entre negros brancos sejam estudadas e incita os negros pobres, menos dotados a não terem muitos filhos porque a sua alta fertilidade prejudica a vida média dos norte-americanos.

[7] Trecho original em francês: Ceux qui mettent en doute les pernicieux effets du mélange des races et sont tentés par une fausse philanthropie de briser toutes les barrières placées entre elles, devraient aller au Brésil. Il leur serat impossible de nier la décadence résultant des croisements qui ont lieu dans ce pays plus largement que partout ailleurs. Ils y verraient que ce mélange efface les meilleures qualités soit du Blanc, soit du Noir, soit de l´Indien, et produit un type métis indescriptible, dont l´énergie physique et mentale s´est affaiblie.

Maranhão, acreditando que fazia parte de uma raça pura. Em termos políticos, essas ideologias racialistas tinham impacto na gestão nacional. Foi nesse período que a historiadora Célia Maria de Azevedo analisou os embates dos parlamentares paulistas na segunda metade do século XIX visando controlar a entrada de imigrantes no Brasil. Defendiam a ideia que se deixassem entrar apenas europeus brancos. Já que a população se mistura, que seja com os brancos, assim iríamos clarear a população. O interdito da entrada de asiáticos e de negros africanos ficou conhecido como política do branqueamento no Brasil.

Mas houve reação contra essa visão racialista diferencialista. O sustentáculo dela foi Gilberto Freyre. Na sua obra "Casa Grande e Senzala" e, posteriormente em "Sobrados e Mocambos", Freyre constrói uma imagem poderosa de um Brasil mestiço. Esta, entretanto, é produzida de forma positiva. Por meio dela, o referido autor escamoteia a crueldade da escravidão no Brasil. O seu argumento foi construído com base na comparação do Brasil com os Estados Unidos da América do Norte. Enquanto este país foi colonizado por britânicos protestantes, a colônia brasileira foi dominada pelo império português católico que, na leitura sócio-histórica de Gilberto Freyre, foi mais tolerante do que os seus pares anglo-saxões com os seus escravizados. O Brasil, colonizado pelo império lusitano, teria tido um destino diferente em relação ao restante dos países vítimas do colonialismo. É nesta versão que a "Casa Grande", espaço no qual conviviam brancos colonizadores, negros e índios escravizados, é construída, no imaginário do sociólogo, como uma espécie de espaço de convivência que, apesar das enormes diferenças entre os seus moradores, estes tinham que se ver todos os dias na mesma dependência. Esse tipo de convivência favoreceu, de certa forma, a possibilidade das relações inter-raciais e inter-étnicas. Vem daí a justificativa para o Brasil ter um percentual maior de mestiços do que o tinham os Estados Unidos naquele momento histórico.

Com essa visão, Freyre ameniza a história separatista que os colonizadores portugueses criaram em relação aos negros e índios que viviam na senzala, que no fundo eram a maioria da população brasileira naquele momento. O escravismo era um sistema de segregação racial. Separava as pessoas com base nas teorias racialistas. É esse segmento populacional que, com o fim da escravidão, será relegado a áreas segregadas (favelas, morros, alagados e assim por diante), sobretudo, nas grandes cidades. A sua integração na sociedade de classe, como analisa, posteriormente, Florestan Fernandes (1964), ocorrerá com muita dificuldade. É nesse contexto que emerge, no Brasil, um associativismo dos negros sobre o qual se constituirá mais tarde os chamados movimentos negros e suas reivindicações por

direitos iguais. Foi nesse contexto que o conceito de raça passa a ser reconstruído por meio dos debates dos grupos sociais chegando, sobretudo, à esfera do Direito.

Nesse percurso, além da noção de mestiçagem de Gilberto Freyre, havia um grupo de defensores da teoria do branqueamento. Nessa corrente estava, por exemplo, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), médico psiquiatra, partidário das doutrinas do conde de Gobineau. Vem daí a sua teoria de que os negros eram seres inferiores e que por isso tinham de ter leis próprias que os regessem, pois por conta de seu pouco desenvolvimento mental eram incapazes de assumir seus próprios atos, eram puramente instintivos. Para Nina Rodrigues, o que faltava ao Brasil, naquele momento era determinar

> o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mestiçamento, processo natural por que os negros se estão integrando no povo brasileiro, para a grande massa da sua população de cor (RODRIGUES, 2010, p. 11).

Nina Rodrigues, como nenhum outro intelectual do século XIX, produziu uma imagem claramente racista da inferioridade dos negros brasileiros frente aos brancos. Ressentido dos efeitos das revoltas que levaram à abolição da escravatura, Nina Rodrigues, descendente do coronelato de São Luiz do Maranhão, se torna um porta-voz do conservadorismo nacional e, nessa condição, ataca com veemência o saudosismo presente na literatura que idolatra índios e negros.

> Os índios, extintos, foragidos ou refugiados nas selvas, inacessíveis a toda a cultura, desiludem os mais apaixonados catequistas; mas o culto pelo índio emblema, o índio-convencional, de mera fantasia, mantém-se inalterável. A escravidão se extinguiu, o Negro é um cidadão como qualquer outro, e entregue a si poderia suplantar ou dominar o branco. Todavia domina no país a simpatia da campanha abolicionista e instintivamente todos se querem pôr de protetores da Raça Negra (idem, p. 11).

Com base nessa visão, Nina Rodrigues se contrapôs a essas ideias humanistas, usando o peso ciência no século XIX para definir o destino dos povos. O do povo brasileiro, na sua visão, não podia ficar à mercê dos sentimentos de compaixão ou de ódios de uma geração. A ciência, diz ele,

> que não conhece estes sentimentos, está no seu pleno direito exercendo livremente a crítica e a estendendo com a mesma imparcialidade a todos os elementos étnicos de um povo. Não o pode deter a confusão pueril entre o valor cultural de uma raça e as virtudes privadas de certas e determinadas pessoas. Se conhecemos homens negros ou de cor de indubitável merecimento e credores de estima e respeito, não há de obstar esse fato o reconhecimento desta verdade — *que até hoje não se puderam os Negros constituir em povos civilizados* (NINA RODRIGUES, op, cit, p. 12, os grifos são nossos)

Nina Rodrigues se opunha àqueles que questionavam o uso da ciência para interpretar o comportamento dos negros ex-escravizados, no mundo anglo-saxão, em especial da América do Norte. Ele reagia fortemente assegurando que

> o "critério científico da inferioridade da raça negra nada tem de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos Norte-americanos. Para a ciência não é esta inferioridade mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções. (NINA RODRIGUES, op, cit, p. 12)

Os negros africanos, reafirma Nina Rodrigues, são o que são, faz parte da natureza de cada um deles. "Nem melhores, nem piores do que os brancos". Eles apenas "pertencem a outra fase do desenvolvimento moral e intelectual". Os preconceitos, na sua concepção, não interferem nos juízos científicos. Concluindo, Nina Rodrigues assegura que "no Brasil não têm esses prejuízos" (idem). Tal como Freyre, ele via o Brasil como um país sem preconceitos raciais.

Embora Nina Rodrigues estivesse tão distante no tempo e da realidade dos jovens que participavam da nossa pesquisa, tínhamos algumas evidências de que as suas ideias não desapareceram totalmente do imaginário social ao qual os estudantes estavam vivenciando.

Nesta linha de contestação, no Brasil outros sociólogos vão continuar explicando as diferenças entre o racismo nos Estados Unidos e no Brasil. Na sequência temporal, vale destacar a leitura que Oracy Nogueira fazia dessa diferença. Para ele, havia o preconceito de marca e o de origem. O primeiro é fenotípico e está relacionado com a cor da pele, traços fisionômicos como formato do nariz, lábios, a textura do cabelo, cor dos olhos. E o segundo está relacionado à ascendência da pessoa. Pouco importa se ela tem a pele clara e olhos azuis, se tiver alguém na sua herança genética de outro pertencimento étnico racial não-branco ela é colocada no grupo que é discriminado negativamente.

Nos anos de 1960, Florestan Fernandes entra na discussão trazendo outra versão das classificações étnico-raciais no Brasil. O seu olhar estava voltado para a integração dos negros à sociedade de classe. Seu observatório era a cidade de São Paulo, naquele momento. No seu entender, elas tenderiam a desaparecer à medida que os negros fossem ingressando na lógica do trabalho urbano e industrial e, a partir daí, passassem a construir identidades não mais com critérios de raça ou etnia, mas de classe social.

As lutas desses setores tiveram forte correlação com as lutas trabalhistas e com o movimento operário. A dicotomia raça e classe dominou uma boa parte dos debates e dos

acordos entre as militâncias de ambos os setores. À medida que avançam as lutas e surgem novas lideranças nesse contexto, outros indicadores aparecem para avaliar os avanços que a inserção dos negros trazia com novas reivindicações.

Uma das mudanças que se faz notar com clareza é a denominação de negro para designar os afrodescendentes, termo este que durante muito tempo foi evitado por ter sido usado com sentido pejorativo. Os próprios movimentos negros o recuperam em uma perspectiva política no contexto das lutas contra a ditadura militar e do combate ao racismo no Brasil. O termo negro passa a ter uma conotação eminentemente política. Ia na contramão da ideia biologicista dos eugenistas acima descrita. Nessa categoria, buscavam-se agrupar os afrodescendentes. Nesse conjunto, incorporavam-se mulatos, morenos, morenos claros, morenos escuros, pretos, pardos e assim por diante. A Figura 6 retrata o lançamento do Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra A Discriminação Racial (MNU), em 1978, na porta do Teatro Municipal de São Paulo.



Figura 6: Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra A Discriminação Racial.
Fonte: Arquivo Geledés.

Esta imagem marca o início de uma nova forma de luta dos negros no Brasil (GONÇALVES, 1997; GONÇALVES & SILVA, 2000). Quem analisa a força do termo negro na construção dessa nova etapa é Antônio Sérgio Afonso Guimarães, ressaltando o trabalho dos ativistas para desqualificar a função biologicista usada para marcar a inferioridade da raça negra. E ainda, destaca o autor a importância de se ter um denominador que pudesse agregar a massa de afrodescendentes no momento em que o país ingressava em uma fase de democratização e esse denominador poderia ajudar na construção de políticas afirmativas para negros (Guimarães, 2005).

A produção fotográfica desse movimento trazia, como se pode ver acima, informações valiosas para serem testadas nas oficinas com os nossos jovens do ensino médio. Tal evento ocorreu há mais trinta anos. De certa forma, todos os estudantes que participaram da pesquisa são de uma geração em que o debate acerca do pertencimento étnico-racial já não estava mais exclusivamente nas mãos de conservadores. A teoria da inferioridade racial que grupos conservadores usavam para explicar os negros no Brasil estava completamente desqualificada. Outras representações já fazem parte do universo literário e imaginário. A nossa intenção era saber como aqueles jovens processavam essas informações, sabendo que a visão desqualificadora ainda persiste no imaginário social.

Diante desse cenário e com essa preocupação, buscamos trazer para a reflexão com os jovens do ensino médio outra experiência que trabalhasse com a imagem dos negros da qual eles pudessem tomar distância e ver como esses problemas de pertencimento étnico-racial eram tratados em outros países que, como o Brasil, passaram por processos de colonização e tiveram igualmente a experiência de escravização de negros africanos e que buscaram formas para dar conta das discriminações oriundas nesses contextos. Escolhemos os Estados Unidos, um país no qual o racismo foi vivido por meio de leis segregacionistas que só foram derrubadas na década de 1960, por meio de um amplo movimento civil liderado por ativistas negros. Dentre as várias experiências vividas naquele país em termos de fortalecimento da identidade afro-americana, selecionamos uma que envolvia especialmente um projeto de Artes Visuais voltado para a construção de representações sociais da população de afrodescendentes, por meio de ações afirmativas.

A imagem do negro e a concepção racial no ocidente

Tomamos como referência para esta reflexão a pesquisa apresentada na publicação *The Image of Black in Western Art* (A Imagem do Negro na Arte Ocidental), concebida inicialmente pelos colecionadores de arte Dominique Schlumberger de Menil e seu marido, John de Menil, ambos de origem francesa, naturais de Paris. Brancos e descendentes de famílias abastadas, das quais herdaram um patrimônio que gerou o empreendimento no campo da cultura, transformando-os em exemplos importantes como agentes de filantropia. Dominique, cujo pai era um empresário do petróleo, cursou Física e Matemática na Sorbonne e John, membro da aristocracia francesa, cursou Ciência Política e formou-se posteriormente em Direito. Deixam Paris em função da invasão do exército nazista de Hitler. Declaram oposição ao racismo contra os judeus e fogem para Inglaterra e depois vão para os Estados Unidos, onde se instalam definitivamente. É neste país que o casal inicia o projeto de imagens artísticas, nos anos 1960, no exato momento em que se intensifica o movimento pelos direitos civis, sob a batuta do líder negro Martin Luther King. Diante desse fato, o casal alimenta a ideia de constituir um arquivo fotográfico contendo material visual representando africanos negros e afrodescendentes.

Tratava-se de um projeto ambicioso que contou com o apoio de consultores especialistas em História da Arte, considerando registros que datavam de obras do Egito antigo da época dos faraós, estendendo-se até o século XX, compreendendo registros de artistas na Europa e nos Estados Unidos.

O projeto baseia-se no pressuposto de que a arte é um instrumento efetivo de mudança social. No centro desse empreendimento erigiu-se a ideia "New Negro", conceito retirado de um outro projeto liderado pelo filósofo afro-estadunidense Alain Locke que havia elaborado uma antologia em torno do conceito de "negro" (LOCKE, 1925). Na ocasião em que o projeto foi criado o termo "negro" tinha uma forte conotação pejorativa, nos Estados Unidos, daí a razão por usarem na linguagem comum o designativo "Black" (Preto), quando se referiam ao pertencimento étnico de descendentes de africanos, vivendo naquele momento na diáspora norte-americana. Algo semelhante ao que aconteceu no Brasil, no qual se evitava a palavra negro para designar um afrodescendente. Surge então um painel de termos para caracterizar o pertencimento étnico desses indivíduos que compreende: "homem de cor", mulato, cafuzo, mameluco, moreno e escurinho, entre muitos outros. [8]

[8] Abdias do Nascimento em sua obra o Genocídio do Negro brasileiro, identificou mais de 60 designações no vocabulário popular para identificar um indivíduo negro, designações que se diferenciavam inclusive em termos

Mas voltando ao nosso exemplo selecionado para trabalhar com os estudantes da presente pesquisa, precisemos um pouco mais quais eram os intentos do casal coordenador do projeto. Os Menils acreditavam que estudar a representação dos negros nas artes visuais poderia contribuir na luta contra a segregação e o preconceito racial. Começaram então a coletar imagens de pessoas afrodescendentes como uma maneira de se contrapor às tão conhecidas e divulgadas imagens estereotipadas e racistas de pessoas negras presentes na cultura europeia e estadunidense, dando visibilidade às imagens produzidas, ao longo de séculos, por importantes artistas que representaram os negros de forma positiva, realista e mesmo celebrativa. O projeto de pesquisa inicialmente pensado, por seus realizadores, para durar um ano, continua ativo hoje, 50 anos depois, com um amplo arquivo fotográfico no W. E. B. Du Bois Institute for African American Research, na Universidade Harvard, e no Warburg Institute, na Universidade de Londres (BINDMAN; GATES, 2010).

Conforme apresentado no prefácio da edição de 2010, o trabalho dos Menils não foi o primeiro a sistematizar a representação de afrodescendentes na arte europeia. Existem outros trabalhos como o de Alain LeRoy Locke que apresenta em *The Negro in Art: A Pictorial Record of the Negro Artist and of the Negro Theme in Art*, de 1940, seus pensamentos sobre teoria da arte, raça, relações raciais, a arte do negro e o negro como tema na arte. Mas isso não marca nenhuma semelhança de propósitos entre esses dois projetos, ao contrário, as diferenças entre os dois são marcantes. Os objetivos dos trabalhos dos Menils e os de Locke vão por caminhos muito distantes um do outro.

Não se pode desconsiderar que Locke não era um imigrante que se auto-exilou nos Estados Unidos para fugir da barbárie racista instaurada em seu continente e/ou em seu país de origem. Trata-se um afro-estadunidense, nascido e criado nos Estados Unidos, na Pensilvânia, com tudo o que este estado representa em termos de liberdade e autonomia, confrontado com a experiência de segregação racial e do racismo em seu próprio país.

Em sua biografia constam atos de racismo institucional praticados contra ele. Formado em filosofia na Harvard University, ele foi o primeiro afroamericano a conquistar o prêmio internacional de pós-graduação, Rhodes Scholarship, que concede, aos contemplados, acesso imediato à Oxford University, na Grã-Bretanha, considerada uma das melhores instituições de

---

regionais, no nordeste havia alguns termos que não apareciam no sul do país, e vice-versa . Ele entendia que essa fragmentação dificultava a formação da identidade dos afro-brasileiros. Nesse meio, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE, forjava cinco categorias que distribuía a população entre Brancos, Pretos, Pardos, Indígenas e Amarelos. Nas estatísticas oficiais os pretos eram sempre minoria. Abdias do Nascimento sugeria a mudança dessa classificação de forma que unisse em uma só categoria todos aqueles que fossem descendentes de africanos. Daí o conceito negro ter entrado nesse universo do qual Abdias do Nascimento foi um dos construtores. O que ajudou mais tarde a definir políticas públicas de ações afirmativas.

ensino superior do mundo. Mas ele foi vetado por sua afrodescendência. Embora muitos dos selecionadores da referida competição soubessem de seu pertencimento étnico-racial quando pontuaram sua candidatura com valores de excelência, isso não impediu que seu nome fosse vetado, impossibilitando, assim, o seu ingresso. Mesmo impedido, ele não desiste. Paradoxalmente, Alain Locke realiza sua pós-graduação na Alemanha, em Berlim, mais precisamente, em 1910, na terra natal da qual os Menils fugiram, vinte anos depois, por causa do racismo e do antissemitismo. Ao buscar as imagens visuais dos negros nas artes ele estava buscando resgatar a obra milenar de seus ancestrais. Ele faz, sim, uma sistematização da representação artística de afrodescendentes na arte Europeia. Mas seu objetivo nada tinha de filantrópico. Ele era um militante da causa dos direitos civis para os afro-americanos. Tinha total consciência de que estava em jogo a integração dos negros na sociedade de classe capitalista norte americana, naquele exato momento.

Diferentemente do projeto *The Image of Black in Western Art,* Locke se associa a W.E.B Du Bois para identificar na arte europeia não apenas a imagem do negro retratada por seus artistas, mas também para verificar o quanto os artistas europeus se serviram da estilística africana para promover movimentos artísticos no mundo ocidental e espalhá-los para o mundo inteiro como se fosse uma invenção exclusivamente deles, europeus. E, certamente, os gênios eurocêntricos silenciavam as suas secretas inspirações africanas. Foi isso que sua obra pretendeu revelar ao mundo. Mas não só. Locke observou também o quanto os artistas afro-americanos se inspiraram, por exemplo, no expressionismo alemão quando da execução de suas próprias obras. Muito dessas inspirações estavam concentradas na música e nas artes cênicas.

Sua associação com William Edward Burghardt Du Bois estava relacionada a muitos aspectos que tinham em comum embora, como revelam os seus biógrafos, tivessem nascido em regiões diferentes dos Estados Unidos. Locke, nasce na Filadélfia, na Pensilvânia, enquanto Du Bois, nasce em Great Barrington, em Massachusetts. Este último tinha uma ascendência que o classificava na época como um mestiço. A mãe, Silvina Burghardt fazia parte de uma comunidade de negros livres. Os biógrafos indicam que seu bisavô materno teria conseguido a liberdade pelo fato de ter participado do exército na época da Revolução americana. Já o seu bisavô paterno era um franco-americano, o que dá origem ao seu sobrenome francês "Du Bois". Ele estudou em escolas públicas frequentadas por alunos brancos, logo não sofreu diretamente o sistema de segregação racial que prevalecia naquele momento. Conseguiu ingressar no curso superior com apoio em dinheiro da congregação da

igreja que a família frequentava, mas isso não o livrou do racismo dentro dessas instituições educacionais.

Estudiosos de suas obras e de sua trajetória, seja a intelectual ou a da militância pelos direitos civis, sugerem que foi dessa experiência que nasce toda a orientação de Du Bois para a defesa do acesso dos negros norte-americanos ao conhecimento escolar como uma forma de empoderamento.

Vale ressaltar que a concentração dessas experiências, tanto as de Du Bois quanto as de Locke, estava em *New York*, em um dos bairros urbanos, considerado na época como um dos mais famosos do mundo: o *Harlem*, bairro negro que concentrou um poderoso movimento cultural, mobilizando a fina flor da arte negra estadunidense e internacional. Não por acaso, o movimento foi designado como "*Harlem Renaissence*"[9]. Tal mobilização atraiu imensos investimentos, sobretudo de empresas internacionais, pois aproximava-se do ethos cultural da elite estadunidense. Criava-se assim uma nova perspectiva que buscava produzir outras imagens do negro, em consonância com aquilo que Locke chamava de "*New Negro*".

Antes de adentrar o trabalho dos Menils, vale resumir em que nível de exigência Locke colocava o seu projeto para convencer artistas e escritores negros a participarem da fase "*New Negro*". O artista negro

> Nunca deveria viver de apoio generoso do patrocinador privado. É particularmente vital ao artista negro ter, em alguma medida, um considerável apoio público e popular. Isto é tão importante quanto o aumento na produtividade dos artistas negros. O mais importante ainda é ampliar a apreciação e o uso da arte popular.

Este é o cenário dentro do qual surge a obra *The Image of Black in Western Art*. Vejamos como os editores a reapresentam passados alguns anos, quando reaparece em 2010. Inicialmente eles problematizam os termos empregados, argumentando que desde a sua primeira edição as concepções de "arte", "ocidente" e "negro" tem sido amplamente debatidas. As fronteiras do que constitui "arte ocidental", separada de outras entidades geográficas e culturais, são discutidas por teorias como o "hibridismo" e a ideia de "atlântico negro", que se contrapõem às concepções absolutistas de diferença cultural, considerando, por exemplo, que o trânsito de mão dupla de artistas negros entre a América e a Europa, a Europa e a África, acontece antes mesmo do período colonial.

[9] O conceito evoca a ideia do Renascimento que, no caso da Europa ocidental, buscava inspiração nos clássicos gregos esquecidos para que por meio deles se pudesse revigorar a continuidade do projeto da modernidade. Mas para os afroamericanos, o renascer tinha muito pouco a ver com o mundo greco-romano. O apelo se referia à busca de seus ancestrais africanos para mostrar o quanto o mundo ocidental estava marcado por eles, embora fingissem não ver a presença africana nas suas artes e nas suas ciências.

A ideia de “arte” como uma categoria distinta também tem sido contestada e os limites que delineavam a “alta cultura” e a “cultura popular” tem se tornado cada vez menos rígidos. E, da mesma forma, o uso de “negro” como uma categoria única para designar uma pluralidade de experiências é algo controverso (BINDMAN; GATES, 2010).

No contexto da coleção *The Image of Black in Western Art* a definição de uma pessoa negra é baseada na aparência. Pessoas visivelmente semelhantes a negros descendentes de africanos, que podem ser reconhecidas nas imagens pelo uso de pigmentos preto ou marrom aplicados na representação do rosto ou do corpo ou por características estereotípicas, como as sintetizadas na descrição do pintor Joshua Reynolds, no séc. XVIII: “*thick lips, flat nose, and woolly hair*” (lábios grossos, nariz chato e cabelos crespos). Estas características podem ser identificadas pela repetição nas imagens ao longo da história da arte europeia, mesmo que elas não tenham correspondência com a aparência dos africanos na atualidade. No entanto, se faz necessário considerar que poucas, das milhares de representações dos negros, se basearam em pessoas reais, isso porque somente em alguns períodos a arte se baseou na observação da realidade. Ainda assim, o conjunto de imagens apresentado na publicação, que contém exemplos de arte de todos os períodos históricos, parecem mostrar uma aguda consciência das fisionomias de negros afrodescendentes (BINDMAN; GATES, 2010).

Isso mostra, por exemplo, a força das representações sociais. Estas, uma vez criadas e absorvidas mentalmente pelas pessoas, podem existir por séculos e séculos e, por isso, podem desempenhar um papel importante na classificação que essas imagens estabelecem para situar as pessoas segundo seu pertencimento étnico-racial em escalas diferenciadas de prestígio social. Aliás, esse foi o modelo que os autores latinos do movimento decolonial têm denunciado no processo de racialização que Portugal e Espanha desencadearam a partir de seus modelos de colonização (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005)

Conforme apontado no primeiro livro da coleção *The Image of Black in Western Art*, a genealogia do racismo euro-americano é longa e complexa, no entanto, um ponto crucial é representado pela segunda metade do século XVIII, quando uma série de publicações, profundamente influentes, formaram a base do que se tornaria o racismo científico. Duas características distinguem estes estudos das tradições de pensamento racial anteriores, a saber: primeiramente, se explicam as variações raciais pelas condições climáticas. Neste conjunto classificatório se fundem conceitos científicos e da estética. Em segundo lugar, instaura-se o conceito de raça branca como sendo, biológica e esteticamente, superior aos de raças de outras cores (TANNER, 2010).

Analisando a produção do imaginário europeu após 1492, com o avanço do projeto de colonização, o contato dos europeus com povos de outros continentes, em especial aquele que ficou conhecido como das Américas, em homenagem a seu desbravador, Américo Vespúcio, foi marcado por esse encontro com seres diferenciados. São esses povos que foram identificados como pertencentes a espécies que precisavam ser classificadas. Naquele momento os desbravadores passaram a contar com o auxílio da ciência. É aqui que se constrói o conceito do "outro". Este "outro", como bem assinala Walter Mignolo, com o mundo colonial e com a colonização se constituiu em um paradigma que orientava o olhar e com isso o visual desbravador dos europeus.

É por meio desse paradigma que se classificou "um outro lugar", "um outro tipo de vida", um "outro alimento", "um outro tipo de transporte" e assim por diante até chegar no nosso tema: "um outro tipo de humano". O parâmetro para definir os vários outros que eram classificados como diferentes era fornecido pelo modelo euro-ocidental. Esse era o padrão e foi, por meio dele, que o homem branco ganhou essa dimensão paradigmática.

A marcação da diferença racial é um dos componentes da construção do conceito de "outro" que, gradativamente, vai sendo produzido através dos registros científicos. Em diversos estudos, principalmente da biologia, antropologia e etnologia, características anatômicas e fisiológicas, tais como pele, crânio, cabelo, nariz e lábios, são identificadas e associadas a características culturais, se constituindo em "evidências científicas" da diferença racial. As imagens produzidas neste contexto vão se tornando populares através da difusão em diferentes meios, tais como mapas, desenhos, fotografias, escritos de viagem, gravuras, tratados, romances e embalagens de produtos (GILROY, 2007; HALL, 1997; HAMMONDS E HERZIG, 2009; MIRZOEF, 2009).]

Mas vale lembrar que essa mudança que levou à essa difusão é historicamente datada como lembra Anibal Quijano em sua obra sobre a colonialidade do poder e o eurocentrismo:

> A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005).

O argumento de Quijano sustenta a observação de que, na Idade Média, por exemplo, a imagem europeia da África era ambígua. Era vista como um lugar misterioso, mas não de forma negativa. Havia importantes instituições e personalidades cristãs na África e muitos santos ou personagens santificadas negros estavam presentes na iconografia medieval, como podemos ver na Figura 7. Gradualmente, esta imagem se transforma, e como parte do

processo de escravização, os africanos foram considerados os descendentes de Ham/Cam, condenados na Bíblia a serem pela eternidade servos de seus irmãos[10], identificados com a natureza, simbolizavam o "primitivo" em contraste com o mundo "civilizado" (HALL, 1997, p.239).



Figura 7 - Adoration of Magi.

Fonte: Albrecht Dürer. 1504. In: BINDMAN, D.; GATES, H. (Ed.) The Image of the Black in Western Art II: From the Early Christians Era to the "Age of Discovery": Africans in the Christian Ordinance of the World. pp.198. Original: From the castle in Wittenburg. Florence, Galleria degli Uffizi.

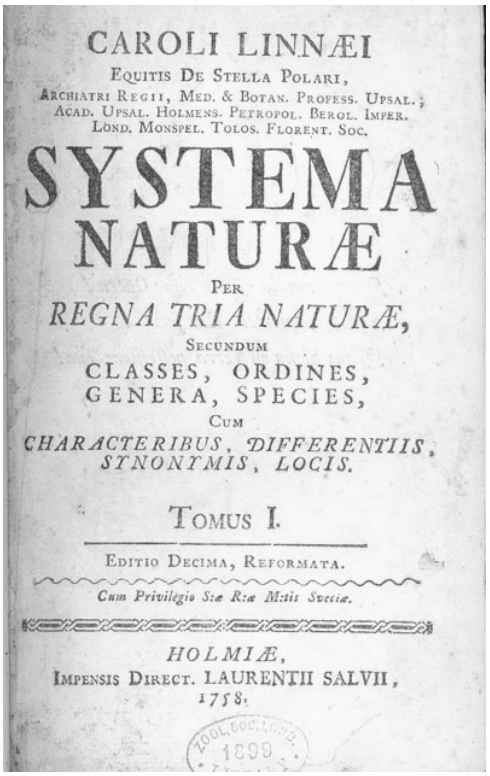
[10] Cam ou Ham, em hebraico moderno, é um personagem da mitologia bíblica. Cam, um dos filhos de Noé, encontrou o seu pai nu, adormecido em sua tenda por embriaguez, não cobriu o seu corpo e foi contar aos seus irmãos. Estes cobriram a nudez do pai sem vê-la. Ao acordar e tomar conhecimento do que tinha acontecido, Noé amaldiçoou Cam e seus descendentes a serem servos de seus irmãos. Cam é considerado patriarca de importantes povos de pele negra da Antiguidade, localizados em algumas regiões da África, como a Núbia, e essa história bíblica serviu por muito tempo como justificativa para validar o tráfico de escravizados africanos para o Brasil, durante o período colonial.

Mas isso não impediu de serem retratados na iconografia cristã, como se pode ver na imagem acima, a passagem dos três reis magos na cena do nascimento de Cristo. Baltazar estava lá portando o seu presente ao filho do criador. O rei negro no imaginário do artista medievo fica em destaque, mas distante. Se pudéssemos definir as divisões estabelecidas na cena pintada pelo critério de planos tendo a figura da virgem e de seu filho como o foco da representação, que mensagem teríamos? Fica claro que o rei negro estava posicionado no terceiro plano. Essa imagem a nosso ver cristaliza a diferença racial. A única coisa que o diferencia de todos outros é a cor da pele. O único negro que compunha a cena. Dada a data em que a obra se apresenta, pode-se dizer, com base nos decolonialistas, que com essas obras de arte já introduziam um conceito de racialização.

Conforme apontado por Munanga (2004), etimologicamente, o termo raça vem do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Entretanto não é essa dimensão que nos interessa na presente pesquisa, mas sim, o seu uso semântico, tão qual ele foi utilizado no latim falado na idade média, no qual raça "*passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que,* ipso facto, *possuem algumas características físicas em comum"* (MUNANGA, op. cit).

Os estudos mostram que na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais (MARKS, 2008). De acordo com os registros, os principais estudos aparecem a partir do século XVII (idem). Dados os desdobramentos que ocorreram dessas classificações vistas acima com as análises de M. Billig sobre a internacional racista, pode-se dizer o quão complexo tem sido o uso dessa categoria para classificar a espécie humana. Embora considerem-se importantes os estudos que têm sido feitos para esclarecer inúmeros aspectos relativos ao conceito de raça que ainda permanecem obscuros no campo da ciência da natureza, nos limitaremos aqui apenas aos aspectos das pesquisas na área biológica que afetam diretamente o tema da presente dissertação.

Nesse modelo, o que é crucial é o problema da classificação racial, ou mais precisamente, é como as pessoas se classificam racialmente ou como elas são classificadas pelos outros. A classificação que seguimos neste estudo se apropriou daquela que é feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para esclarecer, vale ressaltar que o referido órgão segue "parcialmente" o modelo do naturalista sueco Carl Linnaeus (1707-1778) na edição de 1767 do seu *Systema Naturae* ("Sistema da natureza") (Figura 8).



CAROLI LINNÆI

EQUITIS DE STELLA POLARI,
ARCHIATRI REGII, MED. & BOTAN. PROFESS. UPSAL.;
ACAD. UPSAL. HOLMENS. PETROPOL. BEROL. IMPER.
LOND. MONSPEL. TOLOS. FLORENT. SOC.

SYSTEMA NATURÆ

PER

REGNA TRIA NATURÆ,

SECUNDUM

CLASSES, ORDINES,
GENERA, SPECIES,

CUM

CHARACTERIBUS, DIFFERENTIIS,
SYNONYMIS, LOCIS.

TOMUS I.

EDITIO DECIMA, REFORMATA.

Cum Privilegio Sæ R:æ Mtis Sveciæ.

HOLMIÆ,
IMPENSIS DIRECT. LAURENTII SALVII,
1758.

ZOOL SOC. LOND. 1899

Figura 8 – Livro Systema Naturae.
Fonte: Carl Linnaeus, 1767. Disponível em: http://libguides.lindahall.org/botany. Acesso em 10 de maio de 2015.

O seu modelo estabelecia quatro raças: negro, branco, amarelo e vermelho. Embora nem todos os brasileiros saibam qual foi a origem desse modelo, e respondam a cada dez anos do censo em qual dessas classificações se enquadram, é fundamental dizer que ele corresponde ao paradigma da ciência que vigorava no século XVIII e que produziu a biologização das diferenças humanas. Para ser mais preciso, vejamos como Linnaeus e sua equipe de estudo definiam cada uma das categorias:

- *Homo sapiens Europeaus albus: Branco, sério, forte*
- *Homo sapiens Asiaticus fuscus: Amarelo, melancólico, avaro*
- *Homo sapiens Africanus niger: Negro, impassível, preguiçoso*
- *Homo sapiens Americanus rubescens: Vermelho, mal-humorado, violento*

Por esse paradigma, as pessoas não poderiam simplesmente ter a pele mais ou menos pigmentada, ou o cabelo mais ou menos crespo – elas teriam de ser definidas, por exemplo,

como “negra” ou “amarela”, ou “branca” ou “vermelha”, enfim tinham de adotar um rótulo determinante de sua identidade. Vejam, o modelo dá um forte acento à pigmentação da pele. É a cor que conta. Dito de outra forma, são essas caraterística superficiais que sinalizam, segundo esse modelo, as profundas diferenças entre as pessoas.

Linnaeus descreveu o *Homo sapiens Europeaus albus* como tendo olhos azuis e longos cabelos loiros, sabendo que a grande maioria dos europeus não possuía nenhuma dessas características. Segundo Marks, seu propósito não era produzir um retrato empírico da espécie humana, mas sim traçar um tipo ideal, que descrevia como o *Homo sapiens Europeaus albus* deveria se parecer (MARKS, 2008).

Seguindo essa mesma linha do ideal tipo de Linnaeus, outro naturalista, Johann Joachim Winckelman (1717-1768), destacava modelos da escultura grega para ressaltar a sua teoria estética de simetria perfeita nas formas corporais, percebida em esculturas clássicas, como, por exemplo, a de Apolo Belvedere. Fazia uso desse modelo das formas simétricas e das anomalias das outras raças comparadas com os brancos europeus. Para justificar a sua teoria da estética, ele se inspirava também nos escritos gregos clássicos. Segundo Tanner, Winckelman contrastava a unidade e a simetria que ele acreditava caracterizar o branco, como o ideal clássico das feições faciais, com o que ele via como irregularidades na aparência do Negro, como o nariz achatado e a menor capacidade da pele para refletir luz (TANNER, 2010).

A diferença entre negros e brancos e seus respectivos lugares na hierarquia social e natural foi demonstrada também em *Types of Mankind* por J.C. Nott e G.R. Gliddon, através do uso de evidências visuais, como podemos ver na Figura 9. Imagens de negros como prisioneiros ou escravizados, retiradas de pinturas egípcias antigas, são comparadas a imagens de negros contemporâneos ao período da publicação, dispostas ao lado de imagens e crânios de chimpanzés e orangotangos. A identificação entre as características de um branco caucasiano e os gregos antigos é sugerida pela colocação, lado a lado, da imagem de Apolo Belvedere e de um crânio grego (TANNER, 2010).

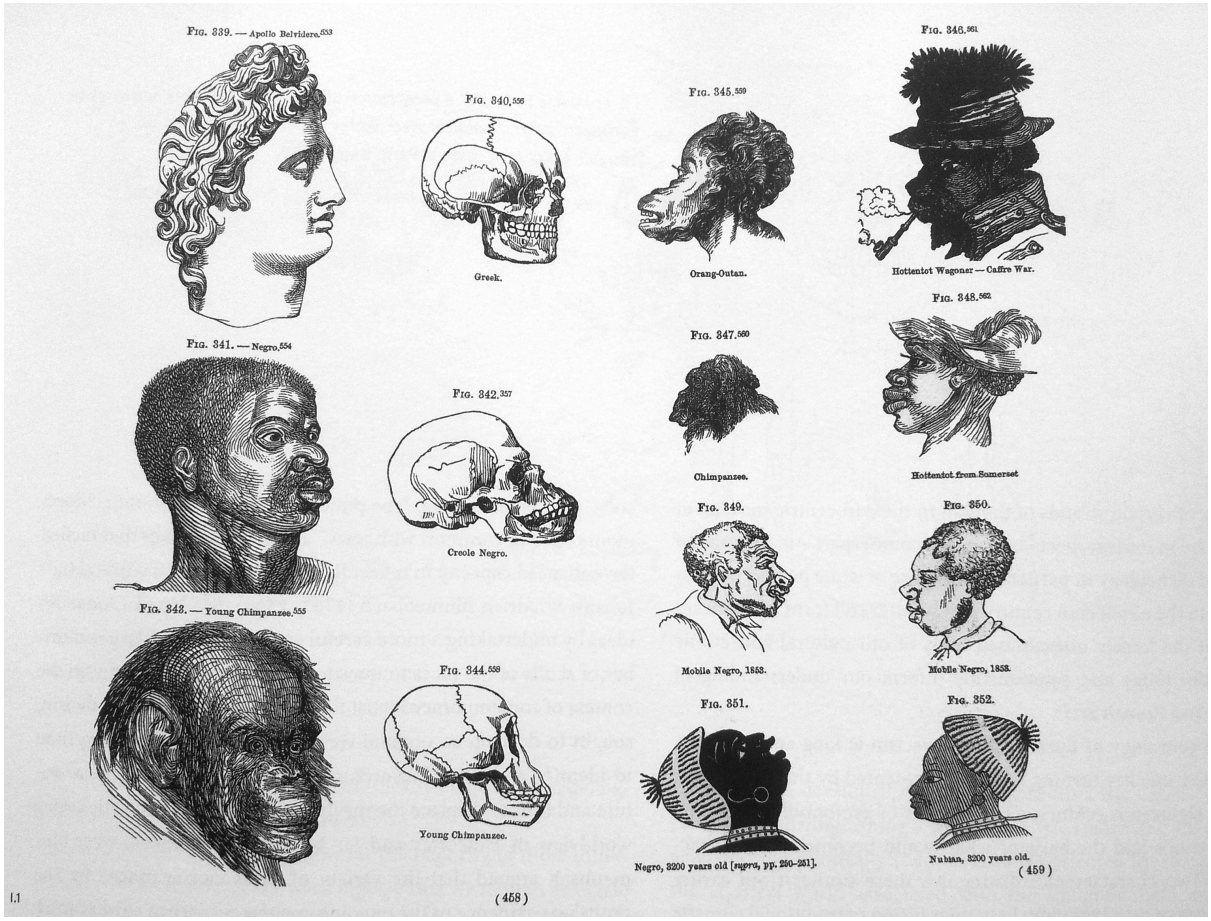


Figura 9: Ancient and modern racial classification: the Apollo Belvedere as the archetypal European and depictions of captured Nubians from ancient Egyptian paintings.
Fonte: Josiah Clark Nott and George Robert Gliddon. The Types of Mankind. 1854. In: BINDMAN, D.; GATES, H. (Ed.) The Image of the Black in Western Art I - From the Pharaos to the Fall of the Roman Empire. p 5.

O mais perturbador é que Linnaeus, como se viu anteriormente, associa a pigmentação a traços do comportamento. Dito de outra forma, esses pesquisadores usavam a ciência para explicar características subjetivas como se estas fossem produto exclusivo dos determinantes biológicos e naturais, sem nenhuma conexão com a cultura. Imaginando-se que esse modelo foi difundido para as universidades e serviu de instrumento de formação de inúmeros profissionais da área da saúde, do direito, da economia, entende-se de onde o movimento colonialista tirou o seu instrumento de dominação. Vem daí a dualidade fundadora que marcou séculos de colonização europeia, onde o branco é por si só, ou melhor, por sua carga genética, "sério e forte", e os índios da América, em contrapartida, são "mal-humorados e

violentos". Da forma como essa classificação é apresentada, fica evidente que o autor estabeleceu status de subespécies às raças humanas.

Para compor esses modelos, certamente Linnaeus contava com todas as técnicas que na época eram usadas para confirmar hipóteses sobre as diferenças corporais das espécies humanas classificadas pelos naturalistas em escala hierárquica. Sobre esse assunto Maria Helena Pereira Toledo Machado (2012), analisando fotos tiradas por uma câmara de daguerreotipo utilizada por Louis Agassiz em suas viagens nos Estados Unidos e ao Brasil, oferece uma leitura bastante rica em detalhes sobre as intenções fotográficas do célebre naturalista.



Figura 10: Daguerreotipo
Fonte: Louis Jacques Mandé Daguerre, 1839.

Imagina-se que foi com o auxílio desse instrumento, apresentado na Figura 10, que Louis Agassiz se transformou em um renomado cientista natural, reconhecido como pioneiro nesse tipo de intervenção (MACHADO, op cit, p.143). Na realidade, ele utilizou pela primeira vez uma câmara de daguerreotipo para registrar negros escravizados nos Estados Unidos, em uma de suas unidades federativas mais racistas daquele país, o Estado da Carolina do Sul.

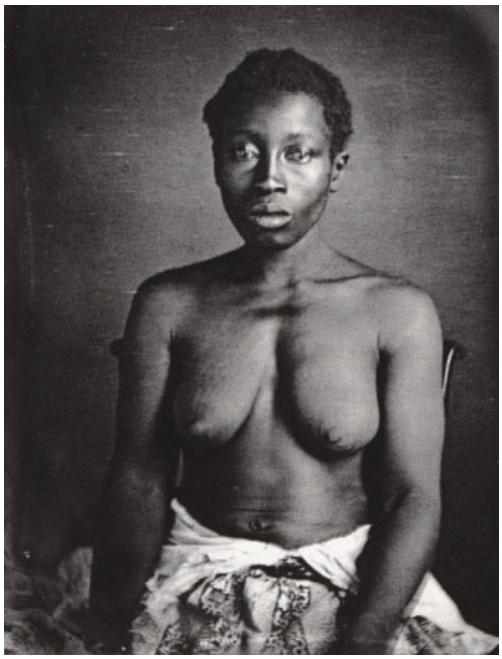
Segundo os estudiosos do assunto, Agassiz não só foi o pioneiro nesse tipo de iniciativa, como também "inaugurou uma forma de representação fotográfica que marcou a história da antropologia, esta também resultou no primeiro registro fotográfico em série de escravos" (idem, p.143)

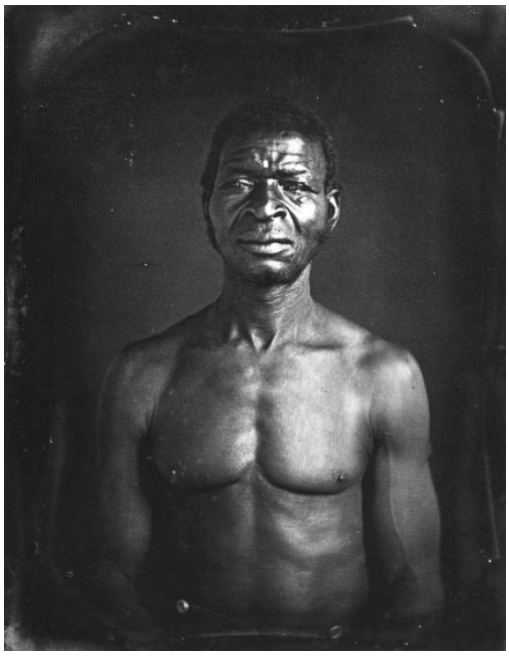
Considerando as observações propostas por Machado, dá para se compreender como esse modelo se espalhou pelo mundo, difundindo um tipo de imagem dos negros cuja moldagem teve o colonialismo e a escravidão como pontos de referência. Os sete primeiros escravizados que ele fotografou apareciam....

> despidos ou semidespidos, em poses fixas, de corpo inteiro ou torso. As poses e posturas corporais dos fotografados presentes nessa série tornaram-se normativas no âmbito da fotografia antropológica das décadas seguintes. Pretendia-se, com as imagens nas quais os modelos aparecem de corpo inteiro e em poses fixas – frente, perfil e costas , produzir uma documentação somatológica ou corporal das diferentes raças do mundo, com especial atenção aos africanos e seus descendentes nas Américas. As sequências nas quais os modelos aparecem de meio corpo ou busto apresentavam o fotografado de torso nu, às vezes deixando entrever partes ou detalhes da roupa que encobria a parte de baixo do corpo do fotografado, e focavam especialmente o formato do crânio e as feições Ambos os tipos de registro fotográfico foram denominados como de tipos antropológicos, tornando-se, durante muito tempo, a fotografia antropológica por excelência (MACHADO, 2012).

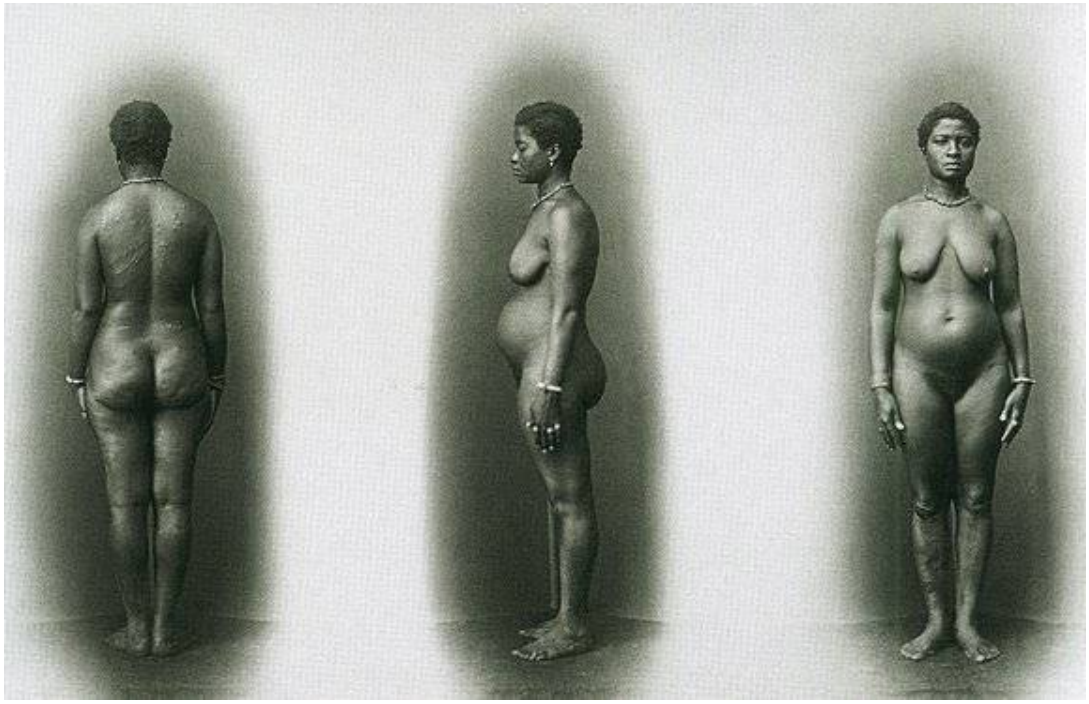
Como se pode ver na descrição da pesquisadora, a imagem visual tem uma linguagem embutida que Agassiz queria mostrar. Nada melhor do que comparar essa descrição com as imagens produzidas pelo fotógrafo Joseph T. Zealy, integrante da equipe do naturalista nos Estados Unidos, e Augusto Stahl, fotógrafo integrante da equipe no Brasil.

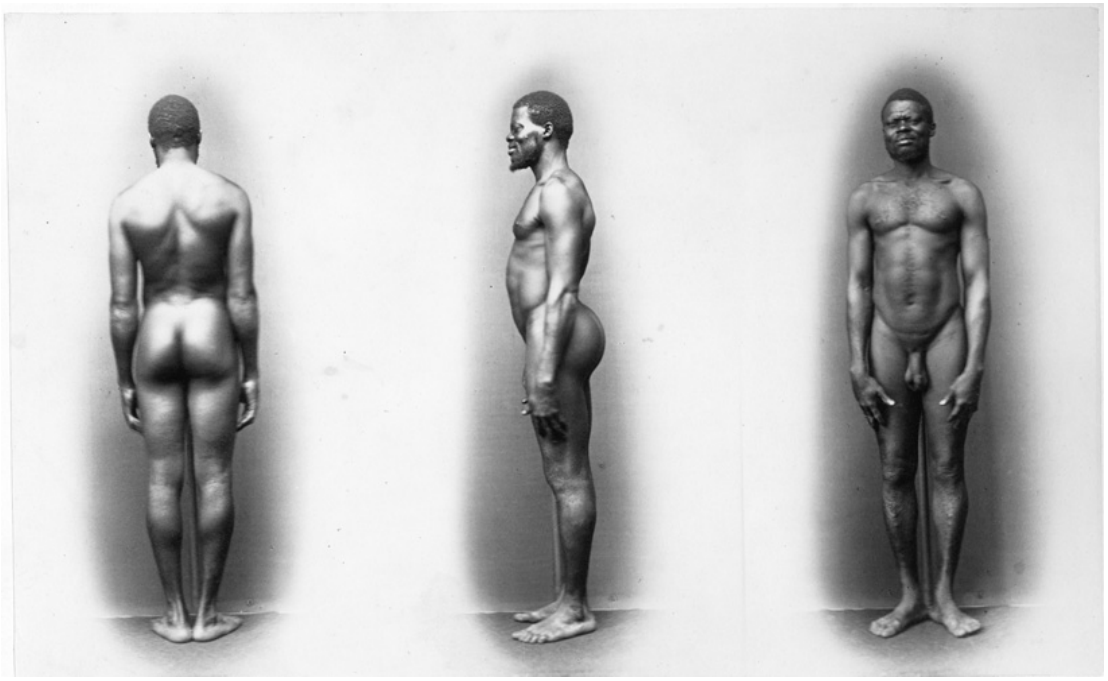
Nas imagens abaixo, Figuras 11, 12, 13 e 14, os personagens aparecem com os corpos nus, olhar fixo, rosto fortemente marcado. A luz realça as expressões fisionômicas. Esse é o retrato do "outro" que era contrastado com a imagem ou mais precisamente com os ângulos faciais do ideal tipo de beleza que estava encarnado no ideal apolínio. Fotografias como estas, como ressaltam os editores da coletânea que ora apresentamos, aparecem em grande proporção no mundo ocidental, junto vêm também as imagens de povos da Ásia e das Américas. Formam-se assim um conjunto variado de perfis humanos. Entretanto, eles não são postos apenas para ilustrar a diversidade do mundo. Em geral, como ressalta Machado, eles são projetados em um sistema classificatório. É nesse processo que se constitui um "padrão ideal da figura humana representado pelo perfil grego clássico, estando todas as outras raças hierarquizadas em referência ao ideal" (MACHADO, op. cit, p.146)





Figuras 11 e 12: Daguerreotipos de Joseph T. Zealy
Fonte: Joseph T. Zealy, 1850. Peabody Museum, Harvard University.





Figuras 13 e 14: Louis Agassiz Photographic Collection. Pure Race Series. Africa Album. Fonte: Augusto Stahl. Rio de Janeiro, 1865. Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, Harvard University.

Consciente ou inconscientemente esse tipo de padrão se espalha e chega a outras terras e se manifesta por todo tipo de expressão artística visual. Quando observamos a produção de Cândido Portinari, apresentada na Figura 15, quase dois séculos passados, temos a sensação de que seus quadros trazem mensagens que se aproximam dos retratos encomendados por Agassiz.

Se analisarmos as imagens acima mostradas, não se tem muito dificuldade para ver o quanto se exercitava nesse tipo de produção visual a reunião de caracteres que mostrassem a diferença corporal entre as diferentes raças humanas. A morada do cérebro era foco das concepções desses naturalistas como mostrava Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840). Apesar de estarem já sobre a égide da ciência, as associações com a imagem de Deus não desaparecia de suas formulações. Para Blumenbach, a variedade observada nos crânios eram uma evidência da criatividade de Deus, onde a unidade característica da raça humana – melhor representada pelos Caucasianos – se diversificava para se adaptar às características climáticas e naturais dos ambientes onde os grupos habitavam (TANNER, 2010).

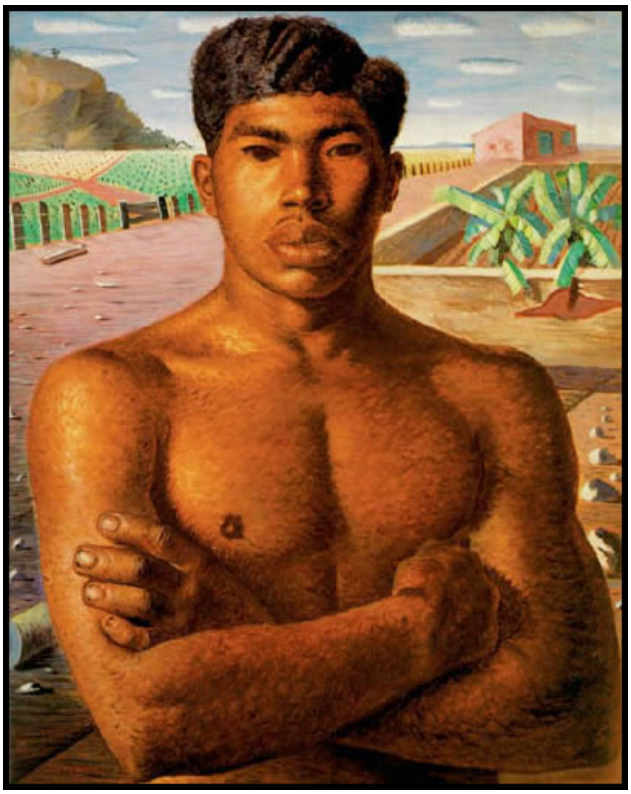


Figura 15: Mestiço.

Fonte: Cândido Portinari, 1934. Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A visão biológica do racismo ganhou maior visibilidade quando se pôs em disputa a estrutura craniana dos tipos raciais humanos. O crânio dos caucasianos – diga-se, europeus - era considerado uma obra divina. Foi a partir dessa visão que se potencializou a polarização entre os povos segundo a sua constituição corporal.

A experiência de exclusão e opressão na colonização da África, a segregação nos Estados Unidos e na África do Sul e o racismo no Brasil foram moldados por essa visão de mundo que contém a polarização negros/brancos.

Dentro dessas visão polarizada, detecta-se também o esforço de alguns especialistas das civilizações antigas, como por exemplo, de excluir qualquer possibilidade de traços negros de povos do Egito, embora este se encontre dentro do continente africano. Que importância teria a tese de o Egito ser considerado uma país negro, porque africano ele já é desde sempre? Objeções são levantadas para se aceitar o Egito africano negro. Visão esta presente também em discursos, como o da hipótese Hamítica – que não considera a civilização egípcia como fruto da população autóctone, mas sim da influência dos invasores

caucasianos, ou seja, de raças intelectualmente superiores - baseada em estudos como os do anatomista Josiah C. Nott e do Egiptologista George R. Giddon. Este se contrapõe à tese do Egito africano, pois isso implicaria em que "nós, que remontamos ao Egito a origem de toda arte e ciência conhecida na Antiguidade, teríamos que agradecer ao Negro, ou ao berbere escuro, os primeiros vislumbres do conhecimento e da invenção[11]" (tradução nossa). Em seguida, Nott utilizou os monumentos egípcios e os estudos de craniometria, como evidência para demonstrar que os antigos egípcios eram caucasianos (TANNER, 2010).

Essas posições mostram o quanto as teorias raciais ainda persistem nas análises dos eventos contemporâneos que envolvem povos de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Os racialistas do século XIX deixaram uma herança que dificilmente se quebrará, se não se buscar ir fundo na formação das próximas gerações que ainda são sujeitas a essas influências no contexto escolar.

Olhar para as imagens associadas à concepção de raça ao longo da história e as técnicas utilizadas para produzí-las, nos auxilia a compreender a raça como uma construção. Um dos objetivos de nossa pesquisa foi refletir juntamente com os estudantes sobre essa construção, por meio do estudo da cultura visual, observando questões do pertencimento étnico-racial. As atividades da oficina de artes visuais foram elaboradas tendo em vista que hoje, conforme apontado por Hall (1997), é possível olhar para as formas utilizadas para representar a diferença racial na atual cultura de massa e refletir sobre como, e em que medida, essas representações se aproximam ou se afastam de estereótipos raciais, que datam do período da escravização e do imperialismo do século XIX.

Discutiremos a seguir algumas questões relativas à identidade e às relações raciais no ensino fundamental e médio, para refletir sobre como elas podem ser trabalhadas por meio do estudo da cultura visual.

1.3 Educação, Identidade e relações raciais

Uma das preocupações que permearam o presente estudo relaciona-se a como conectar as imagens presentes na cultura visual a processos de construção das identidades e a relações étnico-raciais, no atual contexto. Como se mostrou, acima a forma como se lida e se discute sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil, está muito centrada na discussão da cor da pele.

11 Trecho original em inglês: "*we, who trace back to Egypt the origin of every art and science know in antiquity, have to thank the sable Negro, or the dusky Berber, for the first gleams of Knowledge and invention*." (TANNER, 2010, p.4)

Este tratamento, reforçado pela classificação que o IBGE impõe à nação brasileira a cada Censo e a cada Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD), é o do conceito de cor, pois o que se pergunta aos recenseados é sobre a sua cor/raça: preto, pardo, branco, amarelo ou indígena. Embora exista esse tipo de imposição heteroclassificadora sabe-se que, na realidade, as pessoas podem ter outro tipo de caracterização étnico-racial que não coincide com a classificação do IBGE. Na sessão anterior, mostramos como esse tema foi tratado na década de 1960 apontando as razões pelas quais os movimentos negros forçaram uma reconceituação do termo "negro", para se referir aos afrodescendentes.

Estudando essa questão de classificação étnico-racial, Fúlvia Rosemberg e Edith Piza (1999) apresentam esse debate analisando qual tem sido a pergunta que os pesquisadores têm feito para os dados do IBGE

> A pergunta mais frequentemente feita por pesquisadores aos dados censitários brasileiros é no sentido de apontar um problema comum aos países de população mestiça: como se dá a autoclassificação de cor do grupo mestiço (já que este é o critério estipulado pelo IBGE para a coleta da cor). As pesquisas estão geralmente interessadas na propriedade da resposta do entrevistado aos critérios estabelecidos pelas instituições responsáveis pelas coletas, isto é, os estudos questionam o dado em sua dimensão macro. Entretanto, quando um respondente dos censos brasileiros declara sua cor, ele o faz em função de determinações tanto macro quanto microestruturais.

As autoras alertam para o fato de que, na dimensão macro, quando as pessoas respondem essa questão do pertencimento, o que os estudos mostraram é o quanto as pessoas tendiam para o branqueamento. Ou seja, durante muito tempo no Brasil, os respondentes dificilmente se definiam com pretos, embora fossem afrodescendentes; a tendência era de se identificar majoritariamente como mulato, ou seja, como mestiço. Imaginamos que essa autoclassificação evitando sua identidade como preto se deva a questões históricas da herança do branqueamento que se discutiu nas seções anteriores. A mentalidade da população está impregnada dessa visão.

Ainda nessa linha, Rosemberg e Piza trazem uma outra situação com a qual compartilhamos e trouxemos para o presente estudo. Trata-se das mudanças pelas quais as classificações vêm passando no Brasil atualmente, sobretudo nesse momento em que se têm políticas de ações afirmativas que podem modificar os cenários representativos. Dito de outra forma, se considerarmos as classificações étnico-raciais apenas na perspectiva macroestrutural, perdemos a oportunidade de conhecer o que se passa em nível microestrutural.

É no cotidiano, nas interações do dia a dia, que se pode ter uma visão mais concreta de como as pessoas se declaram em termos de relações étnico-raciais. Estas acontecem o tempo todo e muitas vezes não nos damos conta de que elas interferem na forma como nos vemos e nos autoclassificamos. Uma parte do estudo supracitado de Rosemberg e Piza analisa pesquisas que foram feitas para esclarecer os problemas das classificações raciais em diferentes situações que envolviam escolas, repartições públicas e contexto familiar. Na maioria dos estudos, para investigar o pertencimento étnico-racial de seus entrevistados, os pesquisadores adotavam o procedimento da autoclassificação e ficavam surpresos com a quantidade de vezes em que as pessoas se declaravam com um designação que não coincidia nunca com a percepção do pesquisador, menos ainda com as classificações do IBGE. Muitos se identificavam como "amarelo", mas não tinham nenhum traço que os indicasse como indivíduos pertencentes a grupos orientais. Muitos negros se definiam como brancos e assim por diante.

Diante desse alerta das pesquisadoras acima citadas, passamos a ter mais cuidado para atingir o nosso objetivo de pesquisa. Optamos sim, pela autoclassificação, mas entendíamos que esse procedimento poderia trazer alguns problemas que não tínhamos como controlar antecipadamente. Decidimos estudar como aqueles jovens se autoidentificavam étnico-racialmente usando recursos da imagem visual e não questionários e ou entrevistas. Eles usariam o próprio retrato, fariam experimentos fotográficos.

Foi com essa posição que introduzimos na presente pesquisa um momento de construção de imagens feitas pelos próprios estudantes, por meio das quais pudessem refletir sobre identidades vinculadas a esse tipo de pertencimento. Embora identidade e relações étnico-raciais sejam dois conceitos autônomos e com uma longa tradição de definições e interpretações, eles serão aqui tratados juntos, porque o objetivo de incluí-los no presente estudo foi conhecer como o termo identidade é usado pelos estudantes quando estes falam de seus pertencimentos étnico-raciais. Sobre esse tema muito já se escreveu nos últimos trinta anos, no Brasil (GONÇALVES, 2012; GOMES, 2007; CUNHA JR, 2010), por isso, nos limitamos no momento a destacar os aspectos que serão focados em nosso estudo.

Um ponto importante a destacar é que o tema racial, atualmente, é tratado do ponto de vista cultural, ou seja, nada tem a ver com as perspectivas eugenistas que prevaleceram no passado da história brasileira nas quais o conceito de raça era concebido do ponto de vista puramente biológico. Como se viu na seção anterior, essa perspectiva foi suficientemente problematizada, sobretudo pelos antropólogos que mostraram o quanto era falaciosa a

tendência de se buscar a origem da espécie humana em pressupostos biologicistas. Mostraram que mais determinantes do que os traços físico-biológicos, o que definia as relações étnico-raciais eram as classificações que eram produzidas sobre elas. Estas classificações são de cunho político-cultural.

Nos estudos de Sociologia da Educação, mostrou-se que o tema das relações étnico-raciais entrou como um objeto de pesquisa para se compreenderem as desigualdades educacionais que afetavam majoritariamente crianças e adolescentes não-brancos (GONÇALVES, op. cit). E ainda, essa variável foi utilizada para avaliar o preconceito e a discriminação racial que se transmitiam no ambiente escolar por meio dos materiais didáticos, dos rituais pedagógicos e nas próprias relações entre os sujeitos (idem). Hoje, esse tema faz parte da estrutura curricular. A partir da lei n. 10.639/2003, as escolas brasileiras são obrigadas a introduzir na sua grade curricular a História da África e da diáspora afro-brasileira. Estas passam a ser conteúdo curricular obrigatório na formação dos cidadãos, crianças e jovens brasileiros (GOMES, op. cit). Ainda que recente esta exigência sobre a qual as escolas estejam, provavelmente, tendo grande dificuldade em implantar, decidimos introduzir em nosso estudo o tema da construção da identidade étnico-racial, esperando poder, por meio dele, identificar que reações essa nova postura vem produzindo nos agentes da escola. Afinal, o tema está em pauta, na mídia, na televisão, nos meios de comunicação *on line*. Buscamos em nossa pesquisa colocar essas ideias em pauta e observar como os alunos vêm se adaptando a essas exigências e às novas informações.

Como já dito na seção anterior, o tema das identidades e das relações étnico-raciais tem sido polemizado nos últimos dez anos. Vários são os fatores que entram nestas polêmicas. Apenas lembrando que o tema surge com os racialistas que chegam ao Brasil no século XIX, com a chegada da corte imperial. Estes disseminam a teoria do eugenismo e influenciam uma grande parte da elite brasileira que defende a política do embranquecimento. Ao mesmo tempo, há posições contrárias que advogam a teoria da miscigenação, sustentada por Gilberto Freyre, que influenciou o pensamento sociológico até a segunda metade do século.

Essa tese freyriana foi interpretada, posteriormente, pelo sociólogo Florestan Fernandes como sendo "mito da democracia racial". Este mito perdurou durante muito tempo e, apesar de todas as críticas que se tem sobre ele, reaparece no debate recente sobre as cotas para negros e indígenas em programas sociais (GONÇALVES, op. cit). A pergunta que não cessa de ser colocada é: quem pode se definir como negro no Brasil? Se, de fato, este é um país de mestiços, acredita-se que não há sentido implantar políticas de ação afirmativa com

esse recorte. Bem ou mal, esta pergunta incorpora o viés biologizante do passado, só que hoje ele se processa por meio de estudos sofisticados com o uso de DNA. Detectar as heranças genéticas dos brasileiros por meio da mitocôndria materna levou o pesquisador Sergio Pena a afirmar que, na base genética da nossa sociedade, as ancestrais indígenas e negras predominavam na nossa formação (PENA, 2005).

A obra de Pena tem produzido debates acirrados no cenário político nacional, sobretudo com os defensores das políticas de ações afirmativas. Sua posição, embora pautada em pesquisas no campo da genética, acaba trazendo questionamentos para a área da educação, mas tudo começou, para ele, na área da saúde. Um dos temas em que polemiza com os médicos geneticistas que buscam atribuir doenças a determinados grupos identificados em termos raciais, trata-os como insuficientes e superficiais. Segundo Pena,

> O genoma humano tem cerca de 20 mil genes e sabemos que poucas dúzias deles controlam a pigmentação da pele e a aparência física dos humanos. Está 100% estabelecido que esses genes não têm influência sobre qualquer traço comportamental, intelectual ou físico, incluindo a predisposição a câncer de pulmão ou qualquer outro câncer (PENA, 2009)

Embora importantes, essas descobertas não explicam as desigualdades entre brancos e não brancos no Brasil.

> (…) as distâncias que separam negros de brancos, nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da justiça, entre outros, são resultado não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios. (…) De um lado, naturaliza-se a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania (…). De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa e justa (BENTO E BEGHIN, 2005)

Estas desigualdades, como tem assinalado a Sociologia das Relações Raciais, desde o início do século XX, são uma produção cultural, por meio da qual se constroem hierarquias e barreiras sociais, dificultando o acesso dos não brancos a uma série de benefícios e serviços sociais aos quais eles têm direitos. Por isso, insistem que a investigação da identidade étnico-racial para sair da visão biologicista tem de ser vista como uma construção e não como um modelo fixo e reproduzível de forma inequívoca.

De acordo com o historiador Peter Gleason, o termo identidade vem do Latim *idem et idem*, o mesmo entra para o campo das ciências sociais e humanidades como um conceito central a partir de 1950. Trata-se de um termo de difícil definição e um campo de estudos que ainda hoje continua se expandindo. No início dos estudos sobre identidade, dois caminhos distintos se desenvolveram, um no sentido de investigar os projetos individuais, e o outro que aborda a identidade numa perspectiva social. Embora distintas, hoje estas duas abordagens compartilham entendimentos comuns acerca do tema, o que as aproxima e torna o campo de pesquisa mais complexo. Atualmente, a principal mudança no campo da identidade foi do exame do que é identidade para como a identidade é discursivamente construída (WETHERELL, 2010). Nesse sentido, buscamos entender, no presente estudo, como os sujeitos se autodeclaram em termos étnico-raciais, no intuito de detectar como as imagens que emergem de suas produções visuais se relacionam com as culturas visuais que persistem no contexto social em que eles vivem. Quando dizemos que a identidade se constrói, não se pode esquecer que essa construção é amparada por uma infinidade de informações que perpassam o mundo em que vivemos.

Em geral, quando se pensa trabalhar a identidade com jovens, tem-se sempre um visão positiva desse gesto, dessa intenção. Mas estudos mostram que esta disposição nem sempre leva a resultados. Danilo Martuccelli (1996) diz que a identidade construída ou forjada em contextos marcados pelo racismo pode ter desdobramentos nem sempre a contento.

A presente pesquisa se concentrou no ensino fundamental e médio, formado por estudantes de ambos os sexos e de diferentes pertencimentos étnico-raciais. A diversidade cultural destes jovens foi condição *sine qua non* para investigar essa dimensão da construção da identidade. Na experiência que desenvolvemos no Coletivo Black Horizonte, relatada na apresentação deste estudo, o tema da identidade e das relações étnico-raciais se fez presente, uma vez que a maioria das expressões culturais trabalhadas pelos jovens que participavam da montagem cênica estava pautada em elementos da cultura afro-brasileira. Esses elementos emergiram do próprio roteiro elaborado pela equipe técnica que buscou introduzir questões raciais pelo viés da estética, usando desenhos animados retratando histórias com base em mitos africanos, músicas e ritmos que evocam energias de cultos afro-brasileiros e na performance dos próprios jovens, em que eles buscam inspiração nas suas ascendências étnicas para comunicar traços de suas identidades juvenis.

Embora a experiência com esses jovens tenha sido rica em termos de descobertas, não podemos desconsiderar que ela foi realizada em outro contexto que não o escolar. A questão

que nos motivou a introduzi-la na pesquisa foi a seguinte: no âmbito das experiências escolares chegar-se-ia a que tipo de criatividade na construção de novas identidades? Pesquisadores têm mostrado a dificuldade para tratar da questão étnico-racial com estudantes do ensino médio, justificando que essa dificuldade pode estar sendo gerada pelo tempo de experiência escolar desse segmento com mais de 8 anos de vivência nos estabelecimentos de ensino, que pouca atenção ou nenhuma dão para as questões raciais no Brasil (OLIVEIRA & ALBUQUERQUE, 2012; JACCOUD, 2008). O objetivo da introdução deste tema no trabalho foi avaliar se as estratégias que foram utilizadas na experiência relatada, quando aplicadas com jovens estudantes, no contexto escolar, poderiam contribuir para estimular criações de identidades em uma perspectiva plural. Como veremos mais a frente, para coletar esses dados, foram utilizadas técnicas empregadas em oficinas de arte, alternadas com tecnologias diferenciadas. O uso das técnicas extraídas do campo da arte visual foi feita em função de nossa familiaridade com esse tipo de procedimento.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

2. 1 Apresentação

A metodologia foi sendo construída ao longo do processo da pesquisa. A partir de nossas questões inicias, buscamos métodos que pudessem nos auxiliar na investigação. Parece-nos importante salientar que não foi possível encontrar logo no início uma metodologia "pronta" que abarcasse todos os aspectos que pretendíamos articular. Sendo assim, foi necessário empreender uma busca contínua durante todo o percurso de pesquisa. Começamos com a ideia de uma pesquisa intervenção que, como o próprio nome sugere, pressupõe uma intervenção concreta dos pesquisadores, no ambiente que está sendo investigado, visando produzir ações interativas, a partir das quais se coletam dados que comporão o arsenal posterior a ser analisado. Esse processo será apresentado mais à frente quando serão descritas e analisadas as oficinas de arte que aplicamos aos jovens (ROMAGNOLI, 2014).

Pensou-se também em introduzir procedimentos da pesquisa-ação que, por sua própria natureza, implica em uma articulação mais concreta com os sujeitos (TRIPP, 2005) que, no nosso caso, seriam os professores. A ideia era trazê-los para a pesquisa, de forma que pudessem atuar também na condição de pesquisadores, transformando a investigação junto com os estudantes em um momento de autorreflexão coletiva com o objetivo de aperfeiçoar as ações já realizadas em sala de aula. Entretanto, esse procedimento não pode ser realizado a contento pelo tempo que se tinha para a coleta de dados e, também, pelo planejamento de aula desses professores que já estava consolidado e qualquer mudança poderia interferir muito na sua rotina. Na sequência, pensou-se considerar também a pesquisa colaborativa. Como se sabe, esta tem um sentido altamente formador à medida que tem como foco abrir diálogo com os sujeitos que estão envolvidos na situação que está sendo investigada e ainda transformar o ambiente de sala de aula em um lugar produtivo de pesquisa. Mortimer et al (1999) mostram em detalhes como uma investigação colaborativa se transforma em um importante instrumento quando aplicada no contexto de sala de aula. Segundo eles

> alguns pesquisadores em ensino de ciências estão experimentando maneiras de organizar as salas de aula de modo a refletir formas específicas de investigação colaborativa que possam ajudar os estudantes a dominar gradualmente algumas das normas e práticas características das comunidades científicas (MORTIMER et al, 1999, p. 36)

Fomos nesse caminho experimentando e desenvolvendo ações guiadas por uma ou outra perspectiva, até que encontramos na literatura referências ao método denominado na língua inglesa como *A/r/tography* (A/r/tografia) que foi incorporado na presente dissertação por fornecer elementos que se adequavam ao objeto que pretendíamos investigar. Além de se enquadrar nos modelos teóricos utilizados até o momento, nos pareceu mais adequado ao que desenvolvemos em nosso percurso.

2.2 Pesquisa educacional baseada em artes : a/r/tografia

Inicialmente, é preciso distinguir as duas noções que compõem a presente seção. Embora a A/r/tografia esteja vinculada visceralmente à Pesquisa Educacional Baseada em Arte, ela não é, de forma alguma, o único procedimento que a compõe. Ao contrário, há outros que são usados, inclusive para corrigir ou complementar as lacunas metodológicas deixadas pela A/r/tografia. Este, como qualquer outro método de pesquisa, tem limitações. Começamos descrevendo o conceito de *Pesquisa Educacional Baseada em Artes*. Tal como assinalado por Schwandt (2006) e Van Manen (2003), esse procedimento metodológico nasce de uma corrente das pesquisas qualitativas denominada de construcionismo social. Para os seus defensores, o referido modelo de investigação tem como finalidade compreender o mundo complexo da experiência vivida a partir do ponto de vista daqueles que a vivem. Dito de outra forma, construcionismo pressupõe que o pesquisador não se fundamente em nenhuma posição teórica *a priori* por entender que esta pode contaminar o seu olhar e interferir nos resultados da pesquisa. Foi a partir desse paradigma construcionista que surgiram, na segunda metade do século XX, várias perspectivas metodológicas. Dentre estas, surgem os métodos baseados em relatos etnográficos, em histórias de vida, em evidências e os baseados em arte. Dentre estes, destaca-se a a/r/tografia.

Em sua tese sobre "Epistemologias Fronteiriças" (2006), Belidson Dias define a a/r/tografia como um método de pesquisa que investiga aquilo que está próximo, a saber: estuda a contigüidade da arte com o gráfico, ou mais precisamente da imagem com a palavra (op. cit, p. 109). A a/r/tografia tem sido utilizada como uma forma de investigação que está mergulhada na arte e na educação, simultaneamente. É um método que se articula também com outras metodologias. Nesse modelo, a arte é vista como uma forma de redescobrir o mundo visando a uma melhor compreensão.

Leonard Charréu (2013), em sua obra na qual analisa métodos de pesquisa alternativos, traz uma ampla crítica produzida em torno da *A/r/tography*. Esta, para o referido autor, "é uma metodologia que, no momento atual, está a ser desenvolvida por um número crescente de investigadores, em particular os que provêm do campo artístico". Aplica-se diretamente à educação, como se pode ver na criativa metáfora por meio da qual os pesquisadores a expressam. *A/r/tography* quer dizer: Artist (Artista), Researcher (Pesquisador), Teacher (Professor). Já a segunda metade do termo "graphy" na sua etimologia grega, graph, (grafia, escrita) significa "escrever". Termo que Charréu considera paradoxal, uma vez que esse método foi concebido, justamente, para ultrapassar as limitações da linguagem como veículo de expressão de experiências humanas que só as artes podem proporcionar.

Na realidade, Charréu refere-se a um estado da arte produzido por pesquisadores canadense no qual eles mostram a origem do termo *A/r/tography*, que surge após a leitura de mais de trinta teses defendidas na Universidade de Columbia Britânica no Canadá, entre 1994 e 2004. Trata-se do estudo realizado por Anita Sinner e colaboradores (2006). Eles compilam mais de 30 teses defendidas ao longo de uma década no programa de pós-graduação em Educação da referida universidade. Embora tenham encontrado, nesses trabalhos, uma variedade de métodos e de protocolos técnicos de pesquisa diferenciados, os referidos pesquisadores percebem que todos os estudos estavam centrados em três eixos comuns, com base nas artes, a saber: performático, literário e visual. Foi diante desses detalhes que Sinner e colaboradores traçam os passos iniciais de uma "nova abordagem de pesquisa", designando-a de metodologia da *A/r/tography*. Quatro características são destacadas nesses trabalhos: a primeira é expressa pela articulação que eles fazem entre práticas estéticas e práticas pedagógicas. A segunda se refere aos processos relacionados à pesquisa. A terceira é a incansável busca para os sentidos e significados das coisas no mundo. E a quarta é o cuidado que o pesquisador precisa ter com as interpretações que ele faz dos seus achados.

Com estas pistas, buscamos na presente dissertação adaptar ao nosso contexto algumas das sugestões oferecidas por esses autores. Por exemplo, no que concerne à coleta dos dados com métodos baseados em práticas artísticas, eles sugerem um modelo integralmente pautado nos estudos fenomenológicos. Dito de outra forma, insistem que a investigação baseada na arte não pode ser governada por regras pré-estabelecidas e não pode ser avaliada de acordo com critérios predeterminados[12]. Esse foi um dos cuidados que buscamos garantir nas

[12] "Arts - based inquiry cannot be governed by pre - established rules and cannot be judged

interações com os estudantes, sobretudo quando, nas oficinas, solicitávamos a eles que produzissem imagens, seja por meio de desenhos, pinturas ou por meio das tecnologias computadorizadas. O interesse ali era deixar que eles buscassem nas suas próprias experiências visuais os motivos e olhares que os orientavam no mundo.

Como se pode ver, a A/r/tografia é uma maneira de investigar que busca outros modos de realizar a pesquisa em educação considerando que o conhecimento também pode derivar da experiência. Nesse sentido, esta metodologia se aproxima da pesquisa-ação, tendo também um caráter intervencionista, na qual os pesquisadores vêm utilizando formas qualitativas de coletar dados das ciências sociais, como entrevistas, observação participante e estratégias etnográficas, mas também aplicando suas próprias formas de investigação artística e educacional. (DIAS, 2013; IRWIN,2013; HERNÁNDEZ, 2013).

Para Sinner e colaboradores (op. cit), o diferencial do método *A/r/tography* é que ele exige que quem o utilize tenha sempre o compromisso de inquirir o mundo por meio de um fazer artístico, por meio de qualquer forma de arte: pintura, desenho, dança, música e assim por diante. Como dito anteriormente, a A/r/tografia é estruturada por intermédio de conceitos metodológicos de contiguidade. É sempre uma pesquisa vivencial e trabalha com metáforas, metonímias, reverberações e excessos, como Sinner e colaboradores destacam. Tudo isso, segundo esses autores, é ativado, apresentado ou representado quando relacionamos a pesquisa a uma condição estética e esta é considerada como "compreensão e intercâmbio corporizado entre arte e texto" Sinner et al, op. cit. p. 1124)

Como o objetivo central do estudo era conhecer como os estudantes se autoclassificam em termos de pertencimento étnico-racial, sabíamos que vários instrumentos poderiam ser utilizados para obter essa informação. Entretanto, gostaríamos de testar outras formas de obter esse dado que não passasse apenas pela linguagem verbal. Dito de outra forma, os instrumentos mais utilizados nas pesquisas na área da educação são questionários e entrevistas. Nestes, tem-se a palavra do entrevistado ou então sua decisão de assinalar no questionário se ele se considera preto, pardo, indígena, amarelo ou branco. Embora todos esses procedimentos pressuponham uma imagem que já foi mentalizada por eles, isso não é suficiente para se saber se, de fato, ele nos responde a partir de sua compreensão interior relativa a esse pertencimento. No Brasil, como veremos mais à frente, essas classificações estão, em geral, associadas à cor da pele. Muitas vezes o indivíduo quando responde sobre o seu pertencimento étnico racial em uma entrevista está, na maioria das vezes, nos falando não

---

according to predetermined criteria"(SINNER et al, op. cit, p. 1229)

como ele se vê, mas sim como os outros o classificam, no seu cotidiano. Quando sinalizam o dado no questionário respondem de acordo com a classificação que o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) convencionou chamar de preto, pardo, branco e assim por diante.

Entendíamos assim que, na presente pesquisa, o processo poderia ser modificado. Buscando a arte como instrumento para a coleta de dados, imaginávamos que se poderia ter outra forma dos estudantes se verem. A escolha foi usar o desenho e outras técnicas de produzir imagens em que eles tivessem de usar a imaginação traduzindo-a em linguagem visual. Vale destacar nesse quadro as reflexões que a pesquisadora Natércia Pacheco e colaboradores (2001) fizeram sobre "o desenhos nas novas perspectivas do ensino artístico" no início do século XXI. Segundo eles

> quem desenha coloca-se assim no campo da própria representação, é simultaneamente sujeito e objecto do desenho. Ao escolher um meio, um instrumento para desenhar e atuar, cada qual recorre ao seu suposto saber, ao quadro de referências pessoais. Referências essas decorrentes das reconsiderações sobre as representações antecedentes que lhe permitem prever e aferir os desenvolvimentos do projeto de desenho. (Pacheco et al., 2001: 33-38)

Na coleta de dados, começamos pedindo aos estudantes que se desenhassem, pois queríamos ver como eles se concebiam. Como Pacheco e colaboradores ressaltam, estávamos ansiosos para ver a que saberes iriam recorrer, que referências pessoais apareceriam, como eles se desenhariam étnico-racialmente. Em suma, essa seria uma experiência, para nós, ímpar.

Feita a introdução da metodologia de pesquisa educacional baseada em artes, passa-se à apresentação dos procedimentos desenvolvidos neste estudo.

2.3. Oficina de artes visuais como procedimento metodológico

Em consonância com as propostas da pesquisa baseada em arte, a produção de imagens é entendida neste estudo como um procedimento investigativo. Nessa sentido, buscamos realizar este exercício por meio da elaboração e estudo de imagens numa oficina de artes visuais composta de nove encontros, divididos em quatro módulos. Tanto a organização dos horários quanto dos conteúdos dos encontros partiram de proposições iniciais, mas foram sendo redefinidos no percurso, por meio da negociação com os colaboradores da pesquisa. A

seguir, apresentaremos brevemente os objetivos de cada módulo e as técnicas utilizadas durante a oficina.

O objetivo do primeiro módulo foi mapear como os estudantes se representavam por meio do desenho e da fotografia. Para tanto, desenvolvemos atividades nas quais puderam elaborar retratos e autorretratos utilizando diferentes técnicas. No segundo módulo, nosso intuito foi observar como os jovens compreendem as relações entre imagem e identidade, discutindo o lugar do leitor e do produtor na cultura visual. Em grupo, produzimos e conversamos sobre imagens no intuito de investigar os seus significados, contextos históricos em que foram produzidas e suas relações com a construção de identidades étnico-raciais. No terceiro módulo, nosso objetivo foi refletir sobre as imagens produzidas no módulo anterior, dando continuidade ao estudo da cultura visual e realizando novas produções. No quarto, concluímos as atividades iniciadas no terceiro módulo, buscando um aprofundamento da discussão sobre imagem e identidade étnico-racial. Ao final, realizamos uma exposição para refletir e mostrar o processo de trabalho ao longo dos 4 meses. Em cada módulo utilizamos diferentes técnicas a fim de trabalhar os objetivos desejados e estas estão descritas abaixo.

Performance

Para convidar os estudantes a participarem da oficina, decidimos desenvolver uma performance. Antes de dizer como isso se deu nas oficinas com os estudantes, parece-nos pertinente introduzir algo sobre o próprio conceito de performance. Em geral, este foi sempre associado ao teatro e a dança, só recentemente a arte visual o incorpora como uma experiência significativa na sua produção. Alguns estudos tem esclarecido a interpretação dada ao conceito de performance nas artes visuais (NEGRISOLLI, 2012; GOLDBERG, 2006; SANTOS, 2008; BITTENCOURT, 2010)

Roselee Goldberg descrevendo sobre o seu entendimento do que venha a ser uma performance, nos diz que

> Ao contrário do que ocorre na tradição teatral, o performer é *o artista, raramente um personagem*, como acontece com os atores, e o conteúdo raramente segue um enredo ou uma narrativa tradicional. A performance pode ser uma série de gestos íntimos ou uma manifestação teatral com elementos visuais em grande escala, e pode durar alguns minutos a muitas horas; pode ser apresentada uma única vez ou repetidas várias vezes, com ou sem um roteiro preparado; pode ser improvisada ou ensaiada ao longo dos meses (GOLDBERG, 2006, p. 4, o grifo é nosso).

Como se pode ver, esta experiência, segundo a autora, pressupõe algo diferente daquilo que é produzido nas artes cênicas, embora tanto estas quanto as visuais trabalhem

com o próprio corpo do artista. Este é o instrumento que entra na performance e se torna o veículo da expressão e da comunicação. Mas o que faz a performance diferenciada nas artes visuais?

O artista plástico, José Mario P. Santos (2007), em sua dissertação sobre "Os artistas plásticos e a performance na cidade de Salvador: um percurso histórico-performático" nos oferece um amplo panorama teórico e prático da construção do corpo nas artes visuais. Na sua concepção:

> o artista, através do uso de seu próprio corpo na arte, tem levantado questões pertinentes à existência humana em todos os aspectos , revelando prazeres e dessabores de sua inserção em uma cultura que, ao mesmo tempo em que proclama o valor estético deste corpo, o exclui por sua fragilidade diante das novas necessidades que só as máquinas são capazes de corresponder, apresentando como resposta um corpo redimensionado, o homem aliado à máquina (SANTOS, 2007, p. 14).

Com estas informações, imaginávamos que, por meio das experiências que estávamos pretendendo desenvolver com os estudantes, seria válido incluir atividades em que eles pudessem, por meio de desenhos e ou fotografias, refletir sobre o próprio corpo no que tange a seus respectivos pertencimentos étnico-raciais, produzindo autorretratos, interferindo neles como bem entendessem.

Esta experiência foi registrada em vídeo o que permite guardar os seus resultados mesmo à distância do que Goldberg chamava de *"live art"* em vez de performance. Para ela, o termo "live art" é mais condizente com o ato em si por que ele representa exatamente o que acontece quando fazemos uma performance, a saber: é um "ato ao vivo". Quando gravado em vídeo ele perde o sentido original, porque "não consegue recompor concretamente o que foi feito e sentido tanto pelo artista quanto pelo público ao vivo" (op. cit. p. 6). Dito de outra forma, a ação da *"live art*" ou seja, do acontecimento ao vivo, pode trazer significados que não cabem na memória visual tanto do artista quanto do público. O que Goldberg está expressando é que a "*live art*" é insubstituível, não há como reproduzí-la exatamente igual.

Por isso nas nossas oficinas, incialmente apresentamos várias imagens que eram resultados de performances como se pode ver no mapa de imagens mostrado a seguir. Não conseguíamos ter acesso à ação ao vivo, mas tivemos oportunidade de conversar com os alunos sobre cada uma delas. Depois, quando trabalhamos com autorretrato em desenho e foto, pudemos explorar as emoções e sentimentos com o trabalho que cada um fizera com o próprio corpo.

Na segunda etapa que é a dos "atos ao vivo" pudemos explorar, como sugere o artista plástico Felipe Bittencourt (2010), como é ser um objeto. Algo inanimado com função ou sem função?

Nessa condição, buscamos promover atividades em que os estudantes vivenciavam a produção de seus autorretratos, mas continuavam respirando, suspirando, cantando, ou seja, vivendo e sendo um ator ao mesmo tempo humano, mas objeto também de suas produções.

Para este momento, estudei uma forma de me apresentar artisticamente, utilizando ferramentas que seriam usadas nos encontros da oficina. Foi uma maneira de mostrar a concepção pedagógica da oficina enquanto parte da pesquisa de mestrado, me colocando então como educadora, pesquisadora e artista, na qual tanto mostrei alguns trabalhos desenvolvidos em minha trajetória profissional, quanto fiz uma animação *stop motion*[13] ao vivo.

O desenho de si

Após a apresentação da oficina e montagem das turmas, demos início às atividades com os estudantes. No primeiro encontro do módulo 1 trabalhamos o desenho do autorretrato e nosso objetivo foi avaliar as habilidades cognitivas na compreensão dos estudantes ao descreverem e ao representarem a sua própria identidade individual, social e físico-biológica.

O autorretrato nas artes visuais tem dimensões que se articulam não só com a Filosofia, mas também com a Sociologia. Na oficina com os estudantes fizemos o uso do desenho tal qual ele tem sido categorizado por especialistas em artes visuais que se servem do desenho para traçar o autorretrato (NEGRISOLLI, 2012; PESSOA, 2006)

Nesta atividade, organizamos a sala dispondo as carteiras em círculo e, no centro, colocamos sobre as mesas diversos materiais de desenho, tais como papéis coloridos no tamanho A3, lápis de cor, giz pastel oleoso, tinta guache, tinta acrílica, caneta hidrocor, lápis preto técnico 6B, cola, tesouras e espelhos. Nos assentamos em roda e cada um se apresentou, falando um pouco de si e do que gostava de fazer e depois convidamos os estudantes a realizarem um desenho deles mesmos - "Faça um desenho de você mesmo." "Como você se vê?" "Como é o seu corpo?" Depois colamos todos os desenhos na parede e juntos olhamos as imagens e conversamos sobre elas .

[13] *Stop Motion* é técnica de animação feita com filmadora, máquina fotográfica ou com computador. Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. Esses quadros são posteriormente montados, criando a impressão de movimento.

Retrato e autorretrato fotográficos

No segundo encontro do módulo 1, convidamos os estudantes a fotografarem a si mesmos e também os colegas para observar como eles se retratam, de quais enquadramentos se utilizam, as poses e locações escolhidas.

Como destaca Pessoa (op. cit), o uso da máquina fotográfica não possui neutralidade. Hoje qualquer pessoa pode produzir um autorretrato por meio de uma máquina automática que se programa e em frações de minutos nos fotografa. Os jovens utilizam o *selfie* que não só nos fotografa como permite que cada foto tenha um detalhe diferente. A famosa foto 3x4 que servia de documento era tirada por um outro indivíduo que determinava tudo: a luz, o ângulo e o tipo de câmara. Hoje existem outras configurações.

É muito grande o salto entre se retratar olhando no espelho e se autorretratar por meio dos instrumentos fotográficos que as novas tecnologias vêm aperfeiçoando a cada dia. É também com esta nova forma de fotografar que colocamos o nosso próprio eu como objeto, tomamos distância de nós.

Foi com esta perspectiva que se pensou comparar os resultados apresentados pelos estudantes para ver como as suas percepções étnico-racial iam ou não se revelando. Ou mais precisamente, como eles iam interferindo nesses resultados.

Nas fotografias eles destacam ou não elementos de suas identidades étnico-raciais e de gênero? Para tanto, solicitamos ao grupo que se dividisse em duplas e convidamos os estudantes a se fotografarem com as câmeras do atelier ou de seus celulares. As fotografias foram realizadas dentro do atelier e no espaço externo do entorno. Após o período de captura das imagens, descarregamos as fotografias no computador e cada um escolheu três fotografias suas e três do colega. Ao final, projetamos o conjunto de imagens produzidas pelas duplas e conversamos sobre elas.

Mapa de imagens interativo

No módulo 2, para conduzir a discussão de imagens, construímos um mapa interativo de imagens no Prezi, um software desenvolvido para criar apresentações dinâmicas, que podem ser articuladas de maneira não linear e que possibilita a associação de textos, sons e imagens. O Prezi foi a ferramenta escolhida para apresentar as imagens que seriam discutidas na oficina, pois poderia se constituir também em uma plataforma interativa por meio da qual os estudantes poderiam dar continuidade à construção do mapa, acrescentando novas imagens e estabelecendo conexões entre elas.

O Prezi tem sido utilizado por pesquisadores do campo da Educação, sobretudo, por seus recursos pedagógicos que podem estimular áreas do cérebro que potencializam o aprendizado e diferentes esferas de cognição (BASSINI & BARBOSA, 2012; VARGAS, 2013). Por meio dele pode-se construir tanto o que se chama de mapa conceitual, como um mapa mental.

O primeiro foi criado na década de 70 pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak (1990), baseado no que ele chamava de aprendizagem significativa. Esta ocorre quando existe uma interação entre um novo conhecimento e o já existente e ambos se modificam. Segundo Novak, à medida que o conhecimento anterior oferece sustentação de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica. Isso leva o referido autor a reforçar a ideia de que a estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O mapa conceitual é uma representação gráfica de um conjunto de conceitos construídos de maneira que as conexões entre eles fiquem em evidência na cartografia elaborada. (NOVAK & CAÑA, 2010)

O mapa mental, segundo Tony Buzan (2010), é um tipo de diagrama voltado para a gestão de informações, de conhecimento e de capital intelectual. Ele pode ser utilizado para solução de problemas, como suporte de aprendizagem, enfim para fins que envolvem ação humana na organização da vida coletiva e individual. O sistema de diagrama dos mapas mentais funciona como uma representação gráfica de como as ideias se organizam em torno de um determinado foco. Os mapas mentais funcionam exatamente como o cérebro, segundo Buzan. Quando um Mapa Mental é elaborado, "cada parte do mapa é associada com o restante, criando conexões entre cada conceito" (BOVO & HERMANN, 2005, p. 7)

Diante das distinções acima, pode-se dizer que em nosso estudo o desenho de mapa está mais próximo do mapa mental, embora tenhamos, na análise, usado alguns procedimentos que se articulavam com conceitos sobre a questão étnico-racial. Assim, inicialmente, foi produzido um mapa conceitual/mental com imagens recortando o tema étnico-racial em diferentes versões. Vargas (2013), estudando o uso de Prezi na área da aprendizagem, identificou nos modelos analisados os vários itens que compõem a construção do mapa de imagens que precisam ser considerados no conjunto para que a análise final consiga detectar o que, de fato, os estudantes expressam nas atividades que foram desenvolvidas com eles ao longo das oficinas.

Quanto aos procedimentos adotados nas oficinas, inicialmente apresentamos a seleção de imagens para observar o que os estudantes percebiam e quais sentidos atribuíam a elas. Posteriormente, ao longo dos encontros, pudemos navegar pelas imagens, conhecendo mais

sobre elas, quem as produziu, em quais contextos, as técnicas utilizadas e o que elas nos provocam. Para cada imagem selecionada traçamos alguns desdobramentos e outros puderam ser elaborados a partir da discussão com os alunos. Nosso intuito era também que o mapa pudesse ser ampliado com outras imagens, tanto sugeridas pelos estudantes, como produzidas por nós mesmos. Dada a especificidade desta ferramenta, na próxima seção iremos apresentar mais detalhadamente a construção do mapa.

Edição de imagens

No módulo 2, trabalhamos também a produção de retratos e autorretratos por meio do uso do GIMP - GNU Image Manipulation Program, um software livre e gratuito que desempenha tarefas como retoque de fotografias e criação de imagens. O uso do software foi baseado nas informações disponíveis no site[14]. Trabalhamos com o GIMP no computador com as fotografias que havíamos feito no primeiro módulo. Inicialmente fiz uma demonstração para apresentar algumas ferramentas do software, como as de seleção, corte, desenho e sobreposição de camadas. Depois nos dividimos em grupo para trabalhar nos quatro computadores que tínhamos disponíveis.

Animação stop motion: toonloop

Nos módulos 2 e 3, a produção de imagens foi desenvolvida por meio da animação *Stop Motion*, que consiste em uma técnica na qual o animador trabalha fotografando objetos quadro a quadro, de forma que, entre uma foto e outra, a posição dos objetos é ligeiramente modificada. Quando exibidas na sequência, as imagens produzem uma ilusão de movimento. Para trabalhar esta técnica utilizamos o software *Toonloop*, que possibilita a criação de animações *Stop Motion* ao vivo, mostrando para o público, ao mesmo tempo, tanto o processo como o resultado da criação. Na medida que são produzidos, os clipes de vídeo são exibidos em um ciclo contínuo. O uso do software foi baseado nas informações disponibilizadas por seus desenvolvedores[15].

Num primeiro momento, mostramos como exemplo dois vídeos produzidos com a técnica de *Stop Motion*, além da apresentação da proposta da oficina, que foi realizada anteriormente e na qual utilizamos o Toonloop. Na sequência, solicitamos que os estudantes pensassem em algo que gostariam de desenvolver e trouxessem materiais, objetos que

[14] http://www.gimpbrasil.org
[15] http://toonloop.com

tivessem em casa e que pudéssemos usar na animação, juntamente com os materiais do atelier, disponíveis em todos os encontros.

Num segundo momento, dividimos a turma em quatro grupos e cada um foi discutir uma proposta a ser desenvolvida. Cada grupo executou sua ideia e, ao final, assistimos juntos os vídeos produzidos e conversamos sobre eles.

Pintura de autorretratos com base em fotografias

No módulo 3 propusemos uma outra atividade de autorretrato, mas desta vez utilizando uma fotografia escolhida por eles como base para a produção de um desenho/ pintura. Projetamos a fotografia de cada estudante na parede e eles puderam escolher uma cartolina colorida para utilizar como fundo para pintar seu retrato, utilizando a imagem projetada como referência de cor e forma. Embora o uso da fotografia projetada auxilie na criação de imagens muito próximas da imagem especular, há também desafios próprios da manipulação das ferramentas e materiais (pincéis e tintas).

Exposição

No módulo 4, para encerrar a oficina, propusemos uma exposição para refletir e mostrar os trabalhos produzidos ao longo dos encontros. Promovemos uma conversa sobre as imagens em cada turma da Oficina para selecionar o que poderia ser exibido e discutimos com a coordenação do Centro Educacional de Esmeraldas o formato da mostra e o local. Em Belo Horizonte, estudamos a forma de montagem dos autorretratos que foram selecionados e editamos um vídeo reunindo todas as animações.

2.4 – O mapa de imagens interativo

A construção do mapa interativo foi um processo de investigação sobre imagens da cultura visual, incluindo produções artísticas e dos meios de comunicação. Ao trabalhar com o tema da identidade, buscamos observar como aqueles estudantes lidavam com as questões apontadas no Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Será que aqueles jovens estudantes compreendem a sociedade brasileira como uma sociedade formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas? Conhecem e

valorizam a Arte Africana e Afro-brasileira na construção histórica e cultural da nação? Em que medida a escola vem contribuindo para o fortalecimento de suas identidades e direitos? Há uma análise crítica sobre imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, sobre os negros e os povos indígenas? (Parecer CNE/CP 003/2004).

Para conduzir essa discussão entendemos que o mapa de imagens poderia nos auxiliar a refletir sobre aspectos que atravessam a construção da identidade étnico-racial e tomamos como ponto de partida o cabelo, por se caracterizar historicamente como um importante traço fenotípico de distinção racial. Presente em diferentes culturas, o manuseio do cabelo é uma prática corporal e um comportamento social, que carrega sentidos distintos e é atravessada por conflitos. Para o negro brasileiro, as práticas relacionadas ao cabelo envolvem tanto conotações negativas, como também processos de resistência e valorização da diferença identitária. As impressões e representações do negro e do não negro sobre o próprio corpo e o do outro estão vinculadas às experiências escolares e não escolares (GOMES, 2002).

Desenvolvemos atividades no intuito de conectar a produção visual à experiência de vida dos alunos, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais. Buscamos promover um aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando difundi-lo, e entendendo que o ensino da cultura africana e afro-brasileira, conforme indica o parecer, é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e garantia de seus direitos de cidadãos (Parecer CNE/CP 003/2004).

As etapas da criação do mapa compreenderam a seleção e análise das imagens, o estudo sobre quem as produziu e em quais contextos, o estabelecimento de relações entre elas e a elaboração de uma apresentação visual para compartilhar esta reflexão com os estudantes.

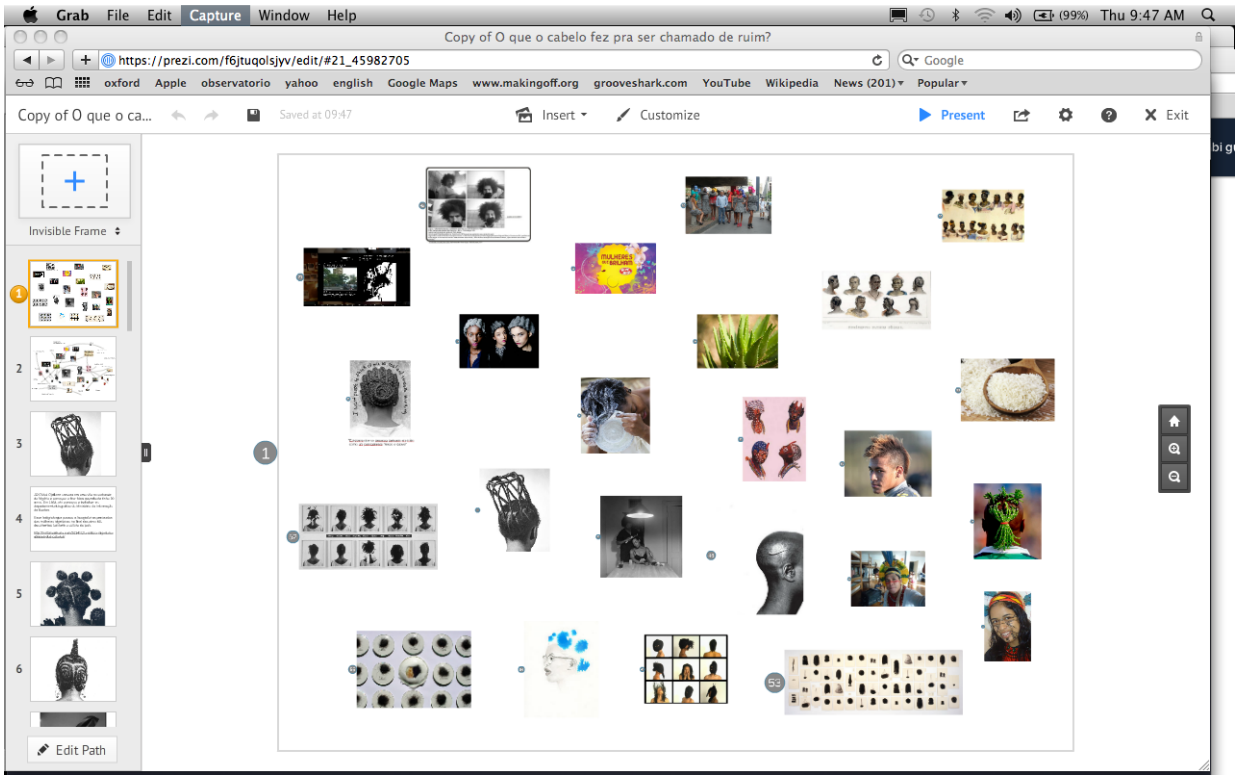


Figura 16: Mapa de imagens elaborado no software Prezi para Oficina de Artes Visuais.

Fonte: Autoria própria, 2014.

Como se pode ver na Figura 16, o mapa mostra imagens de personalidades desconhecidas e conhecidas de culturas diferentes com modelos diversificados de cabelos. Seguimos, de certa forma, a orientação de estudiosos da cultura visual que mostram o quanto a aproximação com a diversidade exige uma abertura para o exercício de conexão com o diferente que, como vimos nos capítulos anteriores, era considerado como sendo o "outro" não branco. Para se ter ideia, ali constam fotos de africanos, brasileiros, indígenas e estadunidenses.

As imagens conectam-se no conjunto trazendo conteúdos não triviais que misturam a arte em suas variadas formas: fotografia, performance, instalação, gravura, desenho e pintura e outras expressões da cultura visual. Concentram-se em torno do cabelo que destaca forçosamente a cabeça humana e, consequentemente, o crânio que tanto instigou os racialistas europeu nos séculos XVIII, IX e que desde o século XX até os nossos dias virou produto de mercado ressignificando uma série de conceitos que no passado tinham um peso negativo na caracterização do cabelo dos afrodescendentes.

Partimos do princípio de que o mapa é uma construção sociocultural e histórica, por isso ela pôde ser montada, como tal, nos servindo de todo o instrumental que a tecnologia nos fornece, nos permitindo unir imagens de estilos e épocas diferentes. Uma vez agrupadas com essas características, foi possível propor aos estudantes interpretações deste material a partir de várias concepções.

Se o intérprete focalizar cada imagem individualmente, separada do contexto, possivelmente irá identificar diferenças e rupturas entre elas, classificando-as, por meio da clássica dualidade euro-ocidental, como tradicionais ou modernas. Mas, se ao invés disso, o intérprete busca conectar essas imagens, que é o que os criadores desse tipo de mapa propõem, poderá identificar que as imagens têm uma série de pontos que as conectam entre si, independentemente de terem sido produzidas em períodos históricos diferentes.

As poses que aparecem nas fotos registram posturas que, de uma forma geral, assumimos nas nossas relações cotidianas e que marcam um ideário estético que já caracterizou vários personagens da história da imagem visual no ocidente, mas também fora dele. No mapa acima, as imagens descortinam um cuidado artístico na composição. A História da Arte mostrou o quanto o cabelo foi marcante no universo de vários povos envolvendo traços culturais relacionados a seus mitos ou cosmologia.

Negros, indígenas e brancos aparecem no mapa acima e quando cruzamos suas imagens, comparando os formatos com aquilo que o nosso olhar “imagina” ser a textura dos cabelos, fica claro que qualquer movimento que tente eliminar uma dessas diferenças estará produzindo um desvio cultural irreparável. Cada imagem acima protagoniza o cabelo . Este conta uma história que carrega consigo uma quantidade de símbolos que levariam um bom tempo para serem decifrados.

Apresentamos a seguir uma seleção de imagens e artistas que compõem o mapa e que foram discutidas durante a oficina.

Performance Bombril





Figuras 17 e 18: Performance Bombril. Priscila Rezende (MG / Brasil).

Fonte: Guto Muniz. 2013. Disponível em: http://www.focoincena.com.br/bombril. Acesso em 10 de junho de 2014.

Priscila Rezende é uma artista de Belo Horizonte, graduada em Artes Plásticas pela Escola Guignard - UEMG, com habilitação em Fotografia e Cerâmica, e é também atriz. Rezende apresenta em seus trabalhos uma investigação sobre as relações entre o indivíduo e a sociedade contemporânea, explorando questões acerca das posições raciais e de gênero. Selecionamos a performance "*Bombril*", que pode ser vista nas Figuras 17 e 18, para compor o mapa de imagens no intuito de discutir com os estudantes ideias que associam os cabelos crespos à palha de aço. No vídeo, registro da performance realizada em frente ao Memorial Minas Gerais, localizado na praça da Liberdade, em Belo Horizonte. A artista usa seu cabelo crespo, água e sabão para lavar panelas de alumínio. Nesta ação, Rezende produz imagens, transportando, para o campo visual, frases amplamente difundidas na sociedade, principalmente por meio da fala.

Desfile de Ronaldo Fraga

Ronaldo Fraga é um estilista nascido em Minas Gerais. Graduou-se em estilismo pela Universidade Federal de Minas Gerais e estudou também na Parson's School, em Nova York. Desenvolve suas coleções a partir de um trabalho de pesquisa sobre temas da cultura brasileira. Selecionamos o desfile da coleção de verão 2014 durante a São Paulo Fashion Week, em 2013, para compor o mapa de imagens, no intuito de discutir questões das relações raciais presentes na moda. Intitulada *F.U.T.E.B.O.L*, a coleção foi baseada na história do futebol no Brasil, marcada por relações raciais complexas. No desfile, as modelos usaram perucas de Bombril simulando os cabelos, como podemos ver na Figura 19. Introduzimos o tema a partir de sites que falavam sobre o desfile e que continham entrevistas dos criadores e comentários do público.

Performance Roupas de Bombril

Em resposta ao desfile da coleção *F.U.T.E.B.O.L* de Ronaldo Fraga, no qual as modelos desfilaram portando perucas confeccionas com palha de aço, uma agência de modelos, HDA Models, desenvolveu uma performance intitulada *Cultura Negra,* que pode ser vista na Figura 20. As modelos, vestidas com as roupas elaboradas por Helder Dias com base na textura da palha de aço, fizeram uma intervenção no vão livre do Museu de Arte de São Paulo. Selecionamos as imagens da performance para compor o mapa, com o objetivo de acrescentar elementos que pudessem nos auxiliar a refletir sobre o desfile de Fraga e as associações feitas entre cabelo crespo e palha de aço.



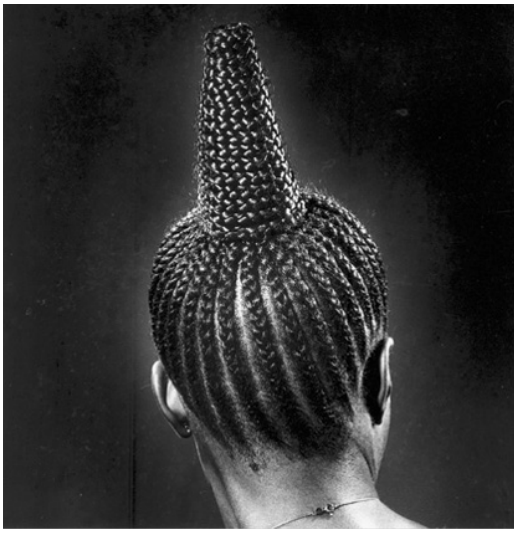
Figura 19: Modelos com peruca de palha de aço aguardam para desfilar pela grife Ronaldo Fraga.
Fonte: Andre Muzell/AgNews/VEJA.
Disponível em: http://veja.abril.com.br/noticia/entretenimento/ronaldo-fraga-deve-pedir-desculpas-diz-diretor-de-movimento-negro. Acesso em: 28 de maio de 2014.



Figura 20: Performance Cultura Negra.
Fonte: Agência HDA Models. 2013. Disponível em: http://www.hdamodels.com.br/blog/?p=1556. Acesso em: 30 de Abril de 2014.

J. D. Ojeikere





Figuras 21 e 22: Hairstyles
Fonte: J. D. Okhai Ojeikere. Disponível em: http://www.gallery51.com/index.php?navigatieid=9&fotograafid=12. Acesso em: 22 de maio de 2014.

JD 'Okhai Ojeikere nasceu nos anos 1930 em uma vila no sudoeste da Nigéria. Em 1950, ele comprou uma câmera Brownie D e um vizinho lhe ensinou os princípios da fotografia. Em 1954, começou trabalhar no Ministério de Informação em Ibadan, como assistente de câmara escura. Em 1961, tornou-se fotógrafo da Television House Ibadan, uma divisão da Western Nigerian Broadcasting Services, a primeira estação de televisão na África. O músico de jazz Steve Rhodes era o diretor de programação e de acordo com Ojeikere, nesse período pós-independência da Nigéria, eles estavam cheios de ideias e energia, com o objetivo de se expandir para o mundo. Em 1963, Ojeikere mudou-se para Lagos para trabalhar na West Africa Publicity, e em 1967 integra o Nigerian Arts Council, quando começa a registar a cultura nigeriana. A série *Hairstyles*, que pode ser vista nas Figuras 21 e 22, é composta por aproximadamente mil fotografias, realizadas de maneira sistemática: a maior parte delas são tomadas a partir das costas da modelo; algumas de perfil e ocasionalmente, frontais. Para Ojeikere os penteados são uma forma de arte, e que o artista de cabelo, assim como um escultor, trabalha com gestos precisos (MAGNIN).

Nosso intuito, ao apresentar essas fotografias na oficina, foi tornar visível a perspectiva presente no trabalho deste artista, que aponta um entendimento de arte a partir de cosmos no qual arte e vida estão intimamente conectadas. Segundo Ojeikere, seu desejo é que

suas fotografias possam destacar traços importantes da arte dos penteados, que constitui algo efêmero, dinâmico, vivo.

Frente 3 de Fevereiro



Figura 23 – Frente 3 de Fevereiro.
Fonte: Captura de tela do computador, 2014. Disponível em: http://www.frente3defevereiro.com.br. Acesso em 18 de julho de 2014.

No dia 3 de fevereiro de 2004, o jovem dentista negro Flávio Ferreira Sant'Ana, foi assassinado por seis policiais militares, em São Paulo. Flávio fora confundido com ladrão, levou dois tiros e os policiais forjaram a cena do crime tentando encobrir o erro. Diante deste fato, surgiu o coletivo artístico *Frente 3 de Fevereiro*, que deu início a um intenso trabalho acerca do racismo policial na cidade de São Paulo. Os integrantes assumiram a proposta de fazer do coletivo um eixo central de suas ações e tomaram as intervenções urbanas como um agente catalisador transdisciplinar, que extrapola as fronteiras dos suportes artísticos (artes plásticas, vídeo, música, teatro), bem como a suposta divisão entre arte e política. Os temas, ao longo do tempo, se interpenetraram: o racismo policial, a tipologia do suspeito, o racismo no futebol como metáfora da suposta democracia racial no Brasil, o racismo como aparato da sociedade de controle, o quarto de empregada (tradição escravocrata), a cartografia como

forma de ação, arte e ativismo, a música como elo entre o passado e o presente (afro-samples) e a arquitetura da exclusão (LIMA, 2012). Selecionamos umas das ações realizadas pela *Frente 3 de Fevereir*o para compor o nosso mapa de imagens. Intitulada *O que o cabelo fez para ser chamado de ruim?*, que pode ser vista na Figura 23, esta ação foi realizada no centro da cidade de Belo Horizonte, como parte da programação do Festival de Arte Negra, no ano de 2007.

No vídeo que registra o trabalho, vemos integrantes do coletivo andando pelas ruas do centro da cidade abordando os passantes e perguntando: "O que o cabelo fez para ser chamado de ruim?" "Matou? Vilipendiou?" E escutamos as mais diferentes respostas de homens, mulheres, taxistas e um jogador de futebol. Nosso intuito era que as falas presentes no vídeo fossem um mote para refletir com os estudantes sobre as origens das ideias acerca do "cabelo bom" e " cabelo ruim".

Rosana Paulino

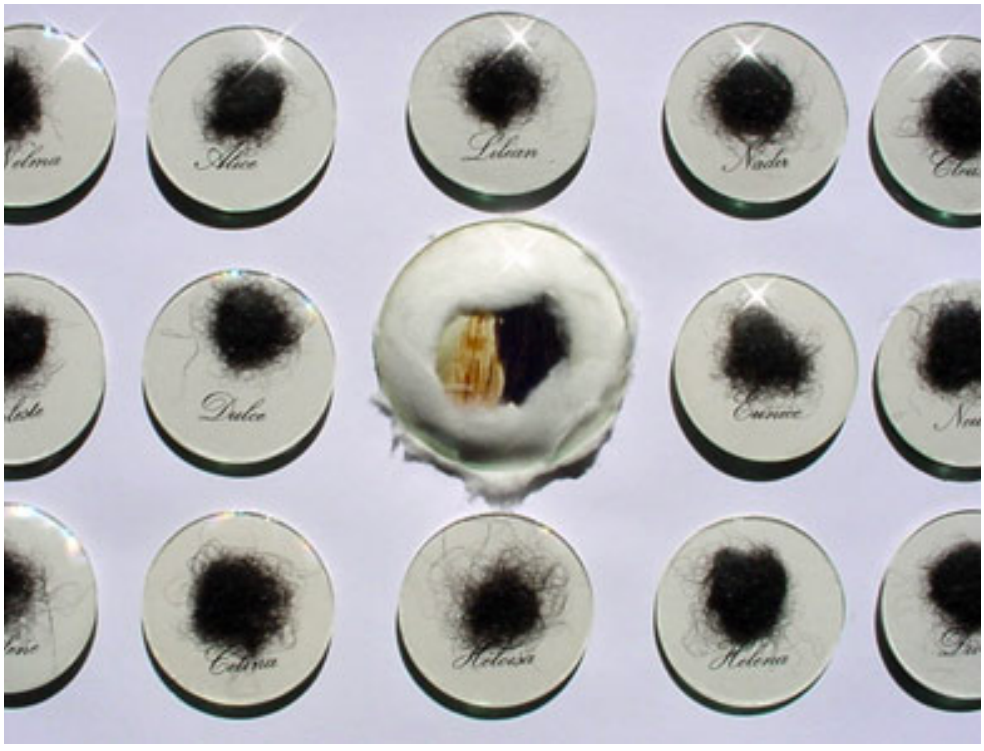


Figura 24 – Sem Título (da série "Três Graças")

Fonte: Rosana Paulino, 2008. Disponível em: TVARDOVSKAS, L. Rosana paulino: " É tão fácil ser feliz?". Niterói, v. 10, n. 2, p. 235-256, 1. sem. 2010. Acesso em: 10 jun de 2014.

Doutora em Poéticas Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/ USP, Rosana Paulino é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em Gravura pela ECA/USP. Foi bolsista do Bellagio Art Center, da Fundação Rockfeller em 2014 e do Programa de bolsas da Fundação Ford entre 2006 e 2008. Atualmente é docente na faculdade Estácio de Sá de São Paulo, atuando nas áreas de Multiculturalidade, Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Desenho. Seu trabalho foi incluído no mapa, pois vem se destacando por uma produção ligada a questões sociais, étnicas e de gênero. O foco principal de sua arte é a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos pela população afrodescendente em decorrência do racismo e das marcas da escravidão (Figura 24).

Carrie Mae Weems



Figura 25 - The Kitchen Table Series.

Fonte: Carrie Mae Weems. 1990. Disponível em: http://carriemaeweems.net/galleries/kitchen-table.html. Acesso em: 12 maio de 2014.

Carrie Mae Weems é uma artista nascida em Oregon, Estados Unidos, e vem desenvolvendo um complexo corpo de arte, no qual utiliza fotografias, textos, tecidos, áudios, imagens digitais, instalação e, mais recentemente, vídeo. No seu aniversário de vinte anos, o namorado lhe deu uma câmera, e este objeto lhe possibilitou mover-se ao redor do mundo de uma maneira diferente. Em 1976, ela se mudou para Nova York para estudar fotografia no Studio Museum, no Harlem, e depois voltou para o oeste, onde se formou bacharel em artes plásticas, no Instituto de Artes da Califórnia, em 1981. Em 1984, finalizou o mestrado em Belas Artes, na Universidade de Califórnia. Em seu trabalho investiga as relações familiares, os papéis de gênero, as histórias de racismo, sexismo, classes e vários sistemas políticos, buscando contar histórias que foram ignoradas, esquecidas ou apagadas.

Selecionamos o trabalho *The Kitchen Table Series*, apresentado na Figura 25, para compor o nosso mapa de imagens no intuito de trabalhar as relações raciais no âmbito doméstico, buscando explorar os sentidos atribuídos aos cabelos no convívio familiar, nos relacionamentos afetivos, nas amizades.

Nesta série, a artista centra-se numa mesa de cozinha e compõe vinhetas sobre o ciclo de vida de casal, a cumplicidade entre amigas, as exigências da maternidade e, finalmente, sua solidão, tudo se desenrolando na mesa sob uma única luz que pende do teto. Weems constrói uma narrativa como sujeito e fotógrafa e dessa maneira aborda, não só, a vida de mulheres afro-americanas, como também das mulheres de uma maneira geral.

Lorna Simpson



Figura 26 - Barbara.

Fonte: Lorna Simpson. 1994 - 2006. Disponível em: http://www.lsimpsonstudio.com/index.php#mi=2&pt=1&pi=10000&s=0&p=9&a=2&at=0. Acesso em:10 abril de 2014



Figura 27 - Stereo Styles.

Fonte: Lorna Simpson. 1994 - 2006. Disponível em: http://www.lsimpsonstudio.com/index.php#mi=2&pt= 1&pi=10000&s=0&p=9&a=2&at=0. Acesso em:10 abril de 2014

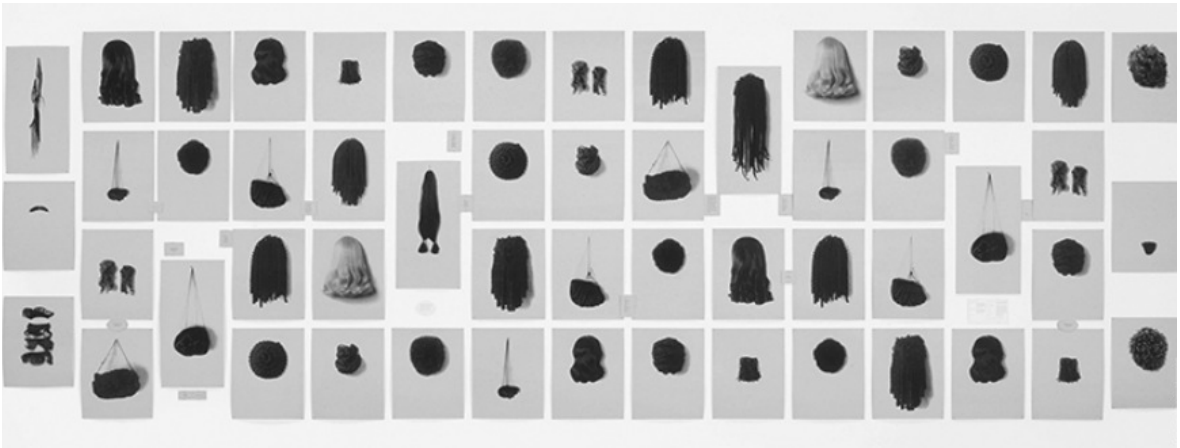


Figura 28 - Wigs.

Fonte: Lorna Simpson. 1988. Disponível em: http://www.lsimpsonstudio.com/index.php#mi=2&pt=1&pi= 10000&s=12&p=9&a=1&at=0. Acesso em: 10 abril de 2014.

Lorna Simpson nasceu nos anos 1960, em Nova York, se formou na Escola de Artes Visuais de Nova York, e fez o mestrado na Universidade da Califórnia, em San Diego, onde estudou cinema e artes plásticas. Simpson trabalha com diferentes técnicas, mas principalmente com a fotografia e busca em seu trabalho examinar as formas como o gênero e a cultura moldam nossas interações e experiências na vida contemporânea. Selecionamos três obras da artista para compor o mapa de imagens, porque o cabelo e seus indicadores culturais ocupam um lugar central em seu trabalho, e pelas maneiras que aborda diferentes questões das identidades étnico-raciais.

A primeira obra, intitulada *Barbara*, Figura 26, faz parte de uma série de desenhos e colagens que retratam afro-americanos. Na segunda obra, intitulada *Stereo Styles*, Figura 27, Simpson nos convida a refletir apresentando diferentes configurações do cabelo de uma mesma mulher negra, fotografada de costas. As imagens e as palavras, dispostas entre as duas fileiras, ganham diferentes sentidos pelas possibilidades de conexão entre elas. E finalmente, na terceira obra, *Wigs,* Figura 28, a artista aborda a identidade de afro-americanos e como estes estão em conformidade ou desacordo com os padrões de beleza. Simpson apresenta uma taxonomia de penteados em diferentes comprimentos, formas e texturas que expressam o potencial da peruca como um instrumento de metamorfose que pode distorcer nossa compreensão do que é natural ou desejável no corpo humano. As imagens também são combinadas com textos que ampliam os seus significados. De maneira geral, os trabalhos propõem uma reflexão sobre a importância da memória e das experiências pessoais na construção das identidades étnico-raciais.

Ingrid Mwangi



Figura 29: Neger Don't Call Me.
Fonte: MwangiHutter, 2000. Disponível em: http://www.mwangihutter.de/art/neger_dont_call_me_2000.html. Acesso em: 15 abril de 2014.

Em 2005, os cônjuges Ingrid Mwangi, nascida no Quênia, e Robert Hutter, nascido na Alemanha, começaram a trabalhar colaborativamente. Hoje, eles exibem seus trabalhos conjuntos com o nome combinado Mwangi Hutter e têm como objetivo mostrar a sua visão compartilhada a fim de superar fronteiras étnicas e de gênero. Mwangi Hutter vê o seu trabalho como uma visão comum decorrente de dois corpos, duas mentes, histórias duplas e a contínua fusão de expressão. Trabalhando com performance, vídeo, fotografia digital e instalação, eles estão desenvolvendo um corpo de trabalho que aborda a experiência humana, utilizando a si mesmos e seus diversos entornos para a criação de uma estética do autoconhecimento e da relação.

Selecionamos o trabalho *Neger Don't Call Me*, de 2000, para compor o mapa de imagens com o objetivo de discutir questões de identidade relacionadas ao cabelo. Ingrid Mwangi é filha de mãe alemã e pai queniano. Ao crescer entre os dois países, teve que lidar

com estereótipos raciais e discriminação. Seu cabelo com *dreadlocks* em *Neger Do not Call Me*, apresentado na Figura 29, significa um aspecto de sua identidade. A câmera mostra o seu rosto, coberto e descoberto com máscaras esculturais feitas de seus próprios cabelos, enquanto o diálogo recorda memórias de sua infância relacionada ao uso da palavra alemã *neger*. Mwangi Hutter deseja mostrar o diálogo constante que ocorre entre indivíduo e sociedade, ao lidar com o problema persistente de ser julgado e categorizados devido à sua cor de pele e outros traços corporais.

Paulo Nazareth

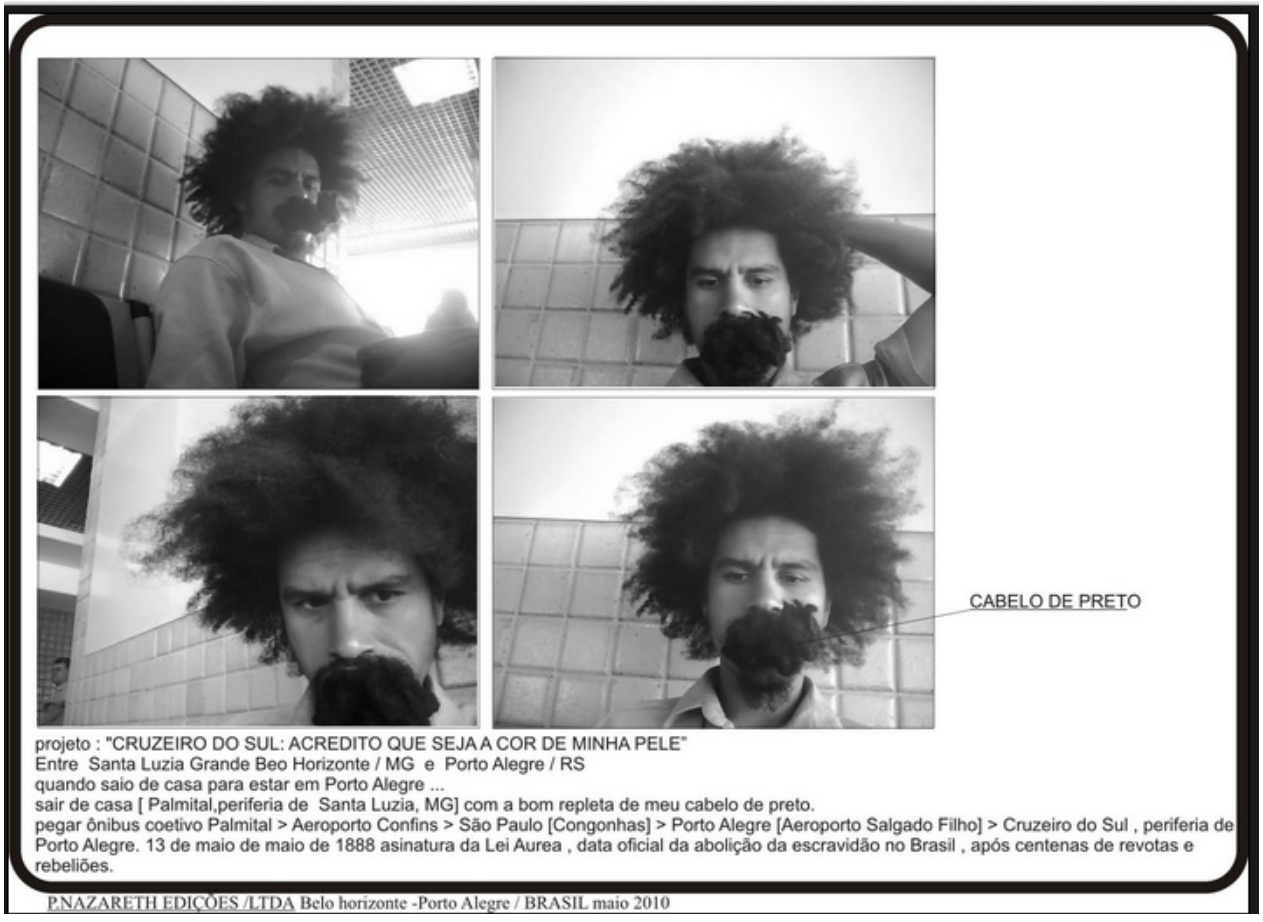


Figura 30 – Projeto: "Cruzeiro do Sul: Acredito que seja a cor da minha pele".
Fonte: Paulo Nazareth. 2010. Disponível em http://artecontemporanealtda.blogspot.com.br. Acesso em: 5 abril de 2014.

Paulo Nazareth é conhecido por suas andanças ao redor do mundo, em que questiona os limites da performance como linguagem artística. Seu trabalho se constitui dos objetos que produz, mas principalmente pelo comportamento do próprio artista, que define suas obras como uma "arte de conduta". Nascido em Governador Valadares, MG, estudou entalhe em madeira com o escultor baiano Mestre Orlando, licenciou-se em Desenho e Plástica, e tornou-se bacharel em Desenho e Gravura pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde também estudou linguística. Nazareth chamou a atenção do circuito de arte nacional e internacional a partir de 2010, quando saiu da comunidade de Palmital, em Belo Horizonte, para participar da feira Miami Basel, realizando o percurso até Miami, Estados Unidos, a pé. Ao longo do trajeto fotografou-se juntamente com as pessoas que encontrou pelo caminho com cartazes e anúncios, compondo a performance Notícias da América (2011-2012).

Selecionamos o projeto *Cruzeiro do Sul: Acredito que seja a cor da minha pele*, Figura 30, para compor o nosso mapa de imagens. Na performance o artista sai de casa, na comunidade do Palmital em Santa Luzia, e se desloca para a Vila Cruzeiro do Sul, em Porto Alegre, com a boca repleta do seus próprios cabelos pretos.

A performance aconteceu em maio de 2010 e faz referência ao dia 13 de maio de 1888, assinatura da lei Áurea, data oficial da abolição da escravidão no Brasil, após centenas de revoltas e rebeliões. Nosso intuito era discutir com os estudantes o uso do cabelo para tratar de questões históricas do Brasil no tocante às relações raciais.

Cabelo no futebol

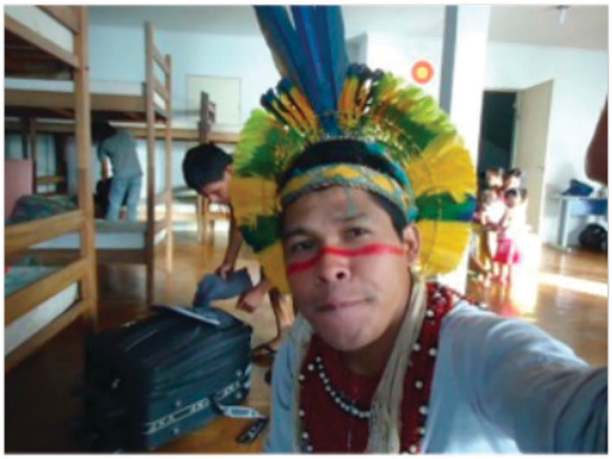
Iniciamos a oficina no mês de agosto, dois meses após a Copa do Mundo da FIFA 2014, edição realizada no Brasil. Algo que chamou a atenção da mídia durante esse período foram os penteados dos jogadores de futebol de diferentes nacionalidades. Encontramos, portanto, diversos sites nos quais as imagens dos jogadores eram apresentadas de maneira a classificar os cabelos como melhores ou piores, como pode ser visto na Figura 31. Tomamos então esses sites para compor o mapa de imagens, a fim de conversar com os estudantes sobre os critérios utilizados para classificar os cabelos. Quem classifica e quem é classificado? O que é melhor e o que é pior?

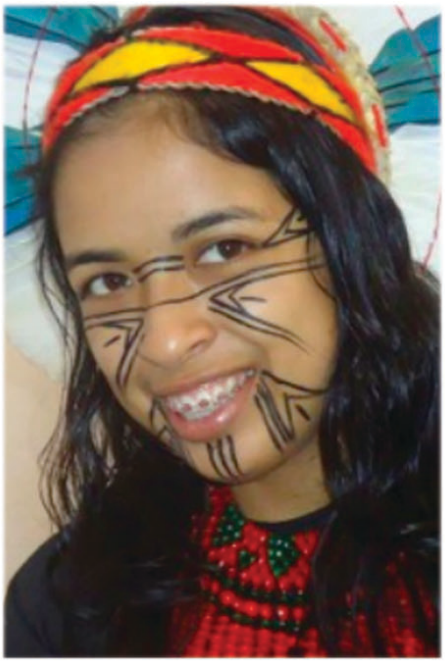


Figura 31 – Os piores cortes de cabelo dos jogadores de futebol.

Fonte: Captura de tela do computador, 2014. Disponível em http://www.ehow.com.br/piores-cortes-cabelo-jogadores-futebol-slide-show_274222/#pg=4 . Acesso em: 2 abril de 2014.

Estudantes Indígenas





Figuras 32 e 33 – Estudantes Indígenas.

Fonte: Facebook

Selecionamos imagens encontradas na internet, nas páginas da rede social Facebook, que apresentamos nas Figuras 32 e 33, de dois estudantes indígenas da UFMG, do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas, para compor o mapa de imagens. Nosso intuito era ampliar a discussão sobre identidade étnico-racial, buscando abordar as questões indígenas. Como o foco do mapa estava no cabelo, nosso objetivo era, a partir das imagens disponíveis nos perfis da rede social, discutir com os estudantes a respeito das culturas indígenas, buscando compreender a relação com o cabelo nos processos de construção das identidades.

Analisado o mapa visual nas suas interconexões nos parece importante destacar alguns aspectos das imagens selecionadas. Um dos pontos centrais nessas imagens são as formas geométricas: quadrados, retângulos, círculos, cones, formas espiraladas ou ouriçadas. A disposição dessas formas ganha conotações diferentes quando a foto apresenta uma única pessoa ou quando apresenta grupos revelando um dado estilo estético. Este se reflete ou no jeito que os cabelos assumem na cena ou nos adornos ou adereço que lhes são aplicados.

No que diz respeito às poses, observamos que há pintores e fotógrafos que valorizam a pose frontal, o rosto, ou seja, aquela parte do corpo que, supostamente, nos identifica, e por meio da qual buscamos identificar alguém. A visão frontal nas imagens apresentadas permite vislumbrar as intenções dos fotografados. A direção do olhar combinada ao gesto da boca mostra olhares que desafiam, que ironizam ou que contestam e sorrisos, risadas, carrancas, mostrando indiferença, imobilidade, descaso ou outras intenções.

Mas como se pode ver, há fotos no mapa acima nas quais os fotógrafos preferiram as poses em perfil, literalmente perfilado (a). Essas são instigantes porque não revelam tudo. Uma parte do fotografado fica encoberta, só se vê um lado dele, o outro fica escondido. A ocultação do outro lado do rosto fortalece a ideia da possibilidade de se ter duas caras. As fotos dos perfis, entretanto, se atêm aos detalhes. Destacam as marcas pessoais, reforçam a individualidade com o direito a esconder a sua intenção. Produz no observador um questionamento constante diante da dubiedade entre o visto e o escondido.

No mapa, foram incluídos também elementos da natureza que se articulam com o cabelo. Plantas e grãos que são transformados pelo homem para fortalecer o cabelo. Estes elementos naturais integram a cultura popular. No Brasil, estão articulados à cultura afro-brasileira e a cultura indígena.

Essa referência natural, no mapa, está acompanhada de referências culturais. Há fotos e pinturas de afro-brasileiros e de indígenas, ressaltando as diferentes formas como eles lidam

com os cabelos. Entre os indígenas, marca-se a relação do cabelo com o cocar, feito com penas de aves, expressas simetricamente em cores vivas e altamente expressivas. Mas há também, no mapa, o uso de tiaras tecidas e coloridas para adornar o cabelo.

No lado afrodescendente, há uma variedade de exemplos da forma como o cabelo é tratado. As fotos mostram o trabalho e a arte expressando não só criatividade, mas um senso de simetria extraordinário nos cabelos das modelos fotografadas de costas, deixando-os em destaque. Tudo conspirou para se chegar a esse resultado. A iluminação apropriada, a coloração excêntrica aplicada para realçar não apenas os *dreadlocks*, mas para valorizar a imagem com tudo que contrasta com um fundo iluminado em cores híbridas. Destaque para duas fotos nas quais os cabelos das duas mulheres transformam-se em obras de arte. Parecem chapéus ou coroas cheios de detalhes e ousadias, mostrando o quanto os cabelos dos negros, mulheres e homens, podem ser explorados esteticamente.

O cuidado com o cabelo pressupões ralações. A cabeça na qual se localiza o cabelo, é exatamente a parte que não vemos, são os outros que a veem. Os cuidados com o cabelo precisam de outros. A foto que mostra esse gesto do cuidado com o outro articula todas as outras fotos de um mapa visual com o "cabelo" como protagonista. Só é possível se chegar a todos os resultados mostrando a interação. É sempre com o outro que a transformação ocorre.

Conectam-se também performances no mapa visual. Pode-se dizer que cada uma representa épocas diferentes: a foto de protesto de um jovem com o seu cabelo "*Black Power*", em contraste com o cabelo moicano de lã apresentado na foto de um personagem famoso do futebol. Reforça-se o contraste com o perfil careca do qual não se vê o rosto. Não se identifica o sexo, mas expressa o oposto absoluto com o personagem "cabelo".

Figuram, nesse conjunto, fotos agrupando uma variedade de possibilidades de formatos de cabelo realizados por uma mesma pessoa. Em cada uma se vislumbra uma identidade. Essas fotos fortalecem as teorias que enfatizam que a identidade não é dada, mas sim construída.

Ressalta-se, no mapa, fotos com mulheres representando entidades religiosas, deusas negras do candomblé, onde os cabelos são encobertos e protegidos por "ojás" (pano de cabeça) que mudam de cor representando cada Iabá (orixás, no caso, deusas femininas).

O "cabelo" do negro no mapa visual é apresentado, por exemplo, sob a forma de sátira, identificando-o a uma lã de aço utilizada como um produto limpeza. Este produto foi incorporado por um empresa do ramo de transformação e passou a ter o nome fantasia:

“Bombril”. No Brasil ele existe há mais de sessenta anos e virou metáfora para designar o “cabelo” dos afrodescendentes, como também para designar o “faz tudo”, que tem múltiplas utilidades, além de lavar panelas. Seu slogan, que ficou famoso e poderoso, foi forjado pela própria empresa para ampliar o seu marketing.

No conjunto do mapa, introduziram-se imagens com o Bombril, no intuito de refletir sobre essas concepções. Numa delas, vemos uma peruca feita com a referida lã de aço aplicada na cabeça de três mulheres, uma negra e duas brancas, aparentemente quebrando a ideia de que Bombril é cabelo de negro. Já a segunda foto se transforma, mas continua reforçando a ideia de que Bombril não é cabelo de negro, até porque todas as mulheres da foto são negras que portam turbantes coloridos. Já os vestidos, estes, sim, são feitos de lã de aço.

No próximo capítulo apresentamos o percurso da pesquisa de campo, descrevendo e analisando as atividades desenvolvidas, no intuito de revelar como estas imagens, uma vez selecionadas, estudadas e articuladas em uma mapa conceitual/mental, puderam posteriormente ser trabalhadas na oficina de artes visuais com os estudantes.

CAPÍTULO 3. PESQUISA DE CAMPO

3.1 Apresentação do campo e dos sujeitos

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional Esmeraldas (CEE) da Fundação Caio Martins (FUCAM), onde se encontra a Escola Estadual Santa Tereza. O CEE foi criado em 1948, como uma Granja-Escola que recebeu o nome de Caio Vianna Martins, em homenagem ao jovem escoteiro que morreu em um acidente ferroviário, aos 15 anos de idade. Caio teve um papel heróico no salvamento e no resgate dos companheiros da patrulha de escoteiros da qual era monitor. A Granja-Escola foi criada com este espírito e foi se ampliando. Hoje a Fundação agrega seis centros educacionais, localizados em Buritizeiro, Esmeraldas, Januária, Juvenília, Riachinho e São Francisco, todos municípios do Estado de Minas Gerais. Estas unidades atendem, em tempo integral, cerca de mil jovens cursando o Ensino Fundamental e Médio.

A Granja-Escola foi criada para atender crianças abandonadas ou provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo. Na época, Belo Horizonte apresentava elevados índices de crescimento demográfico, com uma significativa parcela da população vivendo em condições precárias. Neste contexto, a Polícia Militar passava por uma transformação, na medida que buscava ampliar suas ações, não somente no sentido de vigiar e reprimir a prática de delitos, mas também no sentido de educar e dar assistência. Num esforço de articular os interesses do Serviço de Menores do Estado de Minas Gerais e da Corporação, surge a primeira escola na Fazenda Santa Tereza, localizada a 60 km de Belo Horizonte, onde a polícia criava equinos para o Batalhão da Cavalaria. O Plano de Organização da Granja-Escola Caio Martins foi elaborado pelo Coronel Manoel José de Almeida, que também atuava no escotismo, e tinha como missão promover a educação e a inserção social das crianças e jovens. O plano foi submetido a uma equipe de professores importantes que o aprovou e seus ideais estão ainda presentes na instituição. Entre estes professores estão Abgar Renault e Helena Antipoff, que em outros momentos, também participou da história da escola, contribuindo na construção de sua estrutura pedagógica (PEREIRA, 2010).

A Escola Estadual Santa Tereza atende hoje cerca de 260 alunos. Deste total, 71 alunos estão cursando os anos inicias do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 119 cursando os anos finais (6º ao 9º ano). No Ensino Médio regular estão matriculados 72 jovens, sendo que destes, 41 fazem parte da modalidade de Educação Profissional - Nível Técnico. A escolha dessa escola se deu também pelas condições que ela oferece. Trata-se de uma Escola Fazenda

com uma estrutura que compreende não apenas as salas de aula, laboratórios e biblioteca, mas agrega também áreas de prática na qual os alunos desenvolvem experiências laborais.

Dos 260 alunos matriculados na Escola Estadual Santa Tereza, 108 adolescentes (meninos e meninas) estão matriculados nas modalidades de Moradia Estudantil e Educação Complementar. Na modalidade de Moradia Estudantil os (as) adolescentes tem acesso a alojamento, alimentação, atividades pedagógicas e esportivas. O alojamento é composto por seis casas lares: duas femininas e quatro masculinas, sendo que os estudantes permanecem no centro educacional durante a semana e retornam ao convívio de seus familiares nos finais de semana e nas férias. Na modalidade de Educação Complementar, são oferecidas atividades que dão suporte ao Ensino Fundamental, Médio e Técnico em Agropecuária. São ministradas oficinas de artesanato, padaria e salão de beleza, bem como as de atividades agrícolas, tais como horticultura, bovinocultura e suinocultura, entre outras.

Nas figuras 34, 35 e 36, apresentadas a seguir, podemos ver a horta do Centro Educacional, fotografada por estudantes que participaram da Oficina. A horta é um local onde são desenvolvidas atividades pedagógicas do curso técnico e das oficinas de educação complementar. Os vegetais cultivados são utilizados tanto no preparo das refeições dos estudantes, como são comercializados em feiras nas cidades de Esmeraldas e Belo Horizonte.

Nas figuras 37 e 38 podemos ver outros espaços do Centro Educacional, como vias de circulação, áreas verdes e algumas construções, como lares e espaços onde são realizadas oficinas.











Figuras 34, 35 e 36: Horta do Centro Educacional Esmeraldas

Fonte: Phelipe e Marco Antônio, 2014. (Estudantes que participaram da Oficina)

Figuras 37 e 38: Lares e espaços de oficina do Centro Educacional Esmeraldas

Fonte: Autoria própria, 2014.

3.2 A oficina de artes visuais

A primeira visita à área de campo ocorreu em setembro de 2013 e, ao longo de aproximadamente seis meses, aconteceram outras visitas com o intuito de conhecer o local e buscar adequar a proposta de pesquisa a partir do diálogo com a instituição. A partir de conversas com a coordenação do Centro Educacional de Esmeraldas, optamos por realizar a oficina como uma das atividades complementares ofertadas pelo centro, nas quais os estudantes poderiam se inscrever de acordo com o interesse individual.

Nosso estudo atendeu às normas relativas à ética na pesquisa, e submeteu-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sendo por ele aprovado. Os estudantes que participaram da pesquisa tiveram sua identidade preservada, por meio da adoção de pseudônimos. Eles leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice 1), previamente aprovado pelo COEP.

A Oficina de Artes Visuais foi composta de nove encontros, com duração de duas horas cada, divididos em quatro módulos. Foi ministrada para duas turmas, sendo uma delas no período da tarde, formada por 12 estudantes e acontecia nas segundas e quartas-feiras. A outra, no período da noite, formada por 15 estudantes, acontecia nas segundas e terças-feiras. Estes jovens eram alunos da Escola Estadual Santa Tereza, sendo que parte deles morava nos lares do Centro Educacional, integrando a modalidade Moradia Estudantil, enquanto a outra parte morava nas proximidades da Fazenda e estavam vinculados ao CEE pela modalidade Educação Complementar. A ideia inicial era que os encontros fossem semanais e com uma única turma do Ensino Médio, para que tivéssemos um contato mais prolongado com os estudantes e para observar o desenvolvimento da linguagem visual neste nível de ensino. No entanto, tivemos um longo processo de negociação com a coordenação do Centro Educacional de Esmeraldas e com a equipe de logística da Fundação Caio Martins para chegarmos a um acordo quanto ao transporte, local para realização da oficina, horários e turmas.

O CEE está localizado na zona rural de Esmeraldas e eu necessitava de transporte para sair de Belo Horizonte e me deslocar até a área de campo levando os equipamentos necessários para realização e registro das oficinas. Os materiais de desenho (papeis, tintas, lápis...) ficaram guardados lá durante todo o período, mas a cada visita eu precisava levar computador, projetor, câmeras fotográficas, filmadoras, tripés e itens de uso pessoal, como roupas de cama e vestuário. Eu levava e trazia os equipamentos, porque eles pertenciam ao

ANT_LAB - Laboratório de Pesquisas Ator-Rede e Educação da FaE/UFMG e eram utilizados também em outros projetos.

Considerando as demandas do CEE e da nossa pesquisa, chegamos à configuração dos módulos intensivos, com uma semana de duração em cada mês, período no qual eu permanecia dormindo em Esmeraldas. Embora tivesse disponibilidade para ministrar a oficina todos os dias da semana, os estudantes desenvolviam outras atividades fora do horário da escola: participavam de outras oficinas, grupos religiosos e praticavam esportes, portanto tinham somente dois dias livres. Como os estudantes do Ensino Médio, que eram o foco inicial da pesquisa, só podiam participar da Oficina no período da noite, montamos também uma turma no período da tarde com estudantes do Ensino Fundamental. Decidimos experimentar trabalhar com duas turmas de níveis de ensino diferentes para observar a dinâmica de cada uma delas e em que medida se aproximavam ou se afastavam no tocante à reflexão sobre imagem e identidade étnico-racial. Sendo assim, minha permanência no CEE, em uma semana a cada mês, se iniciava na segunda-feira e terminava na quarta-feira, e fomos adaptando as atividades para este tempo do qual dispúnhamos.

A coordenação do CEE disponibilizou um lar desativado para a realização da Oficina. Os lares geralmente são compostos por uma sala de convívio coletivo, 4 a 5 quartos com camas e armários para 4 pessoas, banheiros e cozinha. E anexo tem uma casa pequena com uma entrada independente, onde mora a educadora responsável pelo lar. Nos dois primeiros módulos dormi nesta casa, mas como o lar estava desativado e não conseguiam manter uma limpeza regular, tive que negociar uma mudança. Passei a dormir em outro lar, num quarto da casa de uma educadora e a Oficina continuou sendo desenvolvida na sala do lar desativado. Embora estivesse precisando de reforma, era um espaço amplo que possibilitava diferentes arranjos para acolher as atividades e, a cada encontro, transformávamos a sala em nosso atelier.

Devido a nossa limitação de tempo, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, optamos, neste trabalho, por descrever todas as atividades desenvolvidas na oficina e selecionamos apenas quatro destas para aprofundamento da análise. Consideramos que os outros dados poderão ser analisados em projetos futuros. Passamos a seguir à descrição destas atividades organizadas em módulos, e à análise do material que foi selecionado, a saber: desenho do autorretrato, discussão do mapa de imagens, animação *stop motion* e pintura do autorretrato. O quadro abaixo (Figura 39) apresenta a organização dos encontros da oficina.

Visitas	Data	Turma	Tema
1	14/08/2014	manhã/ tarde	**Apresentação da Oficina na Escola Santa Tereza.**
2	20/08/2014	manhã/ tarde	**Visita para organizaçãos das turmas e organização do espaço.**
3	25/08/2014	tarde/noite	Oficina -Módulo 1. Encontro 1. **Auto-retrato desenho.**
4	26/08/2014	noite	Oficina- Módulo 1. Encontro 2. **Auto-retrato fotografia.**
5	27/08/2014	tarde	Oficina- Módulo 1. Encontro 2. **Auto-retrato fotografia**.
6	15/09/2014	tarde /noite	Oficina- Módulo 2. Encontro 3. **Discussão de imagens e animação stop motion.**
7	16/09/2014	noite	Oficina- Módulo 2. Encontro 4. **Discussão de imagens e animação stop motion**.
8	17/09/2014	tarde	Oficina- Módulo 2. Encontro 4. **Discussão de imagens e animação stop motion**.
9	6/10/14	tarde /noite	Oficina- Módulo 3. Encontro 5. **Discussão de imagens e animação stop motion.**
10	7/10/14	tarde /noite	Oficina- Módulo 3. Encontro 6. **Discussão de imagens, animação stop motion e pintura.**
11	10/11/14	tarde /noite	Oficina- Módulo 4. Encontro 7. **Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição.**
12	11/11/14	noite	Oficina- Módulo 4. Encontro 8. **Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição**.
13	12/11/14	tarde	Oficina- Módulo 4. Encontro 8. **Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição.**
14	21/11/2014	tarde/noite	Oficina- Módulo 4. Encontro 9. **Encerramento. Montagem da exposição.**

Figura 39: Organização dos encontros da oficina.

Fonte: Autoria própria, 2014.

MÓDULO 1 - Mapeando a autorrepresentação

Iniciamos as atividades com os estudantes apresentando a proposta da Oficina na Escola Estadual Santa Tereza, por meio da performance. Na Figura 40 podemos ver a sala da escola onde se realizou a apresentação, os equipamentos utilizados para execução da animação ao vivo, bem como os estudantes assistindo à performance.



Figura 40: Performance de apresentação da Oficina de Artes Visuais na Escola Estadual Santa Tereza.

Fonte: Autoria própria, 2014.

Após a divisão das turmas e negociações de horários, em agosto de 2014, iniciamos o primeiro módulo, cujo objetivo foi mapear como os estudantes se representavam por meio do desenho e da fotografia.

Desenho

No primeiro encontro da Oficina de Artes Visuais preparou-se a sala dispondo as carteiras em círculo e no centro foram colocados sobre as mesas diversos materiais de desenho, tais como papéis coloridos, lápis de cor, tintas, cola, tesouras e espelhos, conforme podemos ver nas Figuras 41 e 42.

Nos assentamos em roda e cada um se apresentou, falando um pouco de si e do que gostava de fazer e depois convidei os estudantes a realizarem um desenho deles mesmos: “Faça um desenho de você mesmo.” “Como você se vê? Como é o seu corpo?”. Durante o processo de confecção dos desenhos observei que os jovens se concentraram para desenvolver seus trabalhos, como vemos nas Figuras 41, 42 e 43.





Figura 41 e 42: Atividade de desenho do autorretrato na Oficina de Artes Visuais.

Fonte: Autoria própria, 2014.



Figura 43: Atividade de desenho do autorretrato na Oficina de Artes Visuais

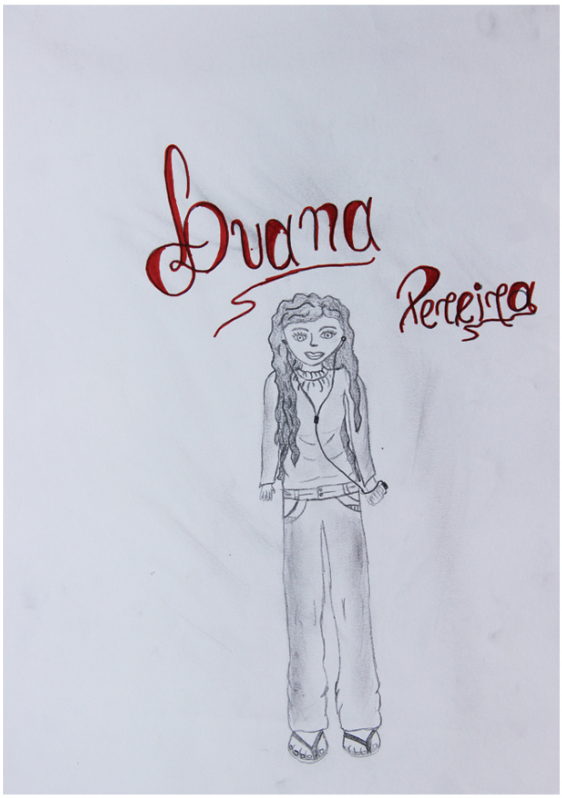
Fonte: Autoria própria, 2014.

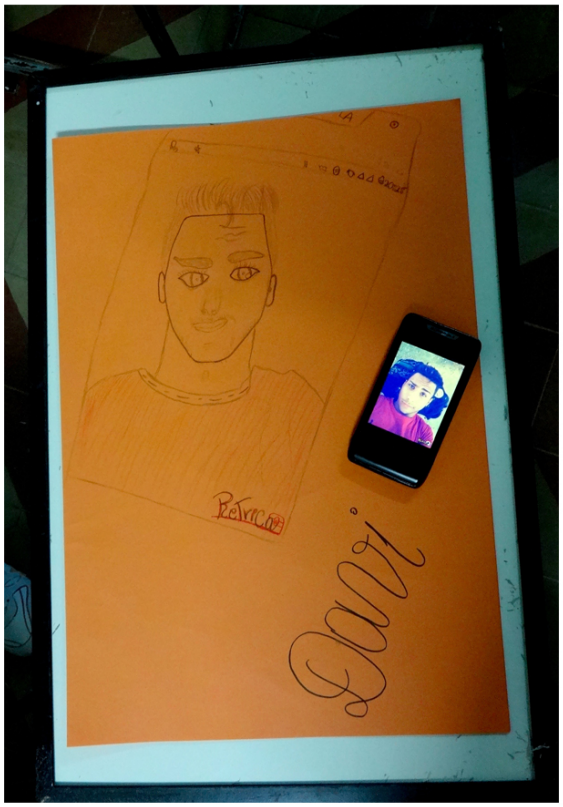
Eles paravam para pensar sobre o que iriam fazer, conversavam entre si, alguns se olhavam no espelho e desenhavam, os colegas comentavam o que os outros estavam fazendo, às vezes riam, faziam brincadeiras, enquanto outros pareciam mais compenetrados, escutando músicas com os fones de ouvido. Alguns estudantes falaram que não sabiam desenhar e se mostraram inseguros e resistentes para iniciar o trabalho, mas os incentivei a tentar e, finalmente, todos concordaram em experimentar.

Na medida que eles terminavam, fotografei-os com os desenhos na mão, para ter uma imagem dos autores juntos com os trabalhos. Depois colamos todos os desenhos na parede, olhamos juntos e conversamos sobre as imagens, que podem ser vistas a seguir.

Esta situação reflete outras que foram retratadas por outros pesquisadores (PACHECO *et al*, 2001; PESSOA, 2006) que mostram que quando os estudantes são incentivados a usar o desenho como um meio de se autorrepresentar, de certa forma, eles, antes de mais nada, se situam no mundo e negociam os cenários onde vão se representar. Isso não é uma escolha aleatória, mas uma interação com o espaço e com os outros, como pudemos observar na cena qua acabamos de relatar.

A produção das turmas, tanto do Ensino Fundamental como do Médio foi surpreendente, pois os desenhos ficaram muito expressivos. Enquanto olhávamos para os desenhos na parede e conversávamos, alguns estudantes disseram que já tinham feito esse tipo de desenho, enquanto para outros foi a primeira vez em que se autodesenharam. Comentaram desenhos dos quais gostaram, como o da Luana, "que parecia ter o jeito dela mesmo" e a ideia do Davi de usar como referência uma foto do celular ao invés de usar o espelho. Na Figura 44 vemos o autorretrato da Luana, numa atitude que parece bem juvenil, trajando roupas confortáveis, chinelos e fones de ouvido. Na Figura 45, vemos sobre a carteira o desenho do Davi com o celular do lado, mostrando o uso da fotografia digital feita com o celular, como referência para a realização do autorretrato. Esse uso diz respeito às novas maneiras de se relacionar com a tecnologia, se constituindo assim num aspecto bastante interessante pela articulação de diferentes mídias de produção de imagem na elaboração de uma autorepresentação e na reflexão sobre si.





Figuras 44 e 45: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

Tínhamos expectativa de que os estudantes utilizassem cor por meio das tintas, papéis ou lápis coloridos, para observar como esse elemento apareceria nas representações das características corporais, principalmente no que diz respeito à cor da pele, porém a maioria dos estudantes escolheu papel branco e lápis de escrever. Embora a cor tenha sido mais utilizada na representação dos cabelos, do que na cor da pele, é possível identificar uma diversidade de características faciais definidas pela forma da linha, como variações nos formatos dos olhos, nariz e lábios. De maneira geral, houve uma riqueza na representação de cabelos, nos quais observamos uma variedade de formas, cores e texturas, como podemos ver nas Figuras 46, 47, 48 e 49.

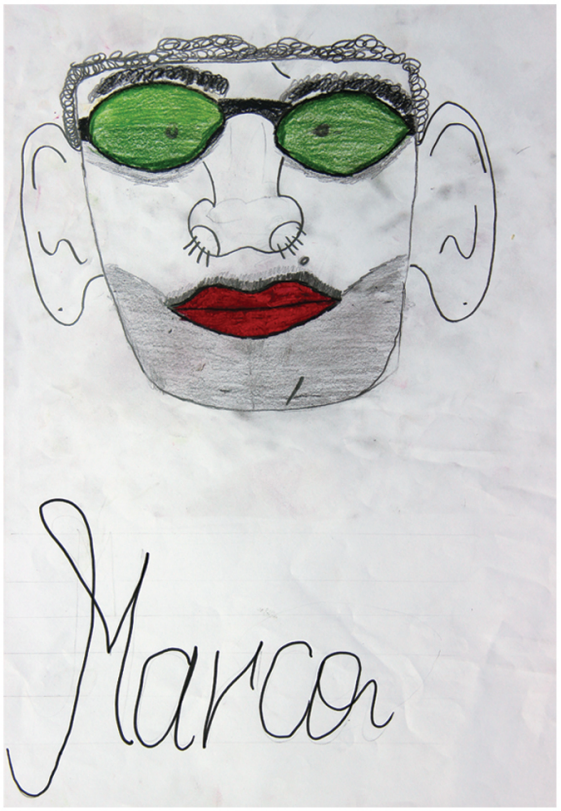
Ficou-nos evidente o quanto os procedimentos que eram usados pelos estudantes refletiam o que os especialistas apontam sobre os processos cognitivos no aprendizado de coisas novas (BASSINI & BARBOSA, 2012, VARGAS, 2013).





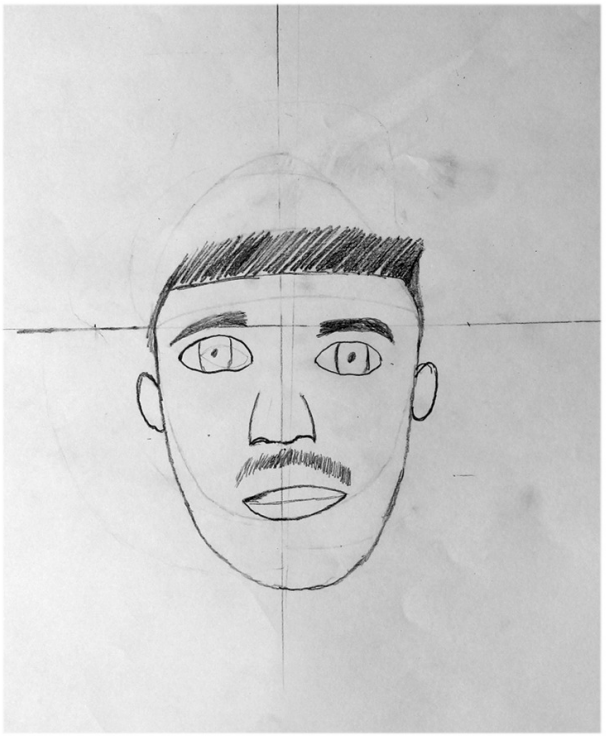
Figuras 46 e 47: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

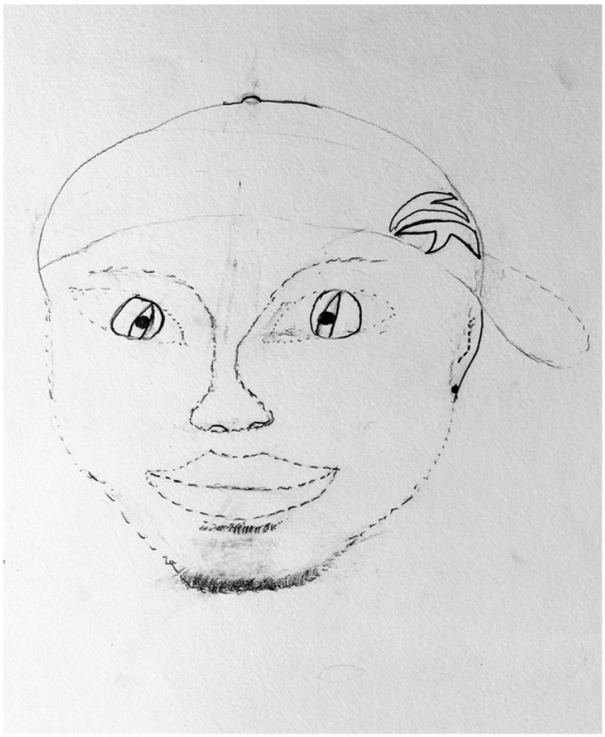




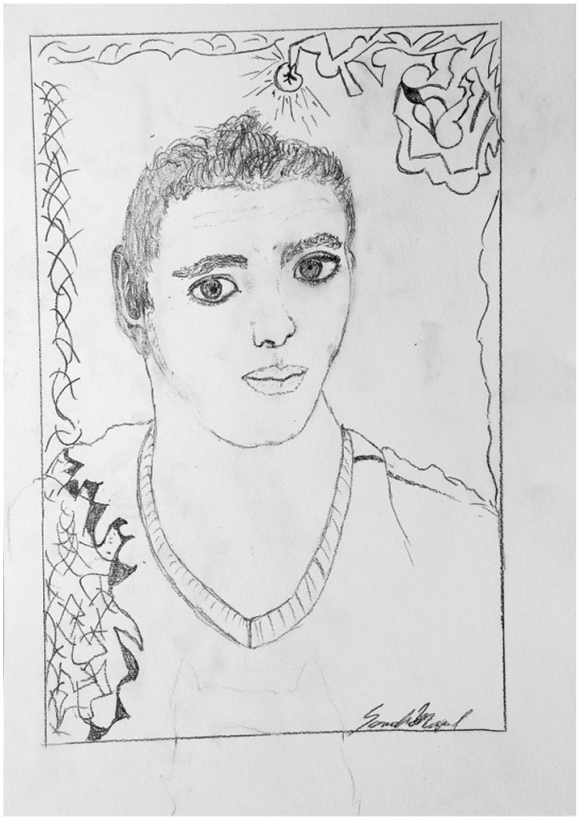
Figuras 48 e 49: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

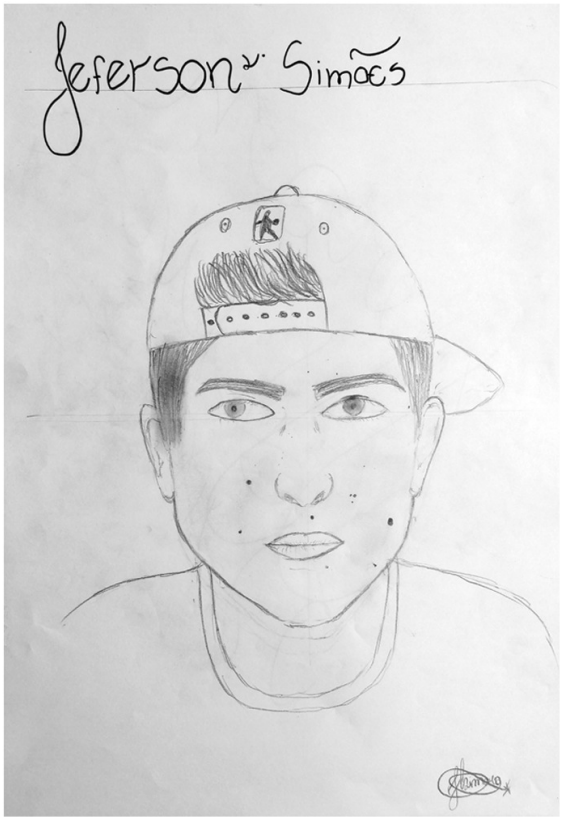
Parte dos desenhos foi construída de maneira mais esquemática, enquanto outros apresentam mais detalhes, como o uso de luz e sombra sugerindo volume, o que pode nos indicar que alguns estudantes já possuíam um conhecimento prévio sobre formas de construção do desenho facial, conforme apontam as Figuras 50, 51, 52 e 53. Nestas imagens vemos resquícios de linhas de estruturação do desenho e o uso de diferentes recursos na elaboração das formas.





Figuras 50 e 51: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais





Figuras 52 e 53: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

É curioso notar as similaridades entre três desenhos abaixo, Figuras 54, 55 e 56, sendo os dois primeiros de estudantes do Ensino Médio, e o último do Fundamental. A construção dos traços faciais é feita de maneiras bem próximas, o uso da cor vermelha para a roupa se repete, assim como o formato do cabelo, os corações e o enquadramento nos dois primeiros desenhos. Essa semelhança aponta uma referência em formas de construção visual presentes em personagens de revistas em quadrinhos e atividades pedagógicas utilizadas na educação infantil. Isto nos faz refletir sobre o impacto destes meios na construção de nossa autoimagem; sobre as referências que têm sido difundidas na mídia impressa e na educação infantil; e como elas tem sido trabalhadas na escola.

Ao vermos jovens mulheres, corporalmente tão diferentes, se representando visualmente de maneiras tão similares, percebemos a necessidade de atividades que possam favorecer o contato com uma maior diversidades de formas, bem como de oportunidades de exercitar a expressão.







Figuras 54, 55 e 56: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

Uma outra característica que nos chama a atenção é o uso da palavra nos desenhos, pois em muitos trabalhos apareceram assinaturas, frases e escritos diversos, como podemos ver nas Figuras 57, 58, 59 e 60. As relações entre palavra e imagem são complexas. O peso que cada elemento tem na composição total varia e, às vezes, a palavra parece ter mais importância do que o desenho.



Figuras 57, 58, 59 e 60: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais

Percebemos uma necessidade dos estudantes de nomear os autorretratos e nos perguntamos se os desenhos construídos não seriam suficiente para identifica-los. De toda forma, entendemos que o uso da palavra aponta para a relevância da linguagem escrita para estes jovens, a qual se dá por diferentes motivos, e diz também do enfoque que historicamente esta linguagem tem na escola.

De maneira geral, no conjunto dos autorretratos nos chamaram a atenção também os enquadramentos do corpo. Alguns estudantes desenharam somente a cabeça, outros incluíram o pescoço e os ombros, enquanto outros colocaram todo o corpo e até elementos para compor a cena. Nos desenhos aparecem temas diversos, tais como a amizade e o amor, elementos da cultura juvenil como fones de ouvido, bonés e outros itens do vestuário, referências à música, ao futebol e à arte, se constituindo assim numa expressão da pluralidade das identidades destes estudantes.

Dentro dessa pluralidade destacamos um outro aspecto que diz respeito ao universo visual no qual parte dos jovens estão imersos e que parece se refletir nos seus desenhos. Muitos estudantes da modalidade moradia estudantil do Centro Educacional de Esmeraldas vieram do norte de Minas para cursar o Técnico em Agropecuária. As Figuras 61 e 62 são de duas estudantes desta região e parecem dialogar com as formas presentes no artesanato em cerâmica característico do norte do Estado (Figuras 63 e 64), como as proporções utilizadas para modelar o corpo e, especificamente o formato do pescoço, que muitas vezes se localiza no gargalo do pote de cerâmica.

A realização desta atividade de produção de autorretratos por meio do desenho nos possibilitou, portanto, observar diferentes aspectos da autoimagem dos estudantes. O primeiro aspecto a destacar é a diversidade na construção das imagens. Não há homogeneidade nas representações, mesmo dentro do grupo de igual nível de ensino. O grau de domínio de habilidades técnicas varia significativamente, porque as experiências dos estudantes são particulares. Pela reação deles durante a atividade e pelos desenhos feitos, notamos que o exercício de produção e reflexão sobre imagens dentro da escola ainda é feito de maneira tímida. Mesmo oferecendo uma ampla variedade de materiais (tintas, lápis de cor, pastel oleoso, papéis coloridos) para se desenharem, a maioria dos estudantes recorreu ao papel branco e ao lápis de escrever, que possivelmente são os materiais que utilizam com maior frequência no cotidiano escolar, assim como a escrita que é um elemento que também se faz muito presente nos desenhos.





Figuras 61 62: Autorretratos produzidos na Oficina de Artes Visuais



Figura 63: Izabel Mendes

Fonte: http://blogdojequi.blogspot.com/2012/12/dona-izabel-mendes-da-cunha-ganha.html

Acesso em 12 de abril de 2015.



Figura 64: Cerâmica

Fonte: http://viajeaqui.abril.com.br/materias/brasil-lanca-primeiro-site-de-crowdfunding-para-turismo-sustentavel#2. Acesso em 12 de abril de 2015.

O que nos parece importante explicitar são os recursos dos quais os estudantes dispõem para construir sua própria imagem. Os elementos corporais que remetem às suas identidades étnico-raciais em alguns momentos são explicitados e em outros são "apagados", não são colocados visualmente nos desenhos. Às vezes, a cor da pele não é mostrada, mas o formato do nariz, dos olhos, da boca, dos cabelos é definido. Nesse sentido, entendemos que algumas variáveis devem ser consideradas na análise desses desenhos. Ou seja, no momento de elaboração do autorretrato vários elementos entram em jogo e são negociados e articulados, como por exemplo as imagens mentais que os estudantes tem sobre si e que foram criadas também na relação com o outro (humano e não humano); as habilidades técnicas desenvolvidas, o conhecimento de materiais e ferramentas e a própria situação de se expor no grupo. Nossa intenção não era poder determinar pelo desenho se há uma identificação, um pertencimento étnico-racial, mas sim poder observar quais elementos aparecem e quais não aparecem e refletir porque eles aparecem ou não. Na oficina criamos um espaço onde

pudemos, juntamente com os estudantes, experimentar e pensar sobre as relações entre as imagens que produzimos e a construção de nossa identidade.

Fotografia

O objetivo do segundo encontro do módulo foi convidar os estudantes a fotografarem a si mesmos e os colegas para observar como se retratam, quais enquadramentos utilizam, as poses e locações escolhidas. Nas fotografias eles destacam ou não elementos de suas identidades étnico-raciais e de gênero?

Para tanto, solicitei ao grupo que se dividisse em duplas e convidei os estudantes a se fotografarem com as câmeras do atelier ou de seus celulares. Apareceram estudantes novos, alguns que vieram no primeiro encontro não foram no segundo, e somente alguns se justificaram. Organizei o espaço pensando no tempo livre que surge enquanto uns terminam o trabalho e outros não, como foi possível observar na experiência do encontro anterior. Deixei então materiais disponíveis sobre algumas mesas para que pudessem desenhar e quem não tivesse participado do primeiro dia pudesse desenhar seu autorretrato. Algumas fotografias foram tiradas dentro do atelier e outras no entorno. Após o período de captura das imagens, descarregamos as fotografias no computador e cada um escolheu três fotografias suas e três do colega.

Dispúnhamos de algumas câmeras do atelier para realização das fotografias, que poderiam ser compartilhadas entre as duplas, no entanto a maioria dos estudantes possuía aparelhos celulares com câmeras e logo começaram a utilizá-los, inclusive colocando efeitos visuais por meio de aplicativos, como o *Retrica*, que eles me apresentaram.

Tivemos alguns problemas de software do computador do atelier, o Macbook, para acessar os arquivos de alguns celulares. Nesse momento, na turma da noite, foi um pouco confuso, pois mesmo tendo organizado o espaço pensando no tempo livre, alguns estudantes ficaram desenhando, enquanto uns ficaram conversando, outros tirando mais fotografias e fiquei preocupada com o que estava acontecendo enquanto eu tentava armazenar todas as imagens no computador para que em seguida pudéssemos projetar e conversar sobre elas. Não conseguia acompanhar tudo o que estava acontecendo, não sabia se estavam cuidando dos equipamentos e materiais, se estavam ficando entediados ou se dispersando da oficina.

Porém, quando consegui organizar as fotografias de todas as duplas e projetamos as imagens na parede toda, foi incrível! Embora não fosse o espaço “ideal”, pois não era uma

parede toda branca, a pintura já estava velha e tinha duas cores, manchas, buracos, partes descascadas, e possuía uma janela; era uma parede bem grande e as imagens puderam ser bastante ampliadas. Ficaram bonitas as fotografias dos estudantes projetadas naquela parede grande na sala toda escura! Foi uma experiência de muito impacto visual. Os estudantes às vezes davam risadas e comentavam baixo com os colegas do lado, mas não falaram muito sobre as fotos na discussão em grupo. Porém, os olhares pareciam atentos. Ocorreram sobreposições interessantes entre as fotografias e as formas, texturas e cores do suporte, a parede em que foram projetadas. Foi uma oportunidade para colocar questões no intuito de trabalhar a sensibilidade do olhar, busquei comentar o que estava acontecendo para que pudessem se atentar para as novas imagens que se formaram quando mudamos o suporte, para a importância do espaço e para as potencialidades do uso da sobreposição de imagens.

Nas fotografias aparecem muitos elementos da identidade juvenil e questões de gênero que podem ser percebidas ao observamos a maneira de vestir, nas camisetas de times de futebol, nas estampas com símbolos dos Estados Unidos, nos adereços, tais como bonés, correntes, brincos usados por homens e mulheres, pulseiras, mochilas, fones de ouvido, nos cortes e penteados de cabelos. Observamos também as poses, a postura corporal, os gestos feitos com as mãos, e notamos que em algumas fotografias aparece uma sensualidade, percebida na forma de colocar as mãos na cintura e de destacar os quadris. As expressões faciais também são diversas, nas quais vemos sorrisos, atitudes de pensamento, afirmação ou imposição. As locações variaram pouco na turma da noite, porque não foi possível se deslocarem muito em função do horário. Alguns estudantes utilizaram o espaço interno da sala, enquanto outros exploraram a varanda e os jardins.

Na turma da tarde foi bem diferente no que diz respeito aos locais escolhidos. Assim que fiz a proposta de se fotografarem e que se formaram as duplas, os estudantes logo saíram caminhando e buscando lugares diferentes para fazer as fotos. Fui junto com o grupo e eles quiseram mostrar nas imagem elementos do espaço que eram importante para eles, como a lagoa que estava secando, um objeto que se parecia com uma máquina do tempo e o local onde se reúnem depois da aula pra jogar, conversar e namorar.

Dois estudantes demonstraram ter grande interesse em fotografia, inclusive relataram que haviam tido aulas de fotografia no centro educacional em anos anteriores à Oficina. Eles me mostraram algumas fotografias que haviam realizado com o celular e pude notar que possuíam domínio técnico e um olhar bastante sensível. As imagens revelam locais da escola-

fazenda de maneira bela e expressam uma atitude investigativa, que experimenta os recursos visuais.[16]

MÓDULO 2 – Imagem e Raça

O objetivo do segundo módulo foi observar como os jovens compreendem as relações entre imagem e identidade, discutindo o lugar do leitor e do produtor na cultura visual. Em grupo, discutimos imagens no intuito de investigar os seus significados, contextos históricos em que foram produzidas e suas relações com a construção de identidades étnico-raciais.

Mapa de imagens- primeiro momento

Iniciei a oficina apresentando o mapa interativo elaborado no software Prezi que continha imagens de trabalhos de artistas. O tema central foi o cabelo e, a partir dele, pudemos discutir diversos assuntos, tais como: mídia, preconceito, beleza, arte, economia, história e afetos. A ideia era que ao longo dos nossos encontros pudéssemos navegar por essas imagens, conhecer mais sobre elas, sobre quem as produziu, em quais contextos, as técnicas utilizadas, o que elas nos provocam, além de procurar outras imagens para ampliar o mapa e produzir nossas próprias.

Não escrevi nada no mapa, somente dispus uma seleção de imagens e queria ver o que eles percebiam, quais sentidos atribuíam a elas. Quando projetei o mapa, a Mariana logo falou: "o tema é cabelo!". A conversa foi se desenvolvendo na medida que os estudantes pediam para se aproximarem pelo computador de uma ou outra imagem, ficaram curiosos, passavam um tempo observando o conjunto e cada uma delas separadamente, e às vezes perguntavam o que era alguma coisa. Foi possível ver um interesse deles em entender as imagens e após uma dinâmica mais livre, pedi para cada um escolher uma delas e comentar.

O José escolheu a imagem de uma Babosa, disse que era uma planta boa para fazer remédio e hidratar o cabelo. O Lucas achou chique o penteado do jogador de futebol. A Mariana comentou a imagem dos vestidos feitos de Bombril dizendo que ele se inspirou em cabelo, na ideia do cabelo de Bombril e disse que ficou interessante. O João acrescentou algo sobre a mesma imagem, dizendo que poderia ser um ato contra o racismo, uma pessoa branca vestindo uma roupa de Bombril, talvez simbolize alguma coisa. A Nina comentou a fotografia

[16] Ver Figuras 34, 35 e 36.

de um penteado nigeriano dizendo que parecia uma arte feita com o cabelo, uma percepção bastante sensível que se aproxima da intenção colocada pelo artista, como citado no capítulo anterior.

Parece-nos relevante notar que as imagens possibilitaram que os temas sobre as relações raciais emergissem. Foi a partir da observação delas que os estudantes começaram a manifestar suas impressões e a desenvolver as ideias por meio do diálogo entre o grupo. Após os comentários iniciais, focamos em duas das imagens do mapa. A primeira se referia a performance "*Bombril*"[17] e assistimos o vídeo que registrou o trabalho em 2013. A performance, criada por Priscila Rezende, aconteceu em frente ao Memorial Minas Gerais, localizado na praça da Liberdade, na cidade de Belo Horizonte. Durante a ação, a artista usa o seu cabelo crespo, água e sabão para lavar panelas de alumínio.

Quando terminamos de assistir o vídeo, os estudantes ficaram em silêncio por alguns instantes. Perguntamos o que eles acharam, porque estavam tão calados. E após alguns minutos, ainda em silêncio, alguns disseram que ficaram chocados com as imagens, que acharam estranho a artista fazer aquilo com o seu próprio cabelo no meio da rua. A Nina disse que parecia uma campanha contra o preconceito.

Um dos aspectos da performance, que nos provoca impacto, se refere ao trabalho desenvolvido por Rezende de gerar imagens a partir da ideia largamente difundida na sociedade que associa o cabelo crespo à palha de aço, como o Bombril. Embora seja uma ideia de grande circulação, que tantas vezes é dita e escutada, quando vemos uma imagem desta ideia, quando ela toma outra forma para além da palavra e do som, esse procedimento produz um estranhamento. E esse deslocamento proporcionado pela experiência artística é muito rico, na medida que provoca novas sensações, questionamentos e aponta diferentes possibilidades de interpretação do assunto tratado. Outro aspecto diz respeito à amplitude de sentidos da imagem. Ao mesmo tempo em que a performance toca num tema complexo, de vivências pessoais e coletivas, de violência simbólica relacionada ao cabelo, os objetos que a artista utiliza e as suas ações têm uma beleza que também pode transmutar as percepções do observador.

A segunda imagem com a qual trabalhamos se referia a outro vídeo, um registro da performance "O que o cabelo fez pra ser chamado de ruim?", realizada pelo Coletivo Frente 3 de Fevereiro no centro da cidade de Belo Horizonte, como parte da programação do Festival

[17] Ver Figuras 17 e 18.

de Arte Negra, no ano de 2007. Nesta performance, integrantes do coletivo saíram nas ruas de Belo Horizonte perguntando: "O que o cabelo fez para ser chamado de ruim?" – "Matou? Vilipendiou?"- Ouvimos algumas risadas dos estudantes durante a exibição como reação às respostas dadas pelas pessoas nas ruas, mas ao final ficaram em silêncio, como na experiência anterior. Após alguns instantes, conversamos sobre as ideias do cabelo "bom" e o cabelo "ruim" abordadas durante o filme e apresentamos a seguir a transcrição de um trecho deste debate.

> Ana: É tipo, um cara falou lá, que cabelo ruim é só cabelo da África. Eu não acho não.
>
> Pesquisadora: É! Bom pra quê? Ruim pra quê, né?! Igual ela falou. Aquele cabelo, aquele penteado que é super interessante, que é uma arte. Nem todo cabelo você consegue fazer aquilo.
>
> João: Igual eles estavam falando aí... cabelo ruim ou cabelo bom. Aí, teve um moço que falou: não existe cabelo ruim ou bom, existe cabelo liso ou não liso.
>
> Pesquisadora: É, mas porque a gente associa o cabelo liso ao cabelo bom, e o cabelo que não é liso ao cabelo ruim? Você falou assim: "O meu cabelo é ruim!". O seu cabelo é ruim?
>
> Mariana: Ruim, ruim não é não. Mas bom, bom também não.
>
> Ana: Oh professora! Eu acho assim... É porque tem gente que gosta de um estilo e tem gente que gosta de outro. Igual tem gente que tem o cabelo liso e não consegue fazer muita coisa nele, deixar num jeito, num penteado. E fala que o cabelo é ruim porque ele é liso demais. Tem gente que tem o cabelo aneladinho e gosta de fazer... O cabelo liso não tem como cachear ele, o cabelo cacheado você pode escovar ele.
>
> Pesquisadora: Mas tem como, tem gente que faz permanente. O cabelo é liso e fica todo cacheado.
>
> Natália: As pessoas não estão satisfeitas...
>
> Mariana: Mas nem sempre. Quem tem cabelo liso, fica mais com liso do que quem tem cacheado. Prefere ele mais liso, né?!
>
> Ana: É tipo assim. Quem tem liso, quer cacheado. Quem tem cacheado quer liso.
>
> Mariana: Ninguém está satisfeito com o que tem!
>
> Pesquisadora: Ninguém está satisfeito com o que tem?
>
> Mariana: Eu estou!
>
> (muitos estudantes comentam ao mesmo tempo)
> Pesquisadora: Espera aí gente! Ninguém quer falar... agora fala todo mundo junto. Espera aí! Vamos lá!

> Lucas: Igual antes... na época da escravidão. Tudo do negro era ruim. O negro era ruim. E tantas pessoas falando assim que o cabelo do negro é ruim... aí fica com isso...
>
> Pesquisadora: Você acha que veio de uma coisa lá do tempo da escravidão também?!
>
> Lucas: Também, também...
>
> Nina: É como se a própria África... só lá tem cabelo ruim. Porque as pessoas de lá geralmente são negras, né?!
>
> Daniela: E nem todo mundo que é negro tem o cabelo ruim, crespo.
>
> Pesquisadora: Também tem isso. Nem todo mundo que é negro tem o cabelo crespo.
>
> Mariana: E tem brancos com o cabelo crespo. (Inclinando a cabeça para apontar a colega do lado)
>
> Natália (a colega do lado, responde passando a mão do próprio cabelo): Não. O meu não é mais. Eu não fiquei satisfeita com o meu e tive que alisá-lo. Pronto.
>
> Nina: Igual, mesmo, o moço aí falou que ele gosta do cabelo dele. É como se eu não tivesse o meu cabelo, eu não seria eu. E ele tipo deixa entender: "eu gosto do meu cabelo e se fosse pra mudar ele, eu não mudaria."
>
> Pesquisadora: Acaba que o cabelo... a gente tem uma ligação muito forte com o nosso cabelo, gostando ou não gostando, né?!

Neste momento do debate foi possível observar que os estudantes fizeram associações entre características do cabelo e outros aspectos tais como origem geográfica, classe socioeconômica, momento histórico e relações sociais. Estas associações fazem parte da construção da concepção de raça no ocidente e das imagens de diferença racial que foram profundamente marcadas por três importantes momentos de encontro com populações africanas, conforme discutimos no primeiro capítulo deste trabalho. O primeiro momento diz respeito ao século XVI, no qual o comércio entre europeus e os reinos da África ocidental produz a escravização de africanos. O segundo se refere a colonização europeia da África. E o terceiro, diz respeito à migração, depois da segunda guerra mundial, a partir do "Terceiro Mundo" para a Europa e América do Norte (CASTRO-GÓMEZ, 2005; HALL, 1997).

O que observamos é que a noção de "diferença", conforme apontado por Hall (1997) é importante para a produção de significado, a formação da língua e da cultura, para a construção de identidades sociais e de um sentido subjetivo de si. No entanto, a "diferença" é algo ambivalente, pode ser positiva pelo seu potencial de distinguir e diversificar, ou negativa, na medida em que pode ser usada para subjugar o "outro". Foi com esses elementos que buscamos trabalhar com os estudantes.

Edição de imagens

Após a discussão do mapa, fizemos uma atividade de edição de imagens no GIMP - GNU Image Manipulation Program, um software livre e gratuito que desempenha tarefas como retoque de fotografias e criação de imagens. Nossa intenção era trabalhar com as fotografias realizadas no último encontro e observar como os estudantes, instigados por estas discussões e ao aprender a utilizar ferramentas de edição no software, manipulariam as suas próprias imagens.

Inicialmente fiz uma demonstração para apresentar algumas ferramentas do software, como as de seleção, corte, desenho e sobreposição de camadas. Depois nos dividimos em grupo para trabalhar nos quatro computadores que tínhamos disponíveis. Eu havia levado dois notebooks (Macbook e PC Linux), tinha um PC Windows da FUCAM e uma estudante levou o seu próprio notebook, tanto na turma da tarde como na turma da noite. Durante a apresentação das ferramentas do GIMP os estudantes observaram atentamente e fizeram perguntas para esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do software. Ao final, alguns disseram que não entenderam muita coisa e acharam difícil de trabalhar.

Na atividade de edição das imagens, percebi que o uso do computador não era algo com o qual eles tivessem familiaridade. Não era somente o software de edição de imagens algo desconhecido. O próprio manuseio das ferramentas do computador, a lida com aquela interface me pareceu algo pouco comum para os estudantes, mesmo para aqueles que levaram os seus próprios dispositivos. Pra mim foi difícil dar atenção a todos os grupos ao mesmo tempo; as dúvidas foram maiores do que previ, uma vez que não se restringiam somente ao uso do software, mas ao manuseio do computador de maneira geral e, portanto, tiveram que esperar enquanto atendia cada grupo. No entanto, percebi que mesmo não conhecendo as ferramentas, enquanto me esperavam para fazer alguma pergunta, eles se arriscavam, exploravam o programa, tentavam fazer de alguma forma. E achei importante essa iniciativa dos estudantes de se lançarem no desafio que se colocou ali; eles se mobilizaram para buscar soluções de maneira criativa.

Pelas dificuldades que tivemos, não foi possível finalizar as imagens dos grupos no tempo previsto. Avaliamos conjuntamente que o tempo foi curto para trabalhar com a edição digital. Mas, embora não tenhamos as imagens como resultado do trabalho nesta atividade, pudemos perceber mais da relação deles com o computador e para os estudantes foi uma introdução à uma ferramenta digital de edição de imagem no computador. Embora tenha observado que não tinham muita experiência de uso do computador, notei que alguns deles

utilizavam aplicativos de edição de imagens no celular. Nas Figuras 65 e 66 vemos duas composições nas quais os estudantes criaram composições a partir de fotografias realizadas no primeiro módulo da oficina, acrescentando elementos disponíveis nos aplicativos.





Figuras 65 e 66: Composições criadas pelos estudantes em aplicativos de celular na Oficina de artes visuais.

Finalizamos o encontro mostrando dois vídeos de animação em *stop motion* para apresentar a proposta do encontro seguinte. Solicitei-lhes que pensassem em ideias que gostariam de desenvolver e trouxessem materiais, objetos que tivessem em casa e que pudéssemos usar na animação, juntamente com os materiais do atelier, disponíveis em todos os encontros.

Mapa de imagens – segundo momento

No segundo encontro, ao darmos continuidade à oficina, buscamos refletir sobre a construção da concepção de raça ao longo da história e sobre os sentidos atribuídos a ela hoje. Começamos conversando sobre alguns temas presentes no mapa que fora apresentado no dia anterior e em seguida trabalhamos com o software Toonloop para criação de animações *stop*

motion ao vivo. Primeiramente observamos as fotografias de J. D. Okhai Ojeikere[18] de penteados nigerianos. Os estudantes fizeram comentários sobre as formas, identificaram estruturas similares às que apareciam no cabelos, como a torre Eiffel, ou uma casquinha de sorvete; especularam sobre o tempo gasto para fazer os penteados, o trabalho envolvido, os cuidados... e emergiu um debate sobre a limpeza dos cabelos, a partir de duas fotografias de pessoas com *dreadlocks* enviada pelo *Whats App,* por um estudante, para ser incluída no mapa.

A Mariana perguntou: "Como faz pra lavar?" e em seguida comentou: "Deve ficar muito tempo sem lavar..." Enquanto alguns achavam que cabelos modelados em penteados e *dreadlocks* não eram limpos, o Lucas argumentou que quando o cabelo está alisado com chapinha, também não se lava e pode ficar sujo. Os estudantes expressaram curiosidade sobre como fazer os penteados, como cuidar deles e a vontade de fazer coisas diferentes com os seus próprios cabelos. Alguns disseram apreciar, enquanto outros achavam muito estranho. A Mariana disse que dependendo, o cabelo pode até assustar o outro.

A segunda imagem discutida neste encontro se referia ao desfile da coleção de verão 2014 do estilista Ronaldo Fraga durante a São Paulo Fashion Week, no qual as modelos usaram perucas de Bombril simulando os cabelos[19]. Introduzimos o tema a partir de sites que falavam sobre o desfile e que continham entrevistas dos criadores e comentários do público. Percebemos uma postura bem crítica por parte dos estudantes ao comentar as imagens. Eles questionaram o uso do Bombril no desfile, a presença/ausência de modelos negras e a associação do cabelo crespo a palha de aço.

Discutimos sobre as intenções ao se produzir uma imagem e as interpretações possíveis. Em uma matéria do G1, na internet, Marcos Costa, maquiador que trabalhou com Ronaldo Fraga, disse que a intenção deles foi trabalhar com a beleza dos cabelos crespos que podem ser moldados como esculturas. No debate, refletimos sobre essa intenção e as fotografias de Ojeikere, frente aos penteados nigerianos registrados pelo fotógrafo, observamos que as formas das perucas apresentam pouca variação, são praticamente as mesmas em todas as modelos, e nesse sentido, o desejo de revelar o potencial escultórico dos cabelos crespos não se realiza.

[18] Ver Figuras 21 e 22.
[19] Ver Figura 19.

Os apliques de Bombril usados pelas modelos tocam a questão da associação entre os cabelos crespos e a palha de aço, produzindo uma imagem para esta ideia, assim como na performance "*Bombril*", da artista Priscila Resende. No entanto, as reflexões que cada ação desperta são distintas. As imagens do desfile de Fraga parecem não acrescentar um novo sentido a essa associação, enquanto a performance parece provocar o olhar de maneira mais contundente, produzindo um estranhamento. Mais do que apontar se uma imagem tem conteúdos racistas ou não, nossa proposta, por meio da discussão das imagens, foi contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico, atento aos elementos formais, estéticos e ao contexto, além de mostrar a importância da pesquisa, de compreender cada situação a partir de diferentes ângulos, para ampliar a capacidade de questionar, refletir e estabelecer conexões.

A terceira imagem, com a qual trabalhamos nesse encontro, estava relacionada a performance produzida por uma agência de modelos, em resposta ao desfile de Ronaldo Fraga, na qual as modelos desfilaram com roupas feitas de Bombril[20]. Algumas estudantes perguntaram se aquelas roupas incomodavam o corpo, pensando no atrito entre o material e a pele. Um estudante disse que aquilo foi feito à toa, um desperdício de Bombril. Pareceu-nos que a preocupação das estudantes com o corpo, diz de mais um elemento da performance, que apresenta um contraste entre a beleza das roupas e a rudeza do material, um sentido que talvez possa ser atribuído à agressão sentida por esse grupo, no que se refere ao uso do Bombril no desfile de Fraga.

As imagens do mapa provocaram importantes reflexões e observamos que, a partir do Bombril, foi possível conversar sobre os diferentes usos de um mesmo material e dos sentidos produzidos. A seguir apresentamos um trecho do debate transcrito:

> Daniela: Oh Professora, eu queria perguntar uma coisa que eu tinha esquecido de perguntar. Lá também, aquela lá em cima, lá. (apontando para o mapa)
>
> Pesquisadora: Essa aqui?
>
> Daniela: É! Coloca lá, cabelo de negro, de preto[21].
>
> Pesquisadora: É, depois a gente vai trabalhar com essa imagem, mas ele é um artista que...

[20] Ver Figura 20.
[21] Ver Figura 30.

Daniela: Parece que eles colocam o foco assim, como se só a pessoa negra tivesse o cabelo duro... ruim... crespo!

José : Por que tudo que é ruim joga só para os negros?

Pesquisadora: Cabelo duro? Ruim? Crespo?!

(risadas na turma)

Pesquisadora: O quê que é?

José: Por que tudo que é ruim joga só para os negros?

Pesquisadora: Pois é... é uma questão!

(vários estudantes comentam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: Por que gente? Por que será?

Mariana: Já vem de antigamente, né?!

Pesquisadora: Ãh?

Mariana: Vem de antigo.

Pesquisadora: Vem de antigamente?

Mariana: Dos escravos.

Pesquisadora: O Lucas falou um pouco isso ontem também, não é?!
É de antigamente, mas é de hoje também. É alguma coisa que continua acontecendo hoje.

O quarto e último tema foi sobre as imagens do cabelo no futebol[22], que nos possibilitaram continuar a discussão sobre os valores associados aos cabelos. O que é melhor? O que é pior? Como se constroem esses parâmetros?

O grupo de discussão a partir das imagens proporcionou um espaço de diálogo onde os estudantes puderam compartilhar e confrontar percepções acerca da identidade e das relações étnico-raciais. Esta experiência foi interessante na medida que diferentes opiniões puderam emergir no decorrer no debate, e ao contrapormos pontos de vista distintos, o entendimento sobre cada tema pôde ser ampliado. Observamos que em alguns momentos os estudantes parecem concordar com a ideia de que o cabelo crespo é ruim, ao passo que em outros eles parecem problematizar o uso dessa concepção. Uma estudante traz para o debate as ideias de descuido, sujeira e até a de aparência assustadora, relacionadas ao cabelo crespo. Um outro

[22] Ver Figura 31.

estudante questiona se os outros tipos de cabelo não podem também ser associadas a essas características. Enquanto outra estudante chama a atenção para a arte feita com os cabelos crespos exibidas nas fotografias de Ojeikere.

Observamos em dois momentos que, ao falar de características negativas relacionadas ao cabelo crespo, os estudantes fizeram uma associação entre negros e escravizados. Este dado parece apontar para o que Hall (1997) indica, ao considerar que as imagens não carregam somente o seu significado próprio, elas também acumulam significados por meio de outras imagens e linguagens, como textos e sons. Nesse sentido, vimos como as práticas de representação da "diferença racial" são semelhantes e se repetem em determinada cultura, com variações de um local de representação para outro, como foi possível observar nas discussões sobre as imagens do Bombril.

Ao discutirmos coletivamente sobre as imagens do mapa, ampliamos nossos conhecimentos na medida que fomos compartilhando e confrontando nossas percepções. Foi possível abordar a relevância de cada material e técnica utilizados nas produções, bem como analisar o contexto, as intenções de quem produz e os significados atribuídos por quem observa. Entendemos que, dessa forma, proporcionamos instrumentos pedagógicos que puderam contribuir na elaboração de leituras críticas do mundo visual.

Dada a importância da imagem para a concepção de raça, das identidades e das relações étnico-raciais, percebemos que o debate sobre as imagens na oficina propiciou uma elaboração sobre essas questões. Ao convidarmos os estudantes a refletir sobre a cultura visual, tomando o mapa como ponto de partida e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para que pudessem se expressar, rememorar e pensar sobre a relação com o seu próprio corpo e o do outro, fizemos um exercício de ampliação da nossa compreensão da raça como uma construção.

Animação stop motion

Ainda no segundo encontro do módulo, após a discussão das imagens, trabalhamos com o software Toonloop. Nos dividimos em quatro grupos e cada um foi discutir a proposta a ser desenvolvida. Poucos estudantes levaram materiais de casa, a maioria usou os disponíveis no atelier, principalmente tintas e papéis coloridos.

Na turma da noite, o Grupo 1 abordou o tema da amizade. As três estudantes fizeram uma composição utilizando bonecas, folhas secas, papel e tinta. Conforme vemos na Figura 67, as bonecas vão se movimentando até se encontrarem e, a partir desse momento, surgem flores secas e de papel recortado. No fundo desenharam nuvens e um sol sobre um papel verde, criando um ambiente para o encontro. Elas gostaram do resultado, e depois que terminaram, ficaram olhando para o que tinham feito, comentando aspectos positivos e coisas que poderiam melhorar, como o tempo de deslocamento e a incorporação de outros elementos. Uma delas disse que estava se sentindo uma artista.

O Grupo 2 utilizou somente a pintura na animação. Como podemos ver na Figura 68 os estudantes foram gradualmente construindo os elementos até chegarem à composição final. A imagem que se forma é a de um menino com o cabelo marrom e olhos azuis, próximo de uma árvore e uma flor, com nuvens e o sol.

O Grupo 3 utilizou a pintura na animação combinada com a manipulação de recortes de papel colorido. Na Figura 69 podemos ver que os estudantes criaram uma paisagem composta por um pôr do sol no mar, na qual aos poucos vão surgindo outros elementos. Primeiramente aparecem algumas aves voando, em seguida um casal de aves nadando e por último uma figura num barco pescando.

O Grupo 4 trabalhou com o tema do cabelo discutido nos dois encontros do módulo e utilizaram uma estratégia de construção do texto similar à que utilizei na performance de apresentação da Oficina realizada na escola. Foi muito interessante como eles articularam essas duas referências. Na Figura 70 vemos um personagem com o seu cabelo bem delineado e, ao lado, letras recortadas em papel vão se movimentado para formar uma frase. E na sequência aparece outra frase pintada com tinta sobre papel.









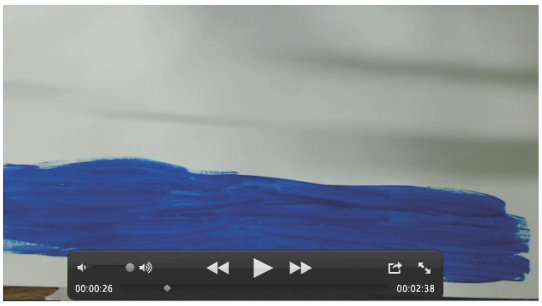


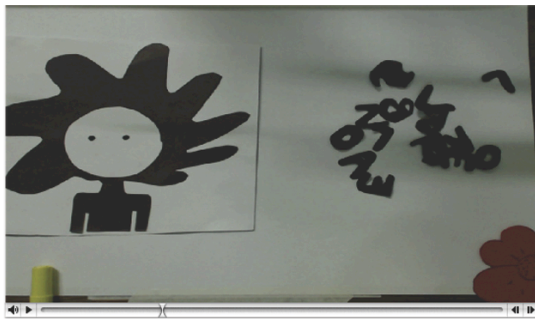


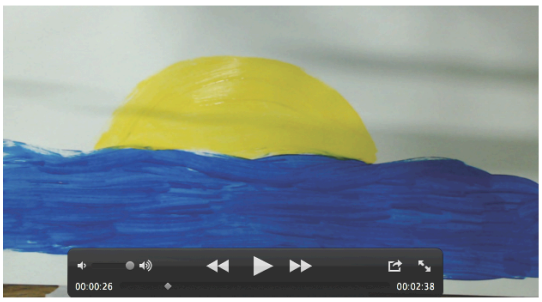


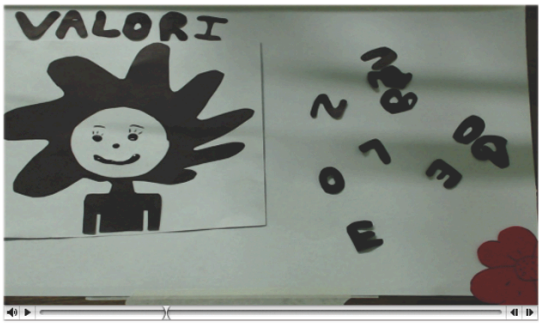


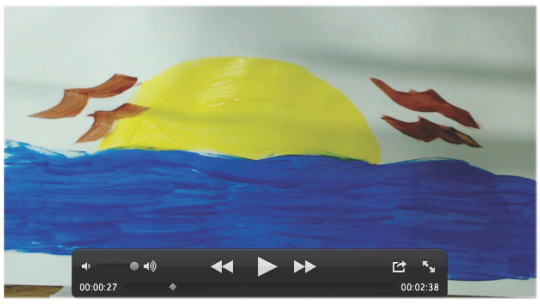
Figuras 67 e 68: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 1 e 2, respectivamente.

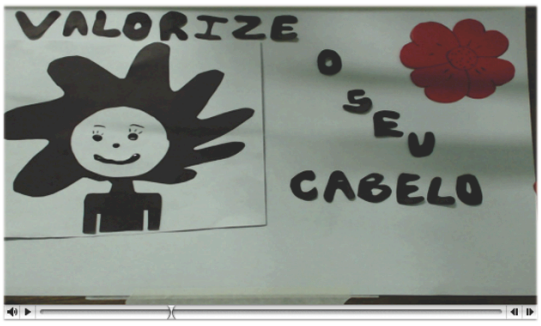




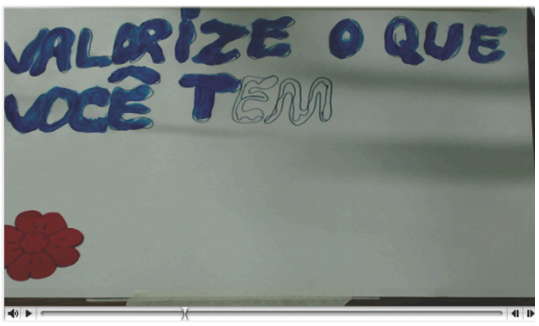


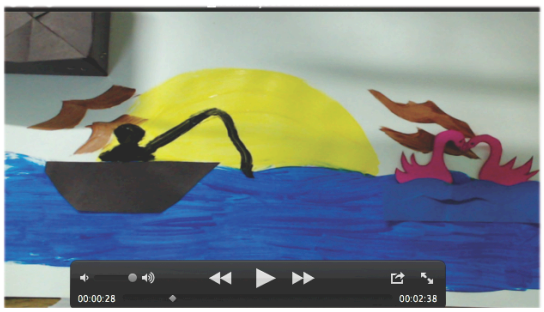


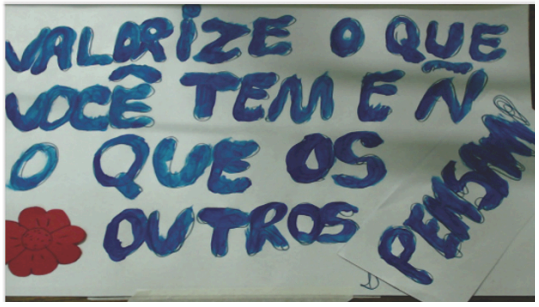












Figuras 69 e 70: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 3 e 4, respectivamente.

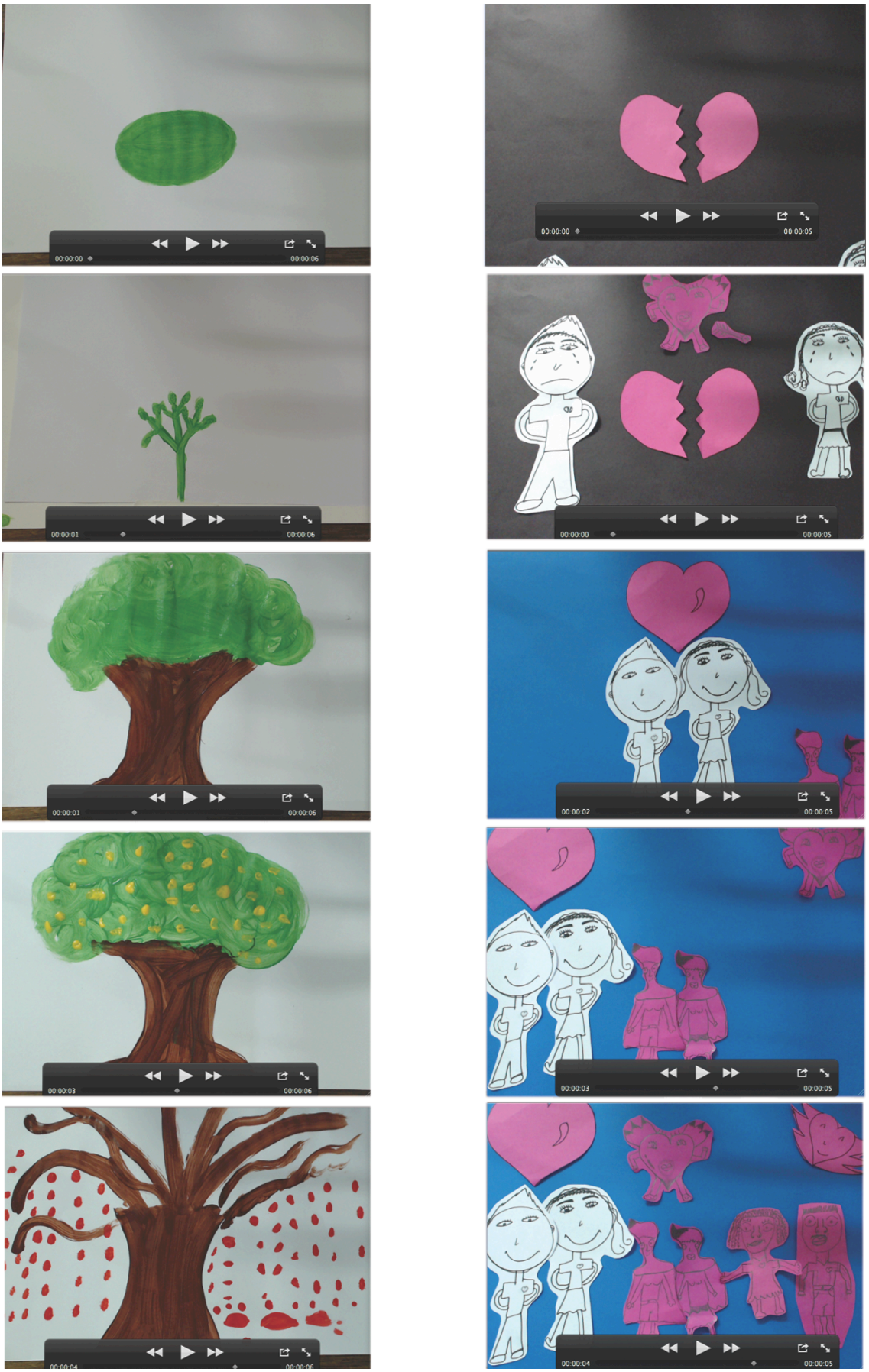
Na turma da tarde o Grupo 5 trabalhou com os ciclos da vida. Na Figura 71 podemos observar o desenvolvimento de uma planta a partir da semente. A semente vira um broto, que cresce e se transforma em árvore. Nascem os frutos, estes amadurecem, caem e geram novas sementes, dando continuidade ao ciclo.

O Grupo 6 abordou as relações afetivas, os encontros e desencontros, entre humanos e extraterrestres. Na Figura 72 vemos um coração partido e uma menina e um menino tristes. O cupido atira flechas e une os dois personagens, deixando-os felizes. Em seguida aparecem outros casais extraterrestres, com características físicas diferentes.

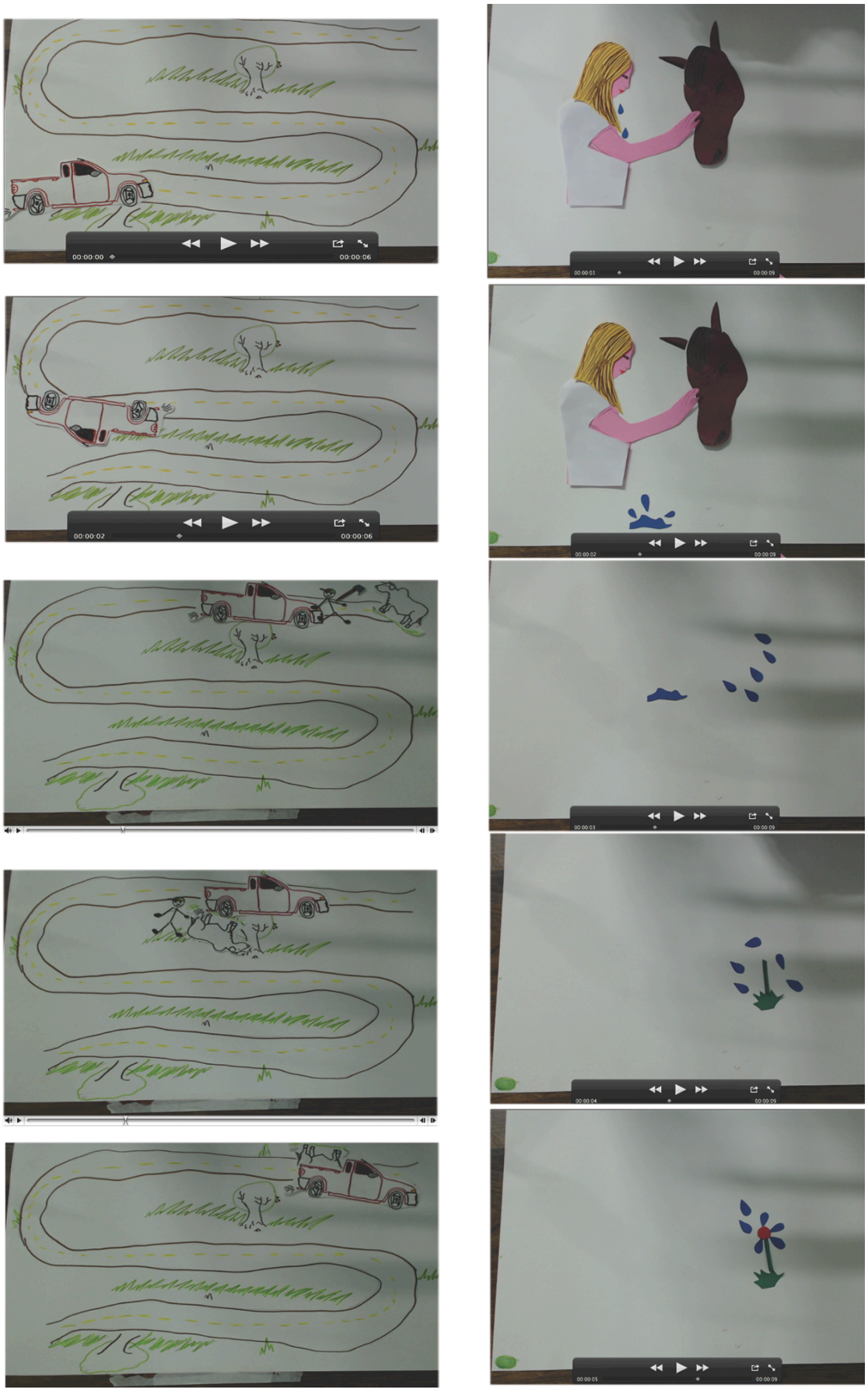
O Grupo 7 trabalhou com a relação entre homem e natureza, mostrando um conflito entre um motorista e um boi que atrapalha o seu caminho. Na Figura 73 podemos ver o carro se deslocando por uma estrada. Este é impedido de continuar pelo aparecimento de um boi. O motorista sai do carro, dá uma machadada no boi, coloca-o na traseira e continua seu percurso.

O Grupo 8 também abordou a relação entre homem e natureza, mas focando na relação afetiva, na expressão de sentimentos e no potencial de transformação da vida. Na Figura 74 vemos uma moça que chora e acaricia um cavalo. As lágrimas caem no chão e as gotas se transformam em pétalas de uma flor. Essa transformação se relaciona também com a proposta do Grupo 5.

Tanto nos grupos da turma da tarde, do Ensino Fundamental, como nos da turma da noite, do Ensino Médio, apareceram nas animações muitas referências à natureza, tais como água, plantas e animais. Percebemos que são elementos importantes para estes estudantes, assim como as relações de amizade, afetivas e a afirmação de identidades expressa na construções dos personagens.



Figuras 71 e 72: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 5 e 6, respectivamente.



Figuras 73 e 74: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 7 e 8, respectivamente.

MÓDULO 3 – Cultura afro-brasileira e identidade étnico-racial

A primeira experiência de produção das animações *stop motion,* após a discussão das imagens, revelou possibilidades de utilização desta ferramenta para o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes. Notamos nos vídeos produzidos uma pequena presença de elementos que remetem à identidade negra ou à cultura afro-brasileira que, quando aparecem, têm uma posição periférica. Decidimos, neste módulo, conversar com os estudantes sobre suas escolhas e propor a realização de novos vídeos a partir da discussão destas questões.

No intervalo entre os módulos, analisamos as animações e elencamos pontos que poderiam fomentar a conversa em cada grupo. Na turma da tarde, o Grupo 5 que trabalhou com o crescimento das plantas (Figura 71) e o Grupo 7 que abordou a relação entre o motorista e o boi (Figura 73) levantaram questões sobre o desenvolvimento, que podem ser observadas no trecho do debate transcrito a seguir.

Ernesto: Isso aí era o desenvolvimento de uma árvore.

Pesquisadora: O desenvolvimento de uma árvore?!

Ernesto: É! Através da semente, do broto. Tipo uma árvore crescendo, se desenvolvendo.

Pesquisadora: É uma árvore de quê? Que fruta é essa?

Ernesto: Maçã!

Maria: Maçã!

Pesquisadora: Maçã! Aqui tem pé de maçã?

Ernesto: Não!

Maria: Não!

Pesquisadora: Não?! Porque vocês fizeram um pé de maçã?

Ernesto: Porque maçã é bom!

Pesquisadora: É bom?

Ernesto: É!

Pesquisadora: Vocês gostam de comer maçã?
Vocês são do agro (me referindo ao curso técnico)?

(Vários estudantes respondem que não ao mesmo tempo)

Pesquisadora: Aqui ninguém é, né?! Nem quer fazer?

Carol: O Sandro era.

Pesquisadora: Você era e saiu?

Vitor: Eu era. Eu era e saí. Eu não gostei muito não.

Carol: Aqui tem pé de maçã?

Pesquisadora: Não sei se aqui tem, é por isso que estou perguntando pra vocês.

Carol: Nem sei se maça é assim...

Ernesto: É, só sei que tem em parte mais fria. Parte mais quente ela não gosta não. Custa a reproduzir.

Maria: Igual uva!

(vários estudantes comentam ao mesmo tempo)

Mario: Nada a ver...
Joana: Uva dá naquele negócio assim...
Laura: Parreira.

Paulo: Lá em casa tem um pé de maçã, mas nunca deu maçã.

Pesquisadora: E essa coisa do desenvolvimento da planta, da árvore... Como vocês veem isso na vida de vocês?

Ernesto: Porque tem pouca árvore, né?! A gente ia fazer sobre outra coisa. A gente ia fazer ela caindo e uma pessoa cortando ela. Mas aí a gente acabou fazendo isso. Porque em Minas Gerais, em Belo Horizonte tinha muitas árvores e aí em 2014, mostrou quantos por cento de árvore que foi cortada.

Pesquisadora: E vocês queriam falar disso?

Ernesto: É!

Pesquisadora: Vocês acham que daria pra colocar pessoas no próximo que vocês fizerem e talvez falar desta questão de derrubada de árvores na cidade, em outros lugares...?

Ernesto: Daria. Porque tem outro projeto também... para parar de cortar árvores. Assina o documento. Porque quatrocentos anos cortando árvore e não desenvolve porra nenhuma.

(vários estudantes comentam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: Essa questão do desenvolvimento é uma coisa que faz a gente pensar mesmo... que desenvolvimento é esse. Já que tem tanta gente em condições...

Ernesto: É! Corta árvore, não planta...

O Grupo 7 toca no conflito da relação entre homem e natureza, mas a princípio não busca problematizar a ação humana, como foi colocado pelo Grupo 5. Enquanto este questiona os limites desta ação, o segundo parece querer valorizar a dominação do homem sobre o animal e não a negociação.

Na turma da noite, também foi produtiva a discussão entre as intenções inicias e o que foi possível realizar, dadas as limitações técnicas e do tempo do qual dispúnhamos para a atividade. Os estudantes das duas turmas demonstraram interesse na continuidade da oficina e numa maior frequência de encontros. O Grupo 1, que trabalhou com as bonecas, destacou a pequena presença de bonecos masculinos nas brincadeiras das crianças do sexo feminino. Aproveitei o comentário para perguntar sobre a presença ou ausência de bonecas negras. Apresentamos a seguir a transcrição de um trecho deste debate.

> Mariana: É igual, tipo assim, boneco macho tem, né?! Mas você já reparou que o preconceito tá aí, que menina nenhuma tem um boneco macho?
>
> Marcos: Tem!
>
> Pesquisadora: Tem pouco, né?! É o que você está falando?
>
> Mariana: É! Eu não conheço menininha nenhuma que tem bonequinho. Vamos dizer assim que a maioria, né, é a boneca. E tem o boneco homem. Eu não vejo menininha nenhuma que tem.
>
> Pesquisadora: Outra coisa também...
>
> Mariana: Boneca. Esse é de desenho, personagem. Eu estou falando assim, bonequinho, entendeu?
>
> Pesquisadora : E os cabelos das bonecas. Se a gente olhar os cabelos das bonecas, a maioria é mais liso, né?!
>
> João: Aquela lá é meio...
>
> Mariana: Aquela lá é porque não tem como pentear ele, e na hora que foi pentear ele não teve jeito.
>
> Pesquisadora : A cor das bonecas também. Sua filha tem boneca...
>
> Mariana: Pretinha! Tem!
>
> Pesquisadora: Tem?
>
> Mariana: Foi a primeira que ela ganhou.
>
> Natália: Eu tenho pavor de boneca preta!

(risadas na turma)

Mariana: Meu marido comprou. Eu vou trazer pra você ver.

Natália: Minha prima tem uma boneca preta, preta, preta, mais preta...

Mariana: Só que o cotoqinho de cabelo dela eu tive que cortar. Porque eu ganhei... ela ganhou essa bonequinha, ela estava na minha barriga ainda. Aí meu marido pegou essa bonequinha. Ela é pequenininha. Um trenzinho pequenininho assim. Meu marido chegou e entregou para o meu sogro: "Aqui pai, sua neta nasceu. (risadas) Falou desse jeito com o meu sogro. Porque meu sogro é negro. "Aqui pai, sua neta nasceu." Aí ficou. Aí a minha menininha, pequenininha, ela punha o cabelinho dela na boca. Eu tive que cortar. Mas ela é bonitinha, gordinha, uns bochechão que ela tem.

Pesquisadora: Depois você pode trazer ela.

Mariana: Eu vou trazer ela, é bonitinha, pretinha. Ela chama ela de pretinha. "Oh mãe, cadê minha pretinha?"

Em alguns momentos, percebemos uma dificuldade dos grupos para falarem sobre o que haviam produzido e de fazerem articulações com as questões debatidas a partir do mapa. Levantamos dois fatores que podem ter contribuído para essa dificuldade, além da complexidade das relações raciais, conforme discutido anteriormente. O primeiro fator se refere ao tempo, uma vez que entre a execução da animação e a conversa passaram-se três semanas e, portanto, eles precisaram acessar a memória daquela experiência, que já não estava tão recente e nesse processo algumas informações parecem ter se perdido. O segundo fator se deve à própria dinâmica escolhida para o debate que, em alguns momentos, pareceu constranger os participantes a se colocarem ou levou a uma dispersão dos temas. Debater com toda a turma ampliou o diálogo, mas não possibilitou adentrar nas questões mais específicas de cada grupo.

Animação stop motion

Além da reflexão conjunta sobre as imagens produzidas buscamos também apresentar novos referenciais e maneiras de abordar a cultura africana e afro-brasileira. Para isso, buscamos materiais que pudessem tanto dialogar com a técnica com a qual estávamos trabalhando, a animação, quanto com os temas que emergiram nas primeiras animações. Encontramos no *Kit A Cor da Cultura* vídeos que apresentavam a mitologia dos orixás e que pensamos poder auxiliar no estabelecimento destas relações desejadas.

Na turma da tarde, no início da exibição dos vídeos, alguns estudantes começaram a dançar ao ouvir o som dos tambores da música de abertura, ao mesmo tempo em que diziam que aquilo era macumba, algo ruim. A situação que se apresentou foi paradoxal. Ao mesmo tempo em que os estudantes expressaram uma negação dos elementos da cultura afro-brasileira apresentadas no vídeo, por meio dos comentários que teceram, percebemos também uma identificação com os mesmos elementos, à medida que seus corpos começam a dançar ao ouvir os sons. Essa situação revela a complexidade que atravessa a construção das identidades étnico-raciais no Brasil.

Após a discussão das primeiras animações, a exibição e a conversa sobre os vídeos do *Kit A Cor da Cultura*, iniciamos a produção de novas animações. Alguns grupos deram continuidade à proposta que desenvolveram no início, enquanto outros trabalharam temas novos. Foi interessante observar como os estudantes se apropriaram da ferramenta. Nessa segunda experiência de manipulação do software eles exploraram uma diversidade de recursos técnicos. E os temas da identidade étnico-racial e da cultura afro-brasileira também se fizeram mais presentes.

Na turma da tarde somente dois grupos concluíram as animações. O Grupo 8 deu continuidade à proposta desenvolvida na primeira experiência, trabalhando com as relações de afeto entre humanos, e entre estes e os animais. Na Figura 75 vemos um menino numa paisagem celeste primeiramente brincando com um cachorro e depois interagindo com uma menina.

O Grupo 7, que na primeira animação mostrou o conflito entre o motorista e o boi, na segunda experiência mostrou o trabalho de um agricultor numa plantação de cocos. Na Figura 76 vemos o agricultor caminhando na plantação. Os estudantes se dedicaram ao desenvolvimento de formas que pudessem transmitir o movimento do corpo, para isso desenharam o mesmo personagem em diferentes posições: ele se abaixa para pegar uma pedra, joga no coqueiro, se abaixa para colher os cocos e colocar na cesta e depois sai andando novamente.

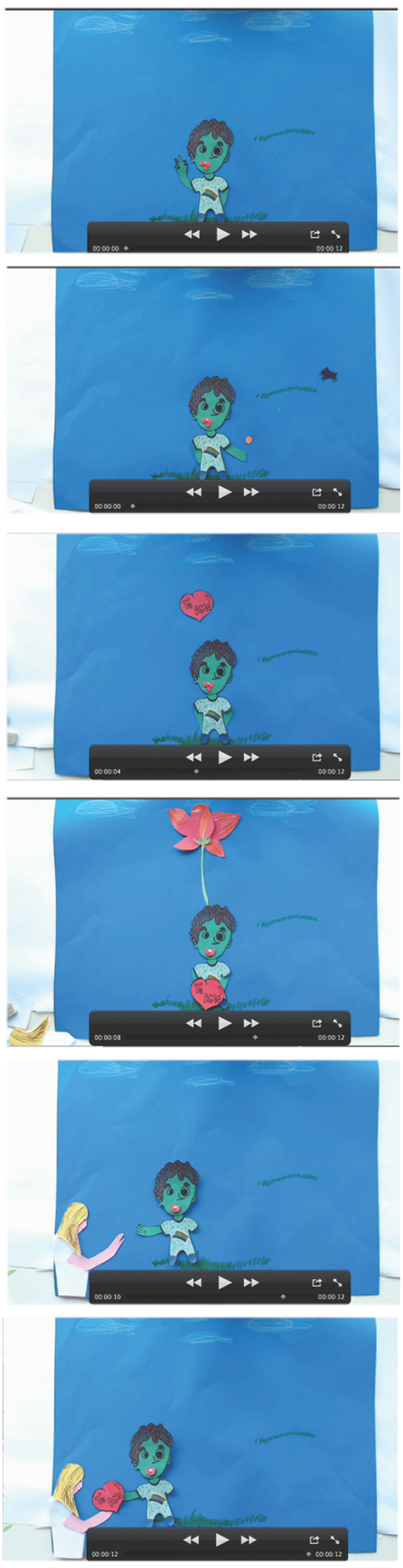
Na turma da noite três grupos finalizaram as animações. O Grupo 4, que na primeira animação falou sobre o cabelo, na segunda experiência se referiu à produção musical, construindo gradualmente a imagem de um músico negro, como podemos ver na Figura 77.

O Grupo 3 deu continuidade ao trabalho iniciado na primeira animação, combinando pintura e recorte de papel, mas ampliando e diversificando as paisagens construídas. Na Figura 78 vemos a paisagem se transformando à medida que os personagem se deslocam.

O Grupo 1, que na experiência anterior abordou o tema da amizade utilizando bonecas, desta vez escolheu tratar da questão do preconceito em relação ao cabelo crespo utilizando a boneca negra que emergiu no debate anterior e os cabelos das próprias estudantes para tratar do tema, como podemos ver na Figura 79.

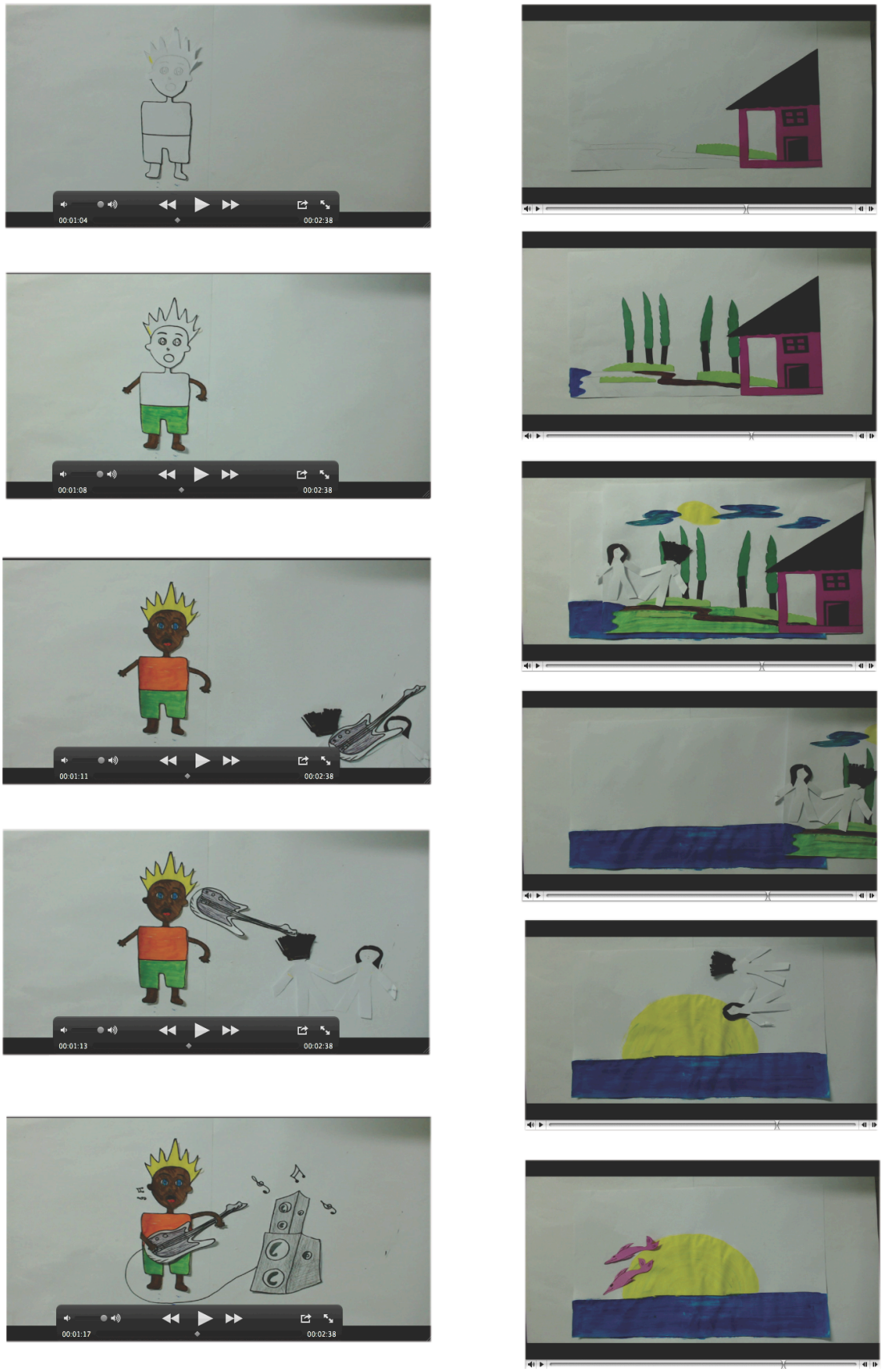
Ao olharmos para as imagens destas animações elaboradas na segunda experiência, percebemos uma repercussão do trabalho feito anteriormente no debate sobre as imagens do mapa, seguido pela discussão das primeiras animações produzidas, assim como na exibição e reflexão sobre os vídeos do *Kit A cor da cultura.* Notamos um aprimoramento técnico no manuseio dos materiais e ferramentas, assim como vemos construções narrativas mais complexas, se comparadas às primeira experiências, por exemplo as dos Grupos 3 e 7, como podemos observar nas Figuras 68 e 70. Notamos também mais expressão de aspectos relacionados às identidades étnico-raciais e percebemos uma variação dos elementos corporais. Enquanto na primeira experiência, a presença de personagens que incorporam traços referentes a identidade negra é pequena, no segundo momento da produção ela se intensifica. Os estudantes experimentam formas visuais de explicitar a diversidade de identidades colocando, inclusive, seus próprios corpos para tratar dos temas escolhidos, como vemos nas Figuras 77 e 79.

Na Figura 79 vemos, lado a lado, a primeira e a segunda produção audiovisual do Grupo 1 e percebemos uma transformação, que se dá pela integração de elementos que foram trabalhados na Oficina. Essas mudanças parecem indicar o desenvolvimento no uso da linguagem visual pelos estudantes, bem como de processos de construção identitária e que a continuidade de um trabalho como este pode levar a transformações ainda mais profundas.





Figuras 75 e 76: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 8 e 7, respectivamente.



Figuras 77 e 78: Sequência de quadros das animações feitas pelos Grupos 4 e 3, respectivamente.



Figura 79: Sequência de quadros das animações feitas pelo Grupos 1.

Pintura dos retratos

No módulo 3, além de dar continuidade à produção das animações, propusemos uma outra atividade de autorretrato, mas desta vez utilizando uma fotografia escolhida pelos estudantes como base para a produção de uma pintura. Primeiramente projetei uma imagem minha e fui pintando meu autorretrato, mostrando para as duas turmas uma maneira de fazer. Em seguida projetamos a fotografia de cada estudante na parede e eles puderam escolher uma cartolina colorida para utilizar como fundo e pintar o seu retrato utilizando a imagem projetada como referência de cor e forma. Desta vez o uso da cor para a criação da imagem da pele, como esperado na primeira experiência de desenho do autorretrato, se fez mais presente.

Assim, como no trabalho com as animação *stop motion*, foi uma experiência fascinante. Os estudantes ficaram impressionados com o que puderam fazer, pois o uso da fotografia projetada auxilia na criação de imagens muito próximas da imagem especular, o que possibilita uma maior identificação com a pintura produzida. Ao mesmo tempo, durante a realização, surgiram desafios próprios da manipulação das ferramentas e materiais, como pincéis e tintas, e foi bonito ver como eles criavam soluções para a produzir suas imagens. Em alguns momentos, nos quais eles me solicitavam auxílio, buscava estimulá-los a pensar numa solução, fazia sugestões, mas buscando deixar espaço para que eles experimentassem, desenvolvessem a imaginação pois, mesmo havendo a possibilidade de produção de um retrato verossímil, havia também espaço para a criação.

Os retratos ficaram muito potentes, são expressivos e cheios de cores. A confecção das pinturas, assim como das animações, nos possibilitou analisar os processos de aprendizagem que envolvem o desenvolvimento de habilidades tanto pelo fazer, como pela observação. Após uma breve demonstração de uma maneira de pintar meu autorretrato, propus que os estudantes fizessem os seus próprios retratos. E cada um foi encontrando o seu jeito de fazer, por meio da prática puderam articular experiências anteriores com o que estavam observando naquele momento, no qual outros colegas também pintavam, que podiam dialogar comigo sobre a produção e também ajudar seus colegas.

Nas Figuras 80 e 81 apresentamos as etapas do processo. O ponto de partida foram as fotografias selecionadas pelos estudantes, em seguida mostramos o momento da projeção na parede e execução da pintura, e ao final, os autorretratos pintados.



Figura 80: Etapas da pintura dos autorretratos na Oficina de Artes Visuais







Figuras: Processo de elaboração dos auto-retratos na Oficina.
Figuras: Auto-retratos dos estudantes
Figuras: Auto-retratos produzidos na Oficina





Figura 81: Etapas da pintura dos autorretratos na Oficina de Artes Visuais

Enquanto um dos estudantes pintava, observei que ele fazia tudo com muito cuidado, estudava as cores, trocava de pincel para fazer algo específico, e perguntei se ele já havia feito aulas de pintura. Ele disse que não, mas relatou que, quando era mais novo, a educadora responsável pelo lar onde ele morava gostava de pintar e ele, de ver e ajudar. Ao fazer o seu próprio retrato ele pode articular habilidades que também foram desenvolvidas ao observá-la pintando. Este estudante, não satisfeito com o resultado do primeiro retrato, pediu para fazer outro consertando a pintura dos dentes e das sombras, pois ele não havia gostado da forma como fez da primeira vez. Foi impressionante observar sua paciência, cuidado e persistência para construir sua imagem, como podemos ver nas Figuras 82 e 83.



Figura 82 e 83: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais

Na turma da tarde aconteceu algo curioso: as duas estudantes que primeiro fizeram o autorretrato utilizaram lápis para delinear as formas e depois usaram tinta como eu havia feito, porém os estudantes seguintes, quando começaram a riscar as formas, gostaram do resultado

do traçado inicial e decidiram trabalhar somente com o lápis sobre a cartolina colorida, como vemos na Figura 85. Quase toda a turma fez o mesmo e somente um estudante optou por colorir seu retrato utilizando o giz pastel oleoso, apresentado na Figura 84.

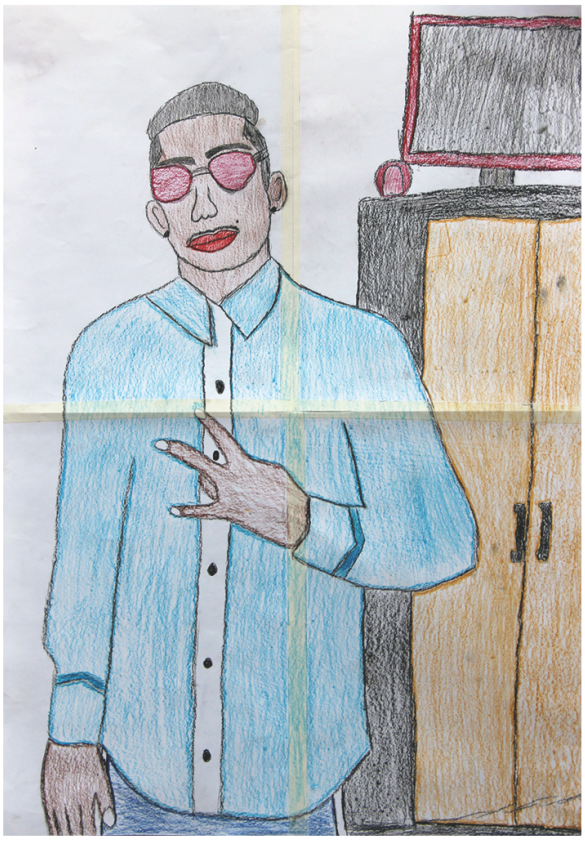




Figura 84 e 85: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais

A expressão de habilidades desenvolvidas em experiências anteriores pode ser observada na produção de outros estudantes também. Como no caso do Vitor que desde o início da oficina demonstrou uma notável habilidade para o desenho. Quando perguntei sobre sua formação, ele disse que sua mãe era artista plástica, que ela pintava quadros e que ele gostava de desenhar. O que nos parece importante destacar aqui é que estes casos foram importantes para ajudar a desconstruir nas turmas as ideias relacionadas a dom e talento natural no campo da arte.

À medida que identificamos experiências significativas na trajetória dos estudantes, vamos revelando processos de aprendizagem que muitas vezes não são considerados, porque

ocorrem em situações fora da escola. As habilidades são desenvolvidas por meio da prática e da observação, por isso destacamos a necessidade de manutenção de espaços/tempo para esse aprendizado. O desenvolvimento de habilidades artísticas promove não só apuro técnico mas, também, a ampliação de capacidades fundamentais para o crescimento humano, como o desenvolvimento da sensibilidade, da autonomia, da capacidade criativa e de resolução de problemas/ conflitos/ desafios como observamos na realização desta atividade.

Os autorretratos elaborados nessa atividade após diversos exercícios de análise e produção de imagens por meio do desenho, da fotografia e do vídeo, durante os encontros da oficina, refletem todo esse trabalho que desenvolvemos juntamente com os estudantes. O resultado visual dessa atividade expressa a incorporação destes elementos, na medida que podemos ver uma variedade de soluções formais, muito distintas dos desenhos realizados no início de todo processo. Observamos que em todas as experiências da oficina os estudantes se colocaram de maneira bastante criativa e nos parece ainda que, no decorrer dos encontros, aspectos que antes não apareciam passam a ser mais explicitados, podendo fazer parte de suas construções visuais.





Figura 86 e 87: Autorretratos com base em fotografias produzidos na Oficina de Artes Visuais

MÓDULO 4 – Imagem e identidade

O objetivo deste módulo foi dar continuidade às atividades iniciadas nos módulos anteriores, buscando um aprofundamento da discussão sobre imagem e identidade étnico-racial. Ao final, realizamos uma exposição para mostrar o processo de trabalho ao longo dos quatro meses.

Exposição

Nos encontros deste módulo, conversamos sobre os trabalhos produzidos e o que seria selecionado para mostrar no encerramento da Oficina. Estudamos em Belo Horizonte uma forma de montar os autorretratos que selecionamos e editamos um vídeo reunindo todas as animações. No último dia, meu pai, meu irmão de sete anos e uma amiga foram junto para me ajudar na montagem e registro do processo. Na parte da manhã montamos três grandes painéis com os autorretratos nas paredes do refeitório e, na parte da tarde, falei um pouco sobre a oficina e, em seguida, exibimos o vídeo.

Durante a montagem os estudantes do Centro Educacional de Esmeraldas que não participaram da Oficina ficaram curiosos, vinham perguntar o que era e comentavam as imagens, como podemos ver na Figura 88. Um dos estudantes não queria que a imagem dele fosse exposta, pois não gostou do que havia feito. Mas a pintura estava muito boa e conversamos com ele sobre colocar ou não a imagem e, por fim, ele permitiu sua colocação. Foi uma longa negociação para mostrar que existem várias formas de fazer e de ver, e ele foi percebendo que sua pintura chamava a atenção, algumas pessoas gostavam, outras achavam um pouco estranha, mas ela fazia parte do conjunto de trabalhos produzidos durante a Oficina.



Figuras: Exposição dos auto-retratos produzidos na oficina
Fonte: Gil Amancio, 2013.

Figura 88: Montagem da exposição dos trabalhos produzidos na Oficina de Artes Visuais

O percurso deste estudante na oficina traz à tona questões que nos auxiliam a pensar os processos de construção de identidade. Ele começou a participar da oficina após o início, no terceiro encontro. Lembro-me dele desde a apresentação da proposta de trabalho feita na escola, na qual ele disse que gostaria de participar. Observei que, a forma como ele se colocou nesse dia e em outros momentos das discussões em grupo, geralmente despertava reações dos seus colegas; parece que ele fazia comentários inesperados e os colegas achavam graça. Mas as questões que ele colocou nos debates sobre as imagens foram bastante contundentes. Como na discussão sobre os cabelos, quando ele diz: "Por que tudo que é ruim joga só para os negros?". Num outro encontro da oficina devolvi esta pergunta a ele, que disse que era por causa do preconceito e que achava que as cotas para negros eram uma forma de preconceito, mas não tivemos tempo de continuar desenvolvendo a conversa.

Nos encontros da oficina ele tinha um comportamento dúbio, assim como outros estudantes, às vezes chegava atrasado, não se envolvia muito em algumas atividades e em outros momentos estava muito presente, demonstrava curiosidade em relação aos equipamentos tecnológicos, como as câmeras e o computador e era participativo.

No dia da realização da pintura do autorretrato, na qual utilizamos as fotografias projetadas, ele disse que não iria fazer logo no início. Eu perguntava porque e insistia para que fizesse. Ele dizia que não sabia fazer e não tinha fotos. Uma colega disse que tinha fotos dele no celular e que ele poderia utilizar. Ele não quis, mas no dia seguinte me mostrou no próprio celular várias fotos suas, fora da Fundação Caio Martins, com poses imponentes, afirmativas, de óculos escuros espelhados e, ao lado de um helicóptero, parecia superconfiante. Escolheu então uma foto e começou a pintar. Em vários momentos durante a pintura quis desistir. Dizia que estava ruim, que não sabia fazer e que estava feio. Parecia se sentir frustrado por não conseguir fazer um retrato reproduzindo a fotografia com suas nuances e detalhes, mas como não era essa a proposta, insistia para que ele continuasse e terminasse o trabalho. Foi interessante notar que a "falta" de um domínio técnico acabou exacerbando os seus traços faciais: o tamanho dos lábios, o nariz, os olhos. E parece que isso também lhe trazia um incômodo.

Quando finalmente terminou, disse que iria rasgar, que não tinha gostado do que tinha feito. Mas a imagem que ele produzira era impactante, forte e insisti novamente para que não rasgasse e me deixasse ficar com ela (Figura 87). Ele permitiu e, posteriormente, enquanto selecionava as imagens para a exposição refleti se deveria incluí-la ou não, já que ele não havia gostado do que havia feito. Decidi incluir para que ele visse sua imagem como parte do

conjunto das imagens produzidas pelos estudante e caso ele não quisesse que fosse exposta, eu tiraria. Foi então que, na montagem da exposição, quando viu sua imagem, a primeira reação foi de querer tira-lá. A imagem realmente chama a atenção, várias pessoas que viram a destacaram como algo impactante, bonito. E fomos conversando com ele, tentado mostrar a força que a imagem tinha e que seria importante expô-la junto com as outras.

Esses processos de negociação da imagem dizem do ir e vir que perpassa a construção das identidades, que não se esgota, não é fechado, e é na relação com o outro e consigo mesmo que surgem inquietações que podem levar a mudanças. Na oficina tivemos a possibilidade de ser provocados a fazer, a pensar sobre a nossa imagem, a ver imagens de artistas, da mídia e dos colegas. Pudemos refletir conjuntamente sobre essas imagens, confrontar opiniões, fazer e refazer nossas imagens a partir desses encontros e confrontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou com o objetivo de buscar compreender como o desenvolvimento da linguagem visual pode contribuir para a construção de identidades em uma perspectiva plural, por meio de oficinas de produção e análise de imagens com jovens do ensino fundamental e médio. Penso que uma grande contribuição do percurso desta investigação foi possibilitar o entendimento de raça como uma construção, refletindo sobre a importância da imagem e suas técnicas na produção deste conceito que atravessa as relações sociais. Ao mesmo tempo em que olhamos para as imagens para observar relações com estruturas raciais, utilizamos também tecnologias de produção de imagem para pensar sobre nossas identidades.

A noção de raça e de identidade étnico-racial é complexa, dinâmica e se torna bastante explícita quando olhamos para as desigualdades sociais entre negros e não negros, quando tratamos por exemplo da violência policial e do genocídio dos jovens negros no Brasil, situações nas quais é nítida a persistência da discriminação racial.

Por um lado, a classificação racial utilizada pelo IBGE, por exemplo, permite revelar estas desigualdades entre os diferentes grupos de cor/raça e fundamentar políticas de ações afirmativas para promover igualdade de acesso aos direitos civis. Por outro lado, o racismo, ideologia baseada na hierarquização racial, fundamenta ações que geram as desigualdades. Ao olharmos para a construção do conceito de raça, é difícil se desvincular do racismo e, portanto, o limite é muito tênue. Como afirmar identidades étnico-raciais sem corroborar o racismo? Raça é uma construção que desvia o nosso olhar de questões que são mais profundas. O conceito pode ser uma armadilha que nos prende na superficialidade... da cor da pele, do cabelo, dos traços fenotípicos, das formas corporais e biológicas.

Por meio da Oficina de Artes Visuais, realizada enquanto procedimento metodológico da pesquisa, foi possível abrir um espaço para pensar sobre a construção do olhar e da relação com a sua própria imagem e a do outro. Se pensarmos a identidade como uma rede que se vai tecendo ao longo do tempo, a partir dos encontros e confrontos da vida, que nos possibilitam fazer e desfazer conexões entre diferentes nós, a oficina, por meio da produção e discussão de imagens, abriu espaços para refletir sobre conexões já estabelecidas, bem como dar visibilidade a outros pontos e tessituras possíveis.

Além de possibilitar o entendimento de raça e identidade como construções, a pesquisa apontou também para a necessidade de se contrapor aos processos de apagamento e branqueamento da produção de conhecimento afrodescendente. O contato com a produção de

intelectuais, artistas e cientistas negros e negras iniciado nas experiências enquanto artista do Coletivo Black Horizonte e ampliado neste trajeto de investigação mostra o quanto ela é rica e vasta e, ao mesmo tempo, ausente dos espaços de formação ou não creditadas de maneira devida. Dar visibilidade à produção de conhecimento de diferentes culturas africanas e afrodescendentes, assim como as indígenas, que apresentam inclusive outros modelos societários, é algo que se revelou potente para possibilitar a ampliação de nossa rede de identidades com conexões mais diversificadas.

Nesse sentido, entendemos a relevância da a/r/tografia, metodologia utilizada na pesquisa, na medida em que nos possibilitou avançar na articulação entre o tema das relações étnico-raciais, a arte e a educação. O uso desta metodologia destacou a importância da arte enquanto procedimento investigativo e apontou aproximações entre ciência e arte, seja quando observamos a produção do conceito de raça e da diferença racial, onde a imagem tem um papel fundamental, seja na reflexão crítica sobre esse conceito por meio da produção de artistas que problematizam as relações sociais, políticas e econômicas, partindo de um questionamento sobre sua própria condição nesse sistema racial hierarquizado. O uso da a/r/tografia na pesquisa apontou também contribuições no campo da Educação para as Relações Raciais e para Arte-educação, a partir das proposições geradas pela realização de atividades de desenho, pintura, fotografia e vídeo, que possibilitaram estimular o estudo da imagem na escola, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e o acesso à produção de conhecimento científico e artístico numa perspectiva plural, incorporando as culturas afrodescendentes e indígenas, e proporcionando uma reflexão sobre identidades e relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

AGASSIZ, L & AGASSIZ, **Voyage au Brésil**, Paris: Hachete, 1872.

AGUIAR, M. (Org). **Educação e Diversidade: Estudo e Pesquisa**, 2v. UFPE/MEC, 2009.

ANDRADE, F. T. de. **Fotografia, produção e leitura de imagens por alunos de ensino fundamental**. 2010. Dissertação - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ANGELUCI. A.C.B.; SANCHES, G. & REDONDO, L.V.A. Oficina de Construção de Conhecimento sobre TV Digital: Uma Experiência de Mapeamento de Competência em Informação, **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documento**, V.4, n 2, 2008, pp 64-72.

AZEVEDO, C. M. do. **Onda Negra e Medo Branco. O Negro no Imaginário das Elites do Séc. XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BANTON, Michael. "Changing conceptions of race". In: **Racial and ethnic competition. London: Cambridge University Press**, 1983. cap. 3. p. 32-59.

BARBOSA, N. A (org). **Inquietações: Mudanças no Ensino da Arte**. S. P.: Editora cortes, 4 ed, 2008

BARBOSA, L. C. A. O Uso da Fotografia como Recurso Didático para Educação Ambiental: Uma Experiência em Busca de Educação Problematizadora. ***Experiência em Ensino de Ciências***, v. 6 (1), pp 69-84, 2011.

BARONE, T. & EISNER, E. (in press). Arts-based educational research. In: **Complementary Methods for Research in Education**, Third Edition, Judith Green,G. Camilli, and Patricia Elmore, editors. Washington, DC: American Educational Research Association.

BARRON, Rose M. **Exploring Identity Through Self-Portraiture**. Art and Design Theses. College of Arts and Sciences. Georgia State University, 2006.

BASSINI, P.B.S. & BARBOSA, D.N.F. Uma experiência envolvendo o desenvolvimento de recursos educacionais digitais sob a perspectiva da atividade, **Novas Tecnologias na Educação,** V. 10 Nº 3, dezembro, 2012, p.2-9.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude Negra e Exclusão Radical, **IPEA- Políticas Sociais, acompanhamento e análises**, 11/agos/2005, p.194-197.

BEZERRA JUNIOR, B. D. **Border epistemologies: looking at Almodovar´s, queer gendersand their implication for visual culture education**, tese, Vancouvert: University Bristsh Columbia, Canadá , 2006

BILLIG, M. L'internationale raciste. De la psychologie à la « science » des races. In: **Revue française de sociologie**. 1982, 23-1. pp. 137-141.

BINDMAN, D.; GATES, H. *Preface to the image of Black in Western Art. In*:___. **The Image of the Black in Western Art I: From the Pharaos to the Fall of the Roman Empire**. Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard University Press, 2010.

BINDMAN, D.; GATES, H. (Ed.) **The Image of the Black in Western Art II: From the Early Christians Era to the "Age of Discovery": Africans in the Christian Ondinance of the World**. Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard University Press, 2010.

BITTENCOURT, F. **Motivações performáticas**, 19 jul. 2010. Disponível em: <http://www.motivacoesperformaticas. blogspot.com>. Acesso em: 09/08/2015

BORGES, M. D.; ARANHA, J. M. & SABINO, J. **A Fotografia da Natureza como Instrumento para Educação Ambiental, *Ciência e Educação***. Disponível em:

http:/www.2.fc.unesp. BR/cienciaeducaçao/viewarticle.php?id=54. Acesso em: 19 out 2012.

BOTELHO, C. V. A dimensão visual da cultura e a construção da identidade: análise de autorretratos de adolescentes. **Educação & Comunicação**, n 3, pp 80-104. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15.07.2013.

BRASIL. lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 10 mar. de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15.07.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf> Acesso em: 20 ago. 2008.

BUENO, Adriano de S. Arte, docência e identidade: conexões múltiplas por meio da produção de retratos e autorretratos. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, RS, 2012. Acesso: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Arte/Trabalho/07_20_30_2685-7427-1-PB.pdf, em 17 out 2012.

BUZAN, T. **Use a sua mente: como desenvolver o poder do seu cérebro** / Tony Buzan ; [tradução Marla Stern]. -- São Paulo : Integrare Editora, 2011.

CANTON, K. **Espelho de Artista** (Autorretrato). São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". *In:* LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp.169-186. Disponível: em:http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf. Acesso em: 20 de maio 2013.

CHARRÉU, L. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas. In: MARTINS, R. & TOURINHO, I. (ORG.) **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

CENTRO DE ESTUDOS AFRO ORIENTAL, **Material Didático**, Salvador: UFBA, 2010.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação,** v 23, pp 36-61, 2003.

CUNHA JR, H. Cotas para a População Negra nas Universidades Brasileiras, Brasília, **Universidade e Sociedade**, v 46, pp28-34, 2010.

DARWIN, C. **The Expressions of Emotions in Man and Animals**, New York: The Appleton and Company, 1889.

DATA ESCOLA. http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/, acesso em 2 dez 2013.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DONDIS, D. **A Síntaxe da Linguagem Visual**. Acesso: http://www3.uma.pt/dmfe/DONDIS_Sintaxe_da_Linguagem_Visual.pdf, em 12 out 2012.

DU BOIS, W.; GOMES, H. As almas da gente negra. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos Culturais**. Disponível em: www.pucrs.br.famecos/pos/cartografias. Acesso em: 22 de nov. 2013.

EVANS, Jessica.; HALL, Stuart. **Visual culture: the reader**. London; Thousand Oaks: SAGE Publications in association with the Open University, 1999.

FALCÃO, M. **A Utilização de Oficinas Temáticas como Alternativa para Abordagem de Conteúdo de Terceiro ano do Ensino Médio**. Monogr. Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIA FILHO, L. M. de. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FERRAO, P.T. S & JÚNIOR, N.I G, **Os Fundamentos da Física 2**, 8ª ed., Editora Moderna, São Paulo, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala : formação da familia brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil, 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GILROY, Paul. A crise da "raça"e da raciologia. In: **Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça**. São Paulo: Anablume, 2007.

GOLDBERG, R. **A arte da performance – do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2006.

GOMES, N. L. **Um Olhar Além das Fronteiras**: Educação e Relações Raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ**., Dez 2002, no.21, p.40-51.

GONÇALVES, L.A.O. **Le mouvement noir au Brésil: Représentation Socialet Action Historique.** Lille:Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a Educação, Pensar o Racismo no Brasil, In: FONSECA, M. V. et al (org) **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**, Belo Horizonte: Mazza Editora, 2012.

GONÇALVES, L.A.O & SILVA, P.B.S. Movimento Negro e Educação, **Revista Brasileira de Educação**, 2000, 134-158.

GUILLAUMIN, C. **L'idéologie raciste. Genése et langage actuel**. Paris, La Haye: mouton,1972. p. 115.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A**. Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005. v. 1. 254p .

HALL, S. The work of representation. In:____(Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifyng Practises**. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997.

HAMMOND, E. M.; Herzig, R.M. **The Nature of Difference: Sciences of Race in the United States from Jefferson to Genomics**. The MIT Press, 2009.

HASLANGER, S. A Social Construcionist Analysis of Race. *In*: KOENIG, B. A. et al (Ed.) **Revisiting Race in a Genomic Age**. New Brunswick, New Jersey, an London: Rutgers University Press, 2008.

HERNÁNDEZ, F. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

HONOUR, Hugh. Studies. *In:* BINDMAN, D.; GATES, H. (Ed.) **The Image of the Black in Western Art IV Part 2- From the American Revolution to World War I**: Black Models and White Myths. Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard University Press, 2012.

HORIKAWA, A K. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos, **Revista Intercâmbio**, Vol. XVIII: 22-42, São Paulo: LAEL/PUC, 2008.

IRWIN, R. **Uma mestiçagem metonímica.** In: DIAS, B; IRWIN, R. L. (Org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

JACCOUD, L. Racismo e Republica. O debate sobre o Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil. Iná; THEODORO. M. (org) **As Políticas Publicas e as Desigualdades Raciais no Brasil: 120 anos após a Abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, T.T. **Alienígenas na sala de aula**. São Paulo: Ed. Vozes, 2004.

LIMA, E. Um olhar pessoal sobre uma trajetória coletiva. **Omenelick 2°Ato**, 2012. Disponível em: http://omenelick2ato.com/especial/3-de-fevereiro/. Acesso em: 20 jul. de 2014.

LOCKE, A. Enter de New Negro, **Survey Graphic**, 1927.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista**. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MACHADO, M. H. P. T. (Re) construindo a imagem de Renty: dos daguerreótipos de Agassiz à campanha De-Mouting Agassiz", **Revista da USP**, 94, junho-julho-agosto, 2012, pp. 142-153.

MAGNIN. **J.D. Okhai Ojeikere**. Disponível em: http://www.magnin-a.com/en/artistes/oeuvres/63/j. Acesso em: 30 jul. de 2014.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 358 p.

MARKS, Jonathan. *Race. Past, Present, and Future*. *In*: KOENIG, B. A. et al (Ed.) **Revisiting Race in a Genomic Age**. New Brunswick, New Jersey, an London: Rutgers University Press, 2008.

MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo, **Revista Brasileira de Educação**, 1996, pp.18-32.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo básico comum: Ciências. Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: SEE, S/D.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo básico comum: Artes. Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: SEE, S/D.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. In: LANDER, E. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

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

MOMBELLI, N. F. *Questões Acerca da Representação da Memória e da Identidade nos Documentários da TV OVO*. **IV Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação**, Santa Maria, RS, 2011. Acesso: http://www.ufsm.br/sipecom/anais/artigos/culturaidentidade/MOMBELLI.pdf, em 20 out 2012.

MORTIMER, E; DRIVER, R; LEACH, J.; ASOKO, H. & SCOTT, P. Construindo Conhecimento Científico, **Pesquisa no ensino de química**, n° 9, MAIO 1999, pp 31-41.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34. 2004.

NEGRISSOLI, D. O corpo do performer nas artes visuais. **Trama interdisciplinar** - v. 3 - n. 2 – 2012, pp147-154.

NOVAK, J. D. Concept maps and vee diagrams: two metacognitive tools for science and mathematics education. **Instructional Science**. v. 19, p. 29-52, 1990.

_____& CAÑAS, A. J. A Teoria Subjacente aos Mapas Conceituais e como Elaborá-los e Usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em http://www.periodicos.uepg.br

OLIVEIRA, E.G da S & ALBUQUERQUE, A.D. S. Percepção da Identidade Étnico-Racial do Ensino Médio Integrado no IF Sertão PE, ***Revista Semiárido do VISU***, v 2 n2, pp 23-32, 2012.

PACHECO, N. A.; TERRASÊCA, M.; LEITE, E. (Ed.) **Os desenhos do desenho: novas perspectivas sobre ensino artístico.** Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2001.

PENA, S..D. J. Razões para Banir o Conceito de Raça da Medicina Brasileira, ***História, Ciência, Saúde*****,** Manguinhos, v 12, n 1, p 321-46,mai-ago, 2005.

PEREIRA, A. A. ; MARTINS, R. *Cultura visual e identidade no desenho pedagógico*. In: **16º Encontro Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas**, Florianópolis, 2007. Acesso: http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/061.pdf, em 23 out 2012.

PEREIRA, J. B. **Pelas estradas de Caio Martins, de Esmeraldas ao Urucuia. Um ideal em marcha.** Belo Horizonte: Ed. do autor, 2010.

PESSOA, H. G. R. **O autorretrato – O espelho das coisas**. Dissertação, São Paulo: Escola de Comunicação e Arte/USP, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1 In: LANDER, E. (org) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

RODRIGUES, R. N. Os africanos no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

ROMAGNOLI, R.C. O Conceito de Implicação e a Pesquisa Intervenção Institucionalista, **Psicologia & Sociedade**, 26 (1) 44-52, 2014.

ROSEMBERG, F; PIZA, E. A cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n.40, p. 122-137, dezembro/fevereiro 1998-99.

SANTOS et al. Estudo de Técnicas de Documentação Fotográfica em Biologia em Betim / MG. **Sinapse ambiental**, Betim, V.1, N.1, p. 27-36, maio, 2004.

SANTOS, Marcos P. dos & CASTRO, Célia B. de. As Relações entre Escola e Cultura sob o olhar da Sociologia da Educação: uma abordagem sistêmica, ***Imagens da Educação***, v.2 n.3 , p69-78, 2012.

SANTOS, José M. P. **Os artistas plásticos e performance na cidade de Salvador: um percurso histórico-performático**, Salvador: UFBA, 2007 .

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. ***Educar***, Curitiba, n 27, pp 203-219. 2006.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SINNER, A. Arts based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. Disponível em: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766913.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015.

SPINELI, P. K & PINHEIRO**,** O. J. **A fotografia na ciência e na arte: alguns usos e processos**, disponível em 28/06/2015 in http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt017-afotografia.pdf

TIPLER, P. A. & MOSCA, G. **Física para Cientistas e Engenheiros,** 6ª ed., Vol. 2, Editora LTC, 2009.

TRIPP, D.. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica, **Educação e Pesquisa**. Vol 31, n 3 São Paulo, set-dec, 2005, pp443-466.

TUNNER, Jeremy. Race and Representation in Ancient Art: Black Athena and After. *In:* BINDMAN, D.; GATES, H. (Ed.) **The Image of the Black in Western Art I- From the Pharaos to the Fall of the Roman Empire**. Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard University Press, 2010.

TVARDOVSKAS, L. Rosana paulino: " É tão fácil ser feliz?". **Niterói**, v. 10, n. 2, p. 235-256, 1. sem. 2010.

VARGAS, F. A Tecnologia enquanto linguagem, desafios e perspectivas das novas linguagens em sala de aula. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VILASSANTI, E. C. **Escolas Publicas e a Configuração do Clima Social Escolar.** Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

WETHERELL, M. The field of Identity Studies. In: WETHERELL, M.; MOHANTY, C. T. (Ed.) **The SAGE Handbook of Identities**. SAGE Publications, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO A ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Título do Projeto: **"***A cultura visual na escola na construção da identidade étnico-racial***"**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
e-mail: laog@fae.ufmg.br / fones: (31) 3409 6168

Pesquisadora (mestrado) : Gabriela Guerra de Almeida
e-mail: gabiguerra@ufmg.br / fones: (31) 3409 6168

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

A. Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa que procura investigar como o uso de imagens na sala de aula se relaciona com a construção de identidades dos estudantes. Para este estudo serão analisadas situações em que imagens, como desenhos, pinturas, fotografias e vídeos são observados, discutidos e produzidos em oficinas dentro da escola. Os resultados deste trabalho poderão contribuir para que os professores possam melhorar suas atividades de ensino utilizando a linguagem visual, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes e para a formação de professores.

B. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável quando ele estiver em sala de aula ou através dos telefones e endereço eletrônico fornecido nesse termo. Informações adicionais sobre questões éticas podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

C. Se você concordar, poderá participar da pesquisa de três formas:
- nível I de participação: permitir que os pesquisadores guardem cópias de algumas atividades que você fizer nas oficinas de imagem para estudá-las depois.
- nível II de participação: permitir que os pesquisadores observem as oficinas de imagem.
- nível III de participação: permitir que os pesquisadores filmem as atividades realizadas nas oficinas de imagem.

D. Caso você participe desse estudo, será necessário participar em atividades de observação, discussão e produção de imagens dentro da escola, além daquelas que já fazem parte da rotina da sala de aula.

E. Para preservar sua privacidade, seu nome, os dos outros participantes e da escola serão substituídos por nomes falsos (pseudônimos).

2. Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A sua participação é confidencial. Apenas o pesquisador responsável terá acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

C. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. Este estudo envolverá gravação de áudio e vídeo (filmagem). Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Todos os registros, sem exceção, serão destruídos após o período de 5 anos.

E. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar de pesquisa:

Participante:

O pesquisador Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), solicita minha participação neste estudo intitulado "A cultura visual na escola na construção da identidade étnico-racial"

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

_____ Nível I (utilização de trabalhos produzidos para as oficinas de imagem)
_____ Nível II (observação das oficinas)
_____ Nível III (filmagem de interações nas oficinas)

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____de _____ de 2014.

Nome legível:

_____

Assinatura:

Pesquisador:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____de _____ de 2014.

_____
Assinatura do Pesquisador responsável

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE-UFMG
e-mail: e-mail: laog@fae.ufmg.br
fone: (31) 3409 6168

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO A PAIS E RESPONSÁVEIS

Título do Projeto: **"***A cultura visual na escola na construção da identidade étnico-racial***"**

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
e-mail: laog@fae.ufmg.br / fones: (31) 3409 6168

Pesquisadora (mestrado) : Gabriela Guerra de Almeida
e-mail: gabiguerra@ufmg.br / fones: (31) 3409 6168

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que você estará participando:

A. Seu(sua) filho(a) ou estudante pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa que procura investigar como o uso de imagens na sala de aula se relaciona com a construção de identidades dos estudantes. Para este estudo serão analisadas situações em que imagens, como desenhos, pinturas, fotografias e vídeos são observados, discutidos e produzidos em oficinas de imagem. Os resultados deste trabalho poderão contribuir para que os professores possam melhorar suas atividades de ensino utilizando a linguagem visual, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes e para a formação de professores.
B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável quando ele estiver na escola ou através dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3499 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.
C. Se você concordar que seu(sua) filho(a) ou estudante pelo(a) qual você é responsável participe deste estudo, o pesquisador irá guardar cópias de algumas atividades desenvolvidas nas oficinas de imagem, que serão examinadas no futuro (nível I de participação na pesquisa).
D. Além disso, dois outros níveis de participação são possíveis. O nível II que envolve observação das oficinas e o nível III que está relacionado à filmagem das atividades realizadas nas oficinas de imagem.
E. Caso você permita que seu(sua) filho(a) ou estudante pelo(a) qual você é responsável participe desse estudo, saiba que será necessário que ele(a) realize atividades em oficinas de observação, discussão e produção de imagens na escola, além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual dentro da sala de aula.
F. Os nomes dos participantes e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

2. Esta seção descreve os direitos dos participantes desta pesquisa:

A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
B. A participação seu(sua) filho(a) ou estudante pelo(a) qual você é responsável é confidencial. Apenas o pesquisador responsável terá acesso a identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação da criança ou adolescente será revelada.

C. A participação é voluntária. Qualquer participante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
D. Este estudo envolverá gravação de áudio e vídeo. Apenas o pesquisador terá acesso a estes registros. Todos os registros, sem exceção, serão destruídos após o período de 5 anos.
E. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física do participante além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que seu(sua) filho(a) ou aluno(a) pelo(a) qual você é responsável participe da pesquisa:

Participante:

O pesquisador Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), solicita minha autorização para a participação de meu(minha) filho(a) ou estudante pelo(a) qual sou responsável neste estudo intitulado "*A cultura visual na escola na construção da identidade étnico-racial*".

Eu concordo que meu(minha) filho(a) ou estudante pelo(a) qual sou responsável participe desta investigação nos níveis indicados a seguir:

_____ Nível I (utilização de trabalhos produzidos para as oficinas de imagem)
_____ Nível II (observação das oficinas)
_____ Nível III (filmagem de interações nas oficinas)

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito que meu(minha) filho(a) ou estudante pelo(a) qual sou responsável participe desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____de _____ de 2014.

Nome do(a) aluno(a):

_____.

Nome legível:

_____.

Assinatura:

_____.

Pesquisador:

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

_____, _____de _____ de 2014.

_____

Assinatura do responsável pela Pesquisa
Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FaE-UFMG
e-mail: e-mail: laog@fae.ufmg.br
fone: (31) 3409 6168

APÊNDICE 2: Quadro das visitas à área de pesquisa de campo

Visitas à área de pesquisa de campo				
Visitas	**Data**	**Dia da semana**	**Periodo do dia**	**Tema**
1	11/10/1023	sexta	manhã/ tarde /noite	Primeira visita à área de campo.
2	4/11/13	segunda	manhã/ tarde	Visita para conhecer mais a área de campo.
3	13/11/2013	quarta	manhã/ tarde	Visita para conhecer mais a área de campo.
4	24/11/2013	domingo	manhã/ tarde	Visita para conhecer mais a área de campo.
5	14/12/2013	sábado	tarde/ noite	Visita para conhecer mais a área de campo. Formatura dos alunos.
6	17/12/2013	terça	manhã/tarde	Visita para coletar matriz curricular e dados sobre o funcionamento do curso técnico.
7	19/05/2014	segunda	tarde/ noite	Visita com o co-orientador de mestrado, Prof. Francisco, e duas estudantes do grupo de pesquisas Ator Rede e Educação, para conhecerem a área de campo.
8	27/05/2014	terça	manhã/ tarde	Visita para organizar questões da oficina.
9	24/07/2014	quinta	manhã/ tarde	Visita para organizar questões da oficina.
10	14/08/2014	quinta	manhã/ tarde	Apresentação da Oficina na Escola Santa Tereza.
11	20/08/2014	quarta	manhã/ tarde	Visita para organizaçãos das turmas e organização do espaço.
12	25/08/2014	segunda	manhã/ tarde /noite	Início da oficina de artes visuais. Módulo 1. Auto-retrato desenho.
13	26/08/2014	terça	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 1. Auto-retrato fotografia.
14	27/08/2014	quarta	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 1. Auto-retrato fotografia.
15	15/09/2014	segunda	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 2. Discussão de imagens e animação stop motion.
16	16/09/2014	terça	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 2. Discussão de imagens e animação stop motion.
17	17/09/2014	quarta	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 2. Discussão de imagens e animação stop motion.
18	6/10/14	segunda	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 3. Discussão de imagens e animação stop motion.
19	7/10/14	terça	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 3. Discussão de imagens, animação stop motion e pintura.
20	10/11/14	segunda	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 4. Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição.
21	11/11/14	terça	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 4. Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição.
22	12/11/14	quarta	manhã/ tarde /noite	Oficina- Módulo 4. Pintura, cadernos de desenho e preparação para exposição.
23	21/11/2014	sexta	manhã/ tarde	Encerramento da Oficina. Montagem da exposição.