

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO-  
FAALC/PROFARTES

SILVANA SATURNINO TELES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: A ARTE COMO  
FORTALECIMENTO DE IDENTIDADE/ALTERIDADE FRENTE AO  
RACISMO**

Campo Grande, MS.

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO-  
FAALC/PROFARTES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: A ARTE COMO  
FORTALECIMENTO DE IDENTIDADE/ALTERIDADE FRENTE  
AO RACISMO**

Artigo Científico de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Mestrado PROFArtes- da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Simone Rocha Abreu

Campo Grande,  
MS2024

**ATA DE DEFESA DE ARTIGO CIENTÍFICO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES EM REDE NACIONAL**  
**MESTRADO**

Ao primeiro dia do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas e trinta minutos, via web conferência por meio da ferramenta digital Google Meet, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Simone Rocha de Abreu (UFMS), Patrícia Lacombe Pinheiro (UNISA) e Sidiney Peterson Ferreira de Lima (UNESP), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **SILVANA SATURNINO TELES**, CPF 18455535865, do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**Interculturalidade na educação: a arte como fortalecimento de identidade/alteridade frente ao racismo no ensino Fundamental I**" e orientação de Simone Rocha de Abreu. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Artigo Científico. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu parecer expresso conforme segue:

**EXAMINADOR**

Dra. Simone Rocha de Abreu (Interno)

Dra. Dora de Andrade Silva (Interno)

(Suplente) Dra. Patrícia Lacombe Pinheiro  
(Externo)

Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Externo)

RESULTADO FINAL: Aprovação ( X ) Aprovação com revisão ( ) Reprovação ( )

**OBSERVAÇÕES:**

A banca aprovou o trabalho de pesquisa destacando a relevância do tema, a análise realizada, a coerência entre o assunto, a linguagem e a metodologia, ressalta a importância das relações estabelecidas entre as experiências de vida da pesquisadora, a problemática da pesquisa e a apresentação das análises no artigo. A banca indica, após revisão ortográfica, que o trabalho seja publicado na íntegra ou em partes em revistas acadêmicas da área de conhecimento.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Simone Rocha de Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 16:59, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 17:02, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Saturnino Teles, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 17:23, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Lacombe, Usuário Externo**, em 04/03/2024, às 22:00, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4651005** e o código CRC **7004F194**.

## COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - PROFISSIONAL

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao meu pai, José Saturnino Teles, que sempre me incentivou a continuar estudando, que faleceu enquanto eu escrevia estas palavras, que o senhor o guarde em um lugar especial.

As minhas filhas, Aline e Lívia Teles Vian, por aguentarem a distância que nos separa e serem fontes de inspiração para mim, muito orgulho por tornarem-se mulheres fortes e inspiradoras.

A minha mãe, Delice Sebastiana Marques de Oliveira Teles, que sempre trabalhou na roça, debaixo de sol quente, para que pudéssemos estudar e termos um futuro melhor.

A Simone Rocha de Abreu, minha orientadora e amiga, que nunca mediu esforços para que eu conseguisse concluir este mestrado, que me acolheu como sua orientanda, acreditando em mim, mesmo nos momentos mais difíceis desta trajetória (e não foram poucos), que me mostrou que os processos de decolonização precisam ser praticados no dia-a-dia por todas/os, para livrarmos-nos do racismo que praticamos consciente ou inconscientemente.

Às/aos colegas que frequentaram comigo o curso de mestrado, tornando nossas aulas muito divertidas, apoiando me em todos os momentos, especialmente à Juliana com quem teci um laço de amizade e troca que durará para sempre.

Ao diretor escolar Denny Miranda, que não mediu esforços para que eu pudesse lecionar e estudar ao mesmo tempo, meus agradecimentos por confiar em mim sempre.

E por fim, mas não menos importante, a Deus, pois sem Ele, eu não teria chegado até aqui.

*“Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante/ Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo[...]/ Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes/ Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante/ Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.”*

***Raul Seixas***

## RESUMO

Esta pesquisa visa levantar o enfrentamento ao racismo, ao propor o reconhecimento e fortalecimento das relações de identidade e alteridade, baseando-se numa perspectiva intercultural, analisando crítica e sistematicamente, dentro do território escolar e do Ensino de Artes Visuais, novos caminhos para um trabalho de intervenção pedagógica que interaja com os indivíduos pesquisados, coletiva e individualmente, buscando trabalhar os processos advindos do sistema de colonização como: a desigualdade, a discriminação e o racismo institucional. Utilizarei uma proposta pedagógica dentro das Artes Visuais, pensada para aproximar as/os estudantes pesquisadas/os e pesquisadora, captando detalhadamente o sentido das representações sociais e das estratégias utilizadas por estes estudantes (3º ano do fundamental I), no intuito de alcançar um grau de investigação e análise de dados mais acurados.

**Palavras-chave:** interculturalidade; arte; identidade/alteridade; racismo.

## ABSTRACT

This research aims to raise the confrontation of racism, by proposing the recognition and strengthening of the relations of identity and otherness, based on an intercultural perspective, critically and systematically analyzing, within the school territory and the Teaching of Visual Arts, new paths for a work of pedagogical intervention that interacts with the individuals researched, collectively and individually, seeking to work the processes arising from the colonization system such as: inequality, discrimination and institutional racism. I will use a pedagogical proposal within the Visual Arts, designed to bring the researched students closer to the researcher, capturing in detail the meaning of the social representations and strategies used by these students (3rd year of elementary school), in order to achieve a more accurate degree of investigation and data analysis.

**Keywords:** interculturality; art; identity/otherness; racism.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Di Cavalcanti, Carnaval no morro, 1963.....	28
Figura 2. Daiara Tukano, Mahá-arara vermelha, 2021.....	29
Figura 3. Daiara Tukano, Casa da noite, 2020.....	29
Figura 4. Criola, Híbrida Astral- Guardiã brasileira, 2018.....	31
Figura 5. Criola e Lídia, Ori- A raiz que sustenta é a mesma que floresce,2016.....	31
Figura 6. Criola, sem nome, localizado no bairro da Liberdade, São Paulo.....	33
Figura 7. Criola, 1990, Ibejis, Exposição DriveThru.Art- Luis Maluf Art Gallery, São Paulo, SP, pintura digital, 10 x 5 m, 2020.....	33
Figura 8: Criola, 1990, Sunkun omi ayé, mural no Vulica Brasil - 5ª edição do festival brasileiro-belarusso de arte urbana, Minsk, Bielorrússia, 2019.....	34
Figura 9: Criola, 1990, A ancestral do futuro, acrílica sobre parede, 2021.....	34
Figura 10: Autorretrato, pintura aquarela sobre papel, 2023.....	40
Figura 11: Autorretrato, pintura à guache sobre papel, 2023.....	41
Figura 12: Autorretrato, lápis de cor sobre papel kraft, 2023.....	41
Figura 13: Lápis de cor sobre papel kraft, 2023.....	42
Figura 14: Lápis de cor sobre papel kraft, 2023.....	42
Figura 15: Pintura a guache sobre papelão, 2023.....	43
Figura 16: Thico, Charge incomoda, racismo mata, 2019.....	45

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1- INTERCULTURALIDADE, MULTICULTURALIDADE E EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. IDENTIDADE/ALTERIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO EM ARTES         VISUAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>2- LEGISLAÇÕES PERTINENTES AO TEMA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>21</b>
<b>3- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>24</b>
<b>4- APLICAÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>35</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo das minhas observações como arte-educadora na rede estadual emunicipal de educação de Campo Grande-MS, em atividade desde 2010. Tenho 46 anos de idade, divorciada desde 2005, tenho duas lindas filhas, sou a segunda numa família de cinco irmãos, considero-me multirracial (avó paterna branca, avô paterno indígena, bisavó materna negra). Vinda de família carente em recursos financeiros, num contexto de discriminação social, pobreza e do sentimento de não pertencimento a nenhum grupoespecífico, porém consciente de que não sofri os efeitos do racismo estrutural, pois o meu tom de pele é claro, em consequência ao processo de “branqueamento” (Cida Bento, 2022) que a miscigenação me causou.

Tenho observado por vários anos, os conflitos cada vez maiores em sala de aula, relacionados à maneira como as/os estudantes enxergam-se, interagem e como observam sua própria imagem, seja numa fotografia ou no reflexo do espelho. Várias inquietações me absorvem no contexto escolar multiétnico em que estou inserida, uma delas é observar a falta de identificação racial das/os estudantes. Por exemplo, enquanto trabalhava uma atividade de retrato e/ou autorretrato, observei como pintavam seus cabelos e/ou das/os colegas (de amarelo), como empregavam a cor da pele (rosa ou salmão), como desenhavam linhas retas para representarem seus cabelos, independente da textura e coloração real dos mesmos ou de sua cor real. Percebo que, na maior parte das vezes, não há a menor relação com a aparência real da/o aluna/o que está sendo retratada/o. Isso me inquieta: Por que será que isso ocorre? A suspeita de que desenhavam o cabelo e a pele desejada me assusta.

Olho para estas/es estudantes e me vejo em cada uma dessas histórias, pois, lembrança do não pertencimento e a busca por aceitação pelo outro me acompanhou por anos durante a vida, misturando-se muito com os acontecimentos/conflitos que presencio constantemente em sala de aula, durante minhas aulas de arte. Então busco entender melhor estas relações diversas e multiétnicas que estão diariamente em conflito dentro deste ambiente escolar, que busca homogeneizar o alunado, mesmo com a presença de um público tão plural na escola.

Trabalho como professora efetiva de artes em uma escola na periferia da cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, o segundo Estado com maior população indígena do país (de oito etnias diferentes, são elas: Guarani, Kaiowá, Terena, Kinikinaw, Ofaié e Guató). Mato Grosso do Sul recebeu, no início do século passado, uma grande quantidade de imigrantes japoneses, principalmente de Okinawa, e mais recentemente recebe imigrantes venezuelanos, além disso, temos que considerar as fronteiras que o Estado estabelece com Bolívia e Paraguai. Toda essa diversidade aparece na escola, acrescida das questões da negritude e todo conflito advindo do racismo estrutural presente no Brasil.

Meu objetivo norteador para esta pesquisa é refletir junto aos estudantes, sobre questões acerca de privilégios universalistas arraigados em nossa sociedade conferidos à população branca, partindo do meu próprio contexto escolar, assumindo meu lugar hierárquico e privilegiado dentro desta “falsa democracia racial<sup>1</sup>” e mediante pesquisa participativa, propor uma intervenção pedagógica articulada interculturalmente, privilegiando alguns grupos sociais e étnicos marginalizados, (indígenas e afro-brasileiros).

Utilizarei como arcabouço teórico enfatizando pesquisadoras/es que abordam estes assuntos, tais como: bell hooks<sup>2</sup> (2017), Beatriz Nascimento (2021), Cida Bento (2022), Ana Mae Barbosa (2014), Vera Maria Ferrão Candau (2009), Eliane Cavalleiro (2001), Stuart Hall (1999), Tomaz Tadeu da Silva (2012), Nelson Maldonado Torres (2020), Ailton Krenak (2022), Daniel Munduruku (2012), entre outros. Também utilizarei a legislação pertinente ao tema: Constituição Federal de 1988, artigos: 3º e 5º, Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003, e o Parecer nº: CNE/CP 003/2004 aprovado em 10/03/2004.

A professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro (2001), tem pesquisado e discutido, as relações raciais e os “efeitos maléficos” da presença do racismo, preconceito e discriminação nas escolas brasileiras. A autora reconhece a importância do permanente diálogo e reflexão, entre educadores, educandos, responsáveis e toda comunidade escolar, acerca dos prejuízos para a população escolar negra, de práticas racistas em ambiente escolar. Apontando a importância da/o professora/or como um forte aliado na formação de indivíduos livres de sentimentos racistas. Sua pesquisa leva-nos, como educadores, a refletirmos sobre nossas práticas e comportamentos em sala de aula, que podem, muitas vezes “silenciar” a/o estudante, ou conscientizar, dependendo de nossas ações em relação a como tratamos um conflito racista surgido dentro de determinada sala de aula, ressaltando que também temos o dever de dialogar com os envolvidos, para tornarmos a educação, um instrumento que “liberte” todas/os envolvidas/os. Vejamos:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais da educação sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos -

---

<sup>1</sup> Gilberto Freyre, sociólogo, construiu uma obra dedicada à análise das relações sociais no período colonial brasileiro e a contribuição dessas relações para a formação do povo brasileiro no século XX. Segundo o citado autor, a miscigenação formaria uma população mais forte, contrariando as teorias etnocêntricas, higienistas e eugênicas de antropólogos e intelectuais do século XIX e XX.

<sup>2</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952-2021), professora, ativista feminista e autora norte-americana, aborda em suas obras assuntos de raça, gênero e educação, cujo nome em letras minúsculas busca dar destaque principal às suas ideias, e não a sua autoria, além disso, a autora escolheu bell hooks em homenagem a sua avó. Por isto, neste trabalho respeitaremos a escolha da autora, e não abordaremos as regras da ABNT ao referirmos a seus trabalhos..

com a penalização dos cidadãos negros<sup>1</sup> - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade. (Cavalleiro 2001, p. 142)

Devemos observar que ainda hoje o tema causa mal-estar entre nós, pois, ainda há resistência em aceitar que tratamos de maneira diferente os grupos não brancos, em nosso cotidiano escolar. Não tenho nenhum orgulho em reconhecer que durante meus treze anos atuando como professora de arte, por várias vezes, reforcei estereótipos que olhando para trás hoje, teria feito de outra maneira. Reconheço minhas limitações e atualmente olho de maneira diferente para cada aluna/o presente em sala de aula, valorizando aquilo que o difere dos demais, dialogando com a sala de aula mostrando por meio de exemplos, obras e imagens, que somos seres únicos.

Observando superficialmente o espaço escolar, temos a impressão de harmonia entre crianças e adultos, brancos e negros. No entanto, “à medida que não encontramos no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros” (Cavalleiro, 2001, p. 145), mostrando a existência de alunos não brancos em nossa sociedade, essa falsa harmonia torna-se evidente.

Meu propósito com este projeto de pesquisa e intervenção pedagógica é provocar os estudantes ( 3º ano do Ensino Fundamental I), da comunidade escolar em que atuo, a Escola Municipal Governador Harry Amorim Costa, no município de Campo Grande, MS, para o enfrentamento de questões étnicas como preconceito, discriminação e racismo, que me causam desconforto e inquietação, situações estas, advinda de relações sociais entre estas/es estudantes que convivem diariamente, cada um com suas singularidades. O motivo da escolha desta turma deve-se ao fato de eu ter observado atentamente, sob a ótica das quatro fases de desenvolvimento do desenho infantil, pesquisadas por L. S. Vygotski (2014), segundo as quais, as crianças desta fase etária equivalente ao 3º ano , estariam no segundo estágio de desenvolvimento, portanto na fase de “representação formal e esquemática”, destacando-se em seus desenhos as primeiras representações “verdadeiras e reprodutivas da realidade da criança”. Este estágio “caracteriza-se por um maior número de detalhes, numa busca atenta e mais realista da representação e inserção no desenho, das diferentes partes do objeto” (Vygotski, 2014, p. 99). No mais, como disse em sua canção nosso saudoso poeta Gonzaguinha: “Eu fico com a pureza da resposta das crianças”.

Observando nosso passado colonial e entendendo as marcas históricas arraigadas no seio de nossa sociedade, assim como o autor tomo “o cuidado com a pesquisa, a compreensão dos significados, o estabelecimento de trocas, a busca de consentimento” (William, 2020, p. 70), entendo que não há valorização e respeito por culturas tidas como “inferiores”, e que as condições de degradação, violência e racismo a que negros e indígenas estão expostos, também estendem-se, aos traços e elementos de suas culturas. Mediante observações, proponho uma sequência didática de ensino através da Arte, que enfrente o racismo.

Os artistas visuais que trago estão intimamente relacionados a estes indivíduos

contemporâneos, alunas/os do terceiro ano do Ensino Fundamental I, faixa etária em que estes, estão repletos de indagações e conflitos que se refletem diretamente no contexto escolar no qual estou inserida.

Cabe destacar que tendo em vista, minha posição de mulher, descendente de indígena e negro, porém com pele mais clara, “meu lugar de fala” (Djamila Ribeiro, 2017) é privilegiado. É o lugar de quem não sofreu as consequências do racismo, pois, no Brasil, a violência do racismo é brutal e proporcional à escuridão da pele. Tenho consciência de que “o branco em si, ainda é pouco enfocado enquanto objeto de estudo dentro da educação antirracista se comparado aos negros,” (Oliveira, 2020, p. 10) e por isso parto do meu entendimento, citando autoras e autores negros para corroborarem com minhas afirmações.

Segundo Djamila Ribeiro (2017), todos têm um lugar de fala, sendo fundamental pensarmos hierarquias, desigualdades, pobreza, racismo e sexismo, não impondo uma visão, mas sim, considerando diversas vozes, lugares diversos de fala, respeitando grupos que foram calados por séculos.

Apontadas às necessidades urgentes desta pesquisa, proponho-me a observar meu cotidiano escolar, autoavaliando meu próprio fazer pedagógico e artístico, as relações entre os vários sujeitos da sala de aula envolvida no presente estudo, registrando por meio de fotografias e diário de bordo, as atividades realizadas em artes visuais, para analisar os dados coletados e identificar se/quando ocorre o racismo dentro da sala de aula do terceiro ano do Ensino Governador Harry Amorim Costa.

## **1. INTERCULTURALIDADE, MULTICULTURALIDADE E EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS**

*Eu só quero é ser feliz*

*Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é*

*E poder me orgulhar*

*E ter a consciencia que o pobre tem seu lugar!*

*Cidinho e Doca.*

Sou professora da rede pública de ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, há aproximadamente treze anos. Tenho 46 anos, sou artista plástica, mulher, divorciada, mãe, irmã, descendente de indígena e de negro, estudante e aprendiz. Considero-me uma pessoa multirracial, porém muitas pessoas me leem como branca. Compartilho de ideias feministas e antirracistas, abomino o patriarcalismo social em que nossa sociedade está inserida. Quero defender as ideias que

compartilho com a autora, e “práticas pedagógicas libertadoras”, (bell hooks 2017). “Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (bell hooks, 2017, p. 20) . Partilho do entendimento da autora de que devemos questionar as parcialidades dentro do contexto escolar do qual fazemos parte para não reforçar os sistemas de dominação como o racismo, proporcionando ao mesmo tempo, novas maneiras de ensinar e aprender com grupos tão diversos de estudantes.

Meu compromisso maior com a educação em arte é possibilitar aos estudantes, novas formas de pensar, agir e posicionar-se, tanto no espaço escolar como fora dele, possibilitando aos mesmos agirem criticamente, “transgredindo”, no sentido de questionarem “a história única”, que segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2019), cria estereótipos, e o maior problema dos estereótipos é que ele faz com que uma história torne-se a única história. Pensando através desta perspectiva, todas/os as/os estudantes e suas histórias, serão ouvidas/os e respeitadas/os em suas individualidades. Produzindo com esta pesquisa, a análise e reflexão sobre nosso próprio sistema estrutural, de cunho discriminador, hierárquico, autoritário, que nega ao “outro pertencente aos grupos subalternizados”, e privilegia alguns, sob o manto de uma pretensa universalidade e igualdade.

Cida Bento (2022) denomina de “pacto da branquitude”, o pacto narcísico em que instituições e a sociedade invisibilizam outras raças que não pertençam à privilegiada “raça branca”. Sendo psicóloga e trabalhando em recursos humanos, a citada autora estudou as dimensões negativas da herança escravocrata brasileira que exclui as pessoas que não se encaixam nos padrões estereotipados do “branco” colonizador. Seguindo com suas constatações, a autora afirma existir no Brasil, um pacto narcísico dentro das instituições e da sociedade, camuflado muitas vezes de meritocracia, que exclui as etnias que não se encaixam no padrão homogêneo e uniforme masculino e branco. Sendo assim,

Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. (Bento, 2022, p. 18)

Bento segue afirmando que tal fenômeno deixa evidente o quanto urge a incisão na relação de dominação de raça e gênero, ocorrida nas instituições, cercadas de silêncio. Então precisamos reconhecer e evidenciar, nesse processo, explicitando e transformando acordos não verbalizados, que atendem a interesses grupais com características do pacto narcísico da branquitude. Partindo destas observações, olho para meu contexto escolar desnudando preconceitos e estereótipos de raça, percebendo-me primeiramente, como sujeito advindo de classe social marginalizada, porém, com

privilégio racial, advinda da leitura que fazem de mim como “branca”, percebendo o quanto temos que avançar nos estudos interculturais, para tornar as instituições escolares públicas, igualitárias para todos os estudantes.

Os meios de comunicação nos bombardeiam diariamente com conteúdos e imagens estereotipadas, que segundo Nelson Maldonado Torres (2020), pensamentos estes, advindos de reflexos trazidos pela nossa colonização europeia. O autor analisou dez teses sobre colonialidade e decolonialidade, que questionam o senso de legitimidade no qual o sujeito moderno, o moderno Estado-Nação e outras instituições são construídos, desestabilizando as narrativas heroicas das origens e dos propósitos das instituições modernas. Trazendo à tona conceitos usados até então como corretos: “descobertos” e “civilização”, evidenciando o caráter problemático da apropriação de terras, recursos e suas implicações até hoje. Torres aponta para áreas-chave no estudo da colonialidade e decolonialidade, analisando o papel constitutivo e constituinte de gênero, raça e sexualidade no mundo moderno/colonial tais como: imposição dos papéis de gênero ocidentais sobre o colonizado; combinação dessa prática com as múltiplas formas de desgenerificar ligadas ao maniqueísmo, à diferença subontológica e aos entendimentos não ocidentais que ainda existem de sexo e gênero, fazendo com que o sujeito colonizado seja destruído em pedaços, quando não mortos. Neste contexto a decolonização não é unicamente a afirmação de formas indígenas de concepção de gênero e sexo ou a rejeição do patriarcado como não modificado pela colonialidade do gênero e do sexo no mundo colonizado.

Para Torres, o processo de colonização representou uma catástrofe demográfica e metafísica, que causou uma distorção no significado de humanidade, pois esta, vai além de uma simples “descoberta”:

[...] Essa “descoberta” e conquista tem esse caráter massivo e paradigmático porque não representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafísica. Com isso eu quero dizer que a “revolução” que foi a “descoberta” das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética” que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas. (Torres, 2020, p. 37).

Como descrito acima estes processos perturbam a tranquilidade e segurança do sujeito moderno e das instituições, desafiando a legitimidade das fronteiras dos Estados, o respeito a qualquer conceito normativo e práticas nas quais os cidadãos e as instituições modernas justificam a ordem dentro do conceito colonial moderno tais como: raça, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores de diferenças sociais, geneticamente gerados. De maneira bem condensada, segundo Torres, o pensamento decolonial, luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais,

epistêmicos e simbólicos, buscando pela criação de um mundo, onde muitos mundos possam existir, portanto, concepções diferentes de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e relacionar-se produtivamente. Para o autor é crucial uma mudança de atitude do sujeito para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser, colocando a decolonialidade como um projeto, sendo imprescindível desfazer os efeitos da colonialidade, tais como: exploração, dominação, expropriação, extermínio, naturalização da morte, tortura e estupro.

Nosso passado colonial, segundo Anibal Quijano (2005), está nas bases hegemônicas dos processos modernos de colonialidade que inferiorizam os povos que não pertencem ao padrão branco europeu. Muitos autores têm debatido os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade. Partilho do entendimento de Ana Mae Barbosa (2005), Marián López F. Cao (2005) e Vera Maria Candau (2009), pois, o conceito de interculturalidade, segundo os mesmos, indica mestiçagem, interação, defendendo que há interação de culturas, relações humanas não racistas, reconhecimento do pluralismo cultural em suas diferenças e particularidades.

Enquanto o multicultural seria uma afirmação hegemônica, assimiladora, segregadora, compensatória, que o currículo soma à étnica. Sem reestruturação, tratando mais as diferenças que os pontos comuns, pode ser entendido como superficial ao conceito de cultura, trazendo efeitos negativos ao sujeito, por exemplo: fechamento do indivíduo em uma identidade cultural imutável, reforçando barreiras entre os grupos, aumento da intolerância, acentuando dificuldade ao acesso à igualdade de oportunidades para os imigrantes e outros grupos minoritários. Reforça que os efeitos disto, nos educadores seriam a paralisia, por não saberem o que ensinar a respeito da cultura da “minoría”, causando assim a marginalização destes alunos, fragmentação do currículo, desequilíbrio educativo entre desenvolvimento pessoal e a socialização.

Olhando para o contexto escolar dos Estados Unidos da América, hooks (2013) afirma que os professores estão despreparados para trabalhar a diversidade em sala de aula se agarrando aos velhos padrões, o que não difere muito do contexto escolar brasileiro. A autora denomina de “códigos culturais” os diferentes padrões do multiculturalismo, diz que o educador tem que entendê-los para ensinar eficazmente os discentes, continua com suas reflexões afirmando que os professores e alunos, para a construção de um contexto de efetiva multiculturalidade precisam estudar e aprender a aceitar as novas epistemologias.

Trazendo o pensamento de hooks (2013) para o ambiente escolar brasileiro, veremos que há algumas semelhanças, exemplo: a imposição de uma única cultura (a hegemônica) na escola afeta professores e alunos, coibindo muitos sujeitos enquanto privilegia outros.

Tendo em vista os apontamentos da autora, simpatizamos com o conceito intercultural, pois, investigamos o conceito de racismo institucional escolar, acreditamos na valorização de culturas

marginalizadas descritas como diferentes. Afirmamos o respeito e valorização da cultura e etnicidade dos indivíduos envolvidos na pesquisa, e temos consciência, como professoras/es de arte, dos riscos, que segundo Cao, a proposta intercultural mal entendida pode trazer, tais como: manter os valores e padrões da arte europeia, homogeneização de gênero e outras culturas, tratamento de outras culturas como exóticas ou primitivas.

Para a autora a educação intercultural oferece possibilidades infinitas para educador e educando, sendo uma oportunidade para o professorado e o alunado respeitar e valorizar experiências e ideias dos outros e de incorporá-las ao programa de arte. Oportunizando a ambos afirmarem-se em sua(s) própria(s) cultura(s) e ampliar seu conhecimento cultural, por meio de pesquisas socioculturais e questionamento da ideologia dominante. É uma oportunidade para educadores e educandos de estar abertos a formas artísticas, processos e valores estéticos, que podem ser muito diferentes dos próprios. É uma oportunidade de descobrir conexões que unem uns aos outros no mundo, de ter uma perspectiva internacional, vejamos nas palavras da autora:

É uma oportunidade de reduzir os estereótipos negativos com base em raça, gênero, religião, política, idade, etnia e capacidade física e mental. E, sobretudo, concluem, é uma oportunidade de crescer, de ir além da necessidade de que os outros sejam como nós. (CAO, 2005, p. 207, 208).

Vera Maria Candau (2008), aponta que há uma inter-relação de diferentes grupos, em determinada sociedade, em nosso caso, dentro das escolas, e que esta posição confronta todas as visões que diferenciam e/ou favorecem “processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas”, (2008, p. 51) assim como as visões assimilacionistas que não valorizam e/ou colocam em evidência, a riqueza das diferenças culturais. Vejamos o que pensa a autora:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2009, p. 51).

A perspectiva intercultural afirma esta relação sabidamente complexa, admitindo configurações diferentes de acordo com a realidade a ser pesquisada/observada, não reduzindo um polo ao outro, aproximando-se ao multiculturalismo crítico, de resistência, que não reduza à outra forma de acomodação, entendendo as representações de raça, gênero e classe, como produto das lutas sociais sobre signos e seus significados, privilegiando as transformações das relações sociais, culturais e institucionais. Nossa perspectiva intercultural compactua com a autora, no sentido de estar orientada à construção de uma escola democrática, plural, humanizada, articulando políticas de identidade e equidade entre as/os estudantes.

Entendemos que, para haver, realmente, uma emancipação dessas/es estudantes, de grupos sociais “inferiorizados por décadas”, há necessidade de uma educação democrática que olhe para outras epistemologias, reconhecendo a riqueza cultural que carregam. Os autores, Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira, publicaram um artigo em 2010, intitulado “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, onde analisam a problemática de uma educação intercultural na América Latina, investigando o grupo Modernidade/Colonialidade, por seu potencial crítico, para a discussão das relações entre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação brasileira. Observam os principais conceitos que fundamentam as reflexões do citado grupo, apresentando algumas noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, discutindo possíveis confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural e as das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Podemos compreender melhor no trecho abaixo que seria na visão dos autores uma educação com foco numa emancipação epistemológica:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”<sup>5</sup>. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o podermoderno/colonial produziu. (Candau, Oliveira, 2010, p. 23)

Sentimos a necessidade de trazer ao debate outros conceitos que estão carregados de simbologia dentro do que aqui pretendemos argumentar, então vamos expor alguns autores e seus pensamentos sobre identidade e alteridade.

## **1.1 IDENTIDADE/ALTERIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO EM ARTES VISUAIS**

Não temos a real dimensão de como xingamentos, ofensas, ironias, silenciamentos e convivência, por parte de educadoras/es e educandos, podem causar na personalidade e identidade de determinada pessoa. Em diálogo com educadoras/es que participaram de sua pesquisa, Eliane Cavalleiro (2020), constatou que algumas situações que presenciou enquanto pesquisadora, onde professoras/res se referiam à/ao aluna/o utilizando apelidos pejorativos, achando “normal” tratar estas crianças com metáforas, banalizando a discriminação, afirmando que, quando não tomava uma atitude diante do ocorrido, a/o educadora/or sinalizava à criança discriminada, que ela não poderia contar com as/os mesmas/os. Vejamos:

As “metáforas” no cotidiano escolar não têm o seu significado devidamente avaliado. Não há a compreensão de que elas possam feri-las, ser determinantes na sua identidade, inferiorizando-as e oprimindo-as. Uma vez cristalizadas, passam por vezes a ser assumidas pelo próprio oprimido, o que torna difícil a reversão do quadro de inferioridade. [...] Constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva. Simultaneamente, à criança branca é ensinada uma superioridade, visto que, todo dia, recebe provas fartas dessa premissa. (Cavalleiro, 2001, p. 146-147)

Nelson Maldonado Torres (2020) afirma que a identidade e subjetividade humanas, produzem e desenvolvem-se, dentro de contextos com funcionamentos precisos de poder, noções e concepções de conhecimentos e de ser humano.

Em seu livro “Pele negra, máscaras brancas”, Frantz Fanon (2008) afirmou que a população negra e de cor, passava por uma crise de alteridade, pois, ser livre, segundo o autor, requer a participação dos outros, em muitas discussões sobre o racismo e colonialismo, o autor, criticando a falta de alteridade, afirma que o racismo força as pessoas a saírem do diálogo entre o Eu e o Outro, relação esta, que é a base da vida ética, e como consequência disso, quase tudo é permitido contra tais pessoas, escravidão e racismo são exemplos dessa “permissão”.

Sociólogos e teóricos classificam as sociedades modernas contemporâneas atualmente, como passando por uma “crise de identidade” por motivos diversos como: guerras, mudanças globais, globalização, mudança social, movimentos políticos, entre outros. Uma das mais prejudiciais, em nossa concepção, é a globalização, pois a homogeneidade cultural financiada pelo mercado global leva ao distanciamento da identidade em relação à comunidade e à cultura local.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2012), num primeiro momento parece fácil definir “identidade”, sendo simplesmente aquilo que somos, isto é, sou mulher, negra, heterossexual, jovem, idoso. E se olharmos mais atentamente, identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, sendo, portanto, inseparáveis. São portanto, criações do mundo natural e social, que somos nós que a fabricamos, no âmbito de relações culturais e sociais.

Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall (1999), trata algumas questões sobre a identidade cultural e avalia se existe mesmo uma crise identitária. Partindo do entendimento de que as identidades estão deslocadas ou fragmentadas, o autor diz ser demasiadamente complexo o conceito de “identidade”. Afirma ainda que uma mudança estrutural estaria transformando as sociedades modernas no final do século XX, fazendo com que as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que eram no passado sólidas, se tornassem fragmentadas. Traz três concepções de identidade distintas: o sujeito do iluminismo, sociológico e o pós-moderno. O primeiro baseado no conceito de pessoa humana, indivíduo centrado, unificado. O segundo baseado na consciência de que o núcleo interior desse sujeito não é autônomo, mas a identidade formada entre a interação de sociedade e o eu. E o último como sendo o sujeito com

identidades diferentes em diferentes momentos, não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Segundo as autoras, Vanilda Alves da Silva e Flavinês Rebolo (2017), que apoiam seu texto em Candau,

Discussão referente à construção das identidades de sujeitos invisibilizados, ou não valorizados, na sociedade atual é necessária no sentido de melhor compreender e possibilitar a promoção da igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade em que vivemos. (Silva, Rebolo, 2017, p. 181).

Tendo esses conceitos em mente, buscamos uma aproximação com estes indivíduos, participantes de nossa pesquisa, para investigar as relações entre os mesmos, reforçando positivamente as qualidades físicas e intelectuais que possuem, a importância de se orgulharem por estas diferenças, porque trazemos características culturais e epistêmicas ricas de nossos ancestrais, isso é o que queremos ressaltar durante a aplicação da proposta pedagógica que compõe esta pesquisa.

## **2.0 LEGISLAÇÕES PERTINENTES AO TEMA ANTIRRACISTA**

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (Unidas, Organização das Nações, 1948, p. 2)

Citaremos aqui alguns documentos norteadores: no título II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), seu artigo 3º trata sobre os princípios em que o ensino será ministrado e em seu inciso XII, incluído pela Lei 12.796 de 2013, traz considerações sobre a diversidade étnico-racial. A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, artigo 26-A, trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Diante disso, é necessário entender, por que depois de duas décadas de promulgação da lei, as crianças pretas e indígenas ainda não conseguem se enxergar em um autorretrato?

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) para o ensino de Arte, o início da vida escolar das crianças é um momento especial, pois é quando eles tendem a chegar mais perto das questões do universo adulto e, dentro de suas possibilidades, tentar compreendê-las. Nesse momento em especial as crianças são bastante curiosas, questionadoras e atentas a tudo que acontece ao seu redor. O lúdico, nessa fase de desenvolvimento da criança, deve ser muito valorizado, porém, ainda de acordo com o PCN de Arte, dentro da escola estas atividades lúdicas vêm sendo substituídas por situações que favorecem a reprodução mecânica de valores impostos pela cultura de massa ao

invés de valorizar a experiência imaginativa da criança. Em relação aos conteúdos a serem trabalhados, o PCN orienta o ensino voltado para a acolhida do repertório cultural e da diversidade que a criança traz para o ambiente escolar, e propõe que se trabalhe com produtos nos quais a comunidade escolar está inserida, combinando o fazer artístico com o conhecimento e a reflexão em arte:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (Brasil, 1997, p. 19)

Por tudo que foi mostrado é que defendemos uma educação antirracista, observando a Lei e utilizando a arte para fortalecer identidades plurais.

Para Silvio Almeida (2021, p. 55), “por ser processo estrutural, o racismo é também processo histórico”, por isso não podemos compreendê-lo somente como derivação automática do sistema econômico e político. Estando ligado às especificidades de cada formação social e aos processos históricos em que se manifestam, apesar de determinações sociais e a observação das respectivas experiências históricas, observemos como o racismo acontece na visão do autor:

[...] O mesmo se passa com o racismo, porque as características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero em determinadas circunstâncias históricas, portanto, políticas e econômicas. Daí a importância de compreender o peso das classificações raciais não apenas na moldura dos comportamentos individuais ou de grupos, mas na definição de estratégias políticas estatais e não estatais. (Almeida, 2021, p.55, 56)

A Lei 10.639/03, que versa sobre o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra. Muito além de lembrar a escravidão, devemos olhar para esta população afro-brasileira ressaltando todas as contribuições destes povos e dos indígenas, para a formação do país que temos hoje, enfatizando suas contribuições em nossa cultura, costumes, religiosidade, entre outros. Nesta perspectiva e em observação ao Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003 de 10 de março de 2004, precisamos divulgar e produzir conhecimentos formando atitudes, posturas e valores, educando pessoas orgulhosas por serem descendentes de populações étnico-raciais: africanos, indígenas, e outros, pessoas estas, que construíram a nação que somos hoje. Nós professoras/res de todos os níveis da educação básica, devemos conhecer a legislação e criar os mecanismos dentro de nossa realidade escolar, para podermos propiciar às/aos nossas/os alunas/os as condições que elas/es tanto necessitam, de sentirem-se pertencentes a este espaço escolar, que muitas vezes insiste em negá-las/os e/ou invisibilizá-las/os.

Segundo o citado Parecer, devemos olhar atentamente para nossa população afro-brasileira respeitando seus direitos, reconhecendo iguais direitos, civis, culturais e econômicos, valorizando a diversidade que compõem a grande nação brasileira, com ênfase em discursos que valorizem àquilo que distingue os negros de outros grupos sociais, observando as políticas de reparação:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil. Parecer CNE/003/2004, p. 3).

A Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, atualizada em 25 de março de 2014, chamada de Estatuto da Igualdade Racial, traz alguns nortes sobre como nós, professoras/es do ensino fundamental e médio devemos abordar em sala de aula a história de África e das populações afrodescendentes, observemos as palavras da Lei:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. (Brasil, Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas, 2021, p. 25)

Mesmo diante de tantos mecanismos legais, deparamo-nos com situações desafiadoras em nosso cotidiano escolar, que nos fazem pensar, que igualdade é essa? Neste momento retomamos a pesquisa de Eliane Cavalleiro sobre educação antirracista na escola e desta autora destacamos: “Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças” (Cavalleiro, 2001, p. 147).

### **3.0 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA**

*"Se antes escravizavam os negros fisicamente hoje temos uma*

*escravização mental, por meio da imposição de uma estética que não condiz com 99% das brasileiras."*

*Criola.*

Observando as leis acima descritas, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, atenta ao subtema de fortalecimento de identidades e de direitos, é que esta proposta foi criada. Sem perder de vista os processos de afirmação de identidade e historicidade negadas ou distorcidas, o rompimento com imagens estereotipadas e negativas, presentes em diferentes meios imagéticos, contra os indígenas e afro-brasileiros, focando acima de tudo no respeito a todas/os como indivíduos dotados de direitos e qualidades singulares.

Esta proposta vai ao encontro das necessidades atuais de educação de qualidade para todos, como preconiza nossa constituição, colocando em evidência as populações e suas culturas, marginalizadas por séculos, resquícios de nossa colonização eurocêntrica. Precisamos entender melhor esses processos para provocar em nossas/os estudantes esse olhar para o outro e para si mesmo, enquanto valorizamos nossa cultura, nossas religiões, à igualdade de gênero, enfim, nossa própria identidade enquanto nação brasileira.

Larrosa Bondia (2002), em seu texto "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", propõe a exploração de outras possibilidades dentro do existencialismo e da estética, pensando a educação através da experiência/sentido sugerindo outros significados em diferentes contextos. Segundo Bondia, as palavras têm várias funções, entre elas a de expressar nossos pensamentos dando sentido ao que somos e ao que nos acontece enquanto existimos. Discorre o mesmo, sobre a palavra experiência dizendo que ela é o que nos toca, nos passa e perpassa, mas que nós por razões diversas tais como; excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo, excesso de trabalho, passamos por nossas vidas sem pensar ou notar as experiências/sentidos que ela nos traz. E termina afirmando que esse sujeito para vivenciar estas experiências de forma significativa tem que expor-se, correr riscos, mostrar sua vulnerabilidade e passividade para que experienciando verdadeiramente culmine causando-lhe sentido, significado, mudando e transformando o próprio sujeito. Diz Bondia:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa Bondia, 2002, p. 24)

Tomando emprestadas as lindas palavras de Bondia, trabalharemos esse Projeto, observando as experiências diversas de cada estudante da sala do terceiro ano do fundamental I, contemplando as múltiplas culturas presentes dentro deste espaço escolar, espaço este, que tenta hegemonizar os indivíduos. Buscamos pensar outras maneiras que produzam sentido para as/os estudantes, investigando a interculturalidade presente neste cotidiano escolar. Abordaremos a decolonialidade como processo de busca da modernidade para dar visibilidade a estes indivíduos marginalizados pelo sistema capitalista hegemônico, eurocentrado em padrões estéticos que diminuem os indivíduos que não se encaixam em seus estereótipos globalizados.

Correndo o risco de mostrar minhas vulnerabilidades, de me expor, de me mostrar verdadeiramente aos meus alunos, iniciarei primeiro, mostrando que todas/os temos nossas diferenças, nossos medos e frustrações. Procuo seguir os ensinamentos de hooks (2020) quando afirma,

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor meus pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. (hooks, 2020, p. 49)

Escolhemos artistas e obras que tragam algum sentido às/aos estudantes, produzindo os significados necessários para que aja as reflexões e contextualizações esperadas. Observei e refleti sobre minhas próprias experiências e experiências “outras”, de cada aluna/o, criando em sala de aula um ambiente propício para um aprendizado significativo dessas/es estudantes através da arte. Iniciei a aplicação da proposta através de uma roda de conversa, onde todas/os estavam enxergando um ao outro. Utilizei questões norteadoras feitas oralmente para investigar a bagagem cultural e identitária de cada estudante. Pensando sempre em deixar cada indivíduo muito à vontade para manifestar-se quando estivesse seguro. Comecei por minha própria experiência, contando de minha infância escolar, as coisas que me incomodavam enquanto estudante, os apelidos e brincadeiras que meus colegas faziam e que me deixavam constrangida. Conforme se sentissem confortáveis, cada um poderia comentar sobre situações que aconteceram dentro da escola, durante as aulas ou não, que os deixaram incomodados, constrangidos, com raiva, ou com vontade de não irem mais à escola.

Algumas questões propostas: Alguma vez você já foi agredido verbal ou fisicamente por um colega dentro da escola? Já foi apelidado por algum colega devido a sua cor de pele ou outra característica física? Você já ficou triste por alguma característica física como textura dos cabelos,

jeito de falar, de comer de andar?

É urgente que comecemos por nós mesmos, reconhecendo que afirmamos alguns estereótipos em sala de aula, pois fomos educados com estas influências colonialistas, então temos que ter o cuidado de sempre fazer uma autorreflexão, buscando a empatia no tratamento com este “outro inferiorizado”, exaltando estas culturas, para que haja um fortalecimento de identidades “outras”, causando nas/os discentes o sentimento de pertencimento e inclusão, ao invés da marginalização e exclusão que nossos sistemas educacionais acabam causando. As artes visuais são um caminho promissor, uma vez que está em todos os lugares, antes mesmo de começarmos a falar, já entramos em contato com leituras visuais através de todos os conteúdos imagéticos disponíveis pelas mídias eletrônicas, tais como: celulares, jogos, propagandas, vídeos, televisão, internet, instrumentos eletrônicos diversos, entre outros. As artes têm esse poder de criticar, instigar, fazendo pensar, des/construir, utilizando a linguagem universal das imagens para fazer-se presente.

O ensino de Arte pode trazer várias reflexões ao debate, nas palavras de Ana Mae Barbosa (2014) “não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras”, havendo também durante o processo, uma alfabetização cultural e visual na qual as letras têm pouco significado. Segundo a autora, outras leituras dão significados e sentido ao mundo da criança em processo de alfabetização, tais como: leitura cultural, visual, social e estética do meio ambiente, facilitando também o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador. Dito isso, trouxemos uma proposta de ensino em Artes Visuais para as crianças em processo de alfabetização (3º ano do ensino fundamental I), para que, desenvolvendo a leitura visual com foco na equidade étnica, colabore para reverter ou amortizar os processos de exclusão histórica que marginaliza certos grupos, fortalecendo relações multiétnicas, interações colaborativas e exercícios de empatia.

Utilizamos das Competências Socioemocionais e Gerais para a Educação Fundamental, descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com ênfase, na valorização da comunicação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, tais como descritas abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9,10)

Esperamos que ao final deste Projeto, cada grupo social dentro desta comunidade escolar, valorize o outro e a si mesmo, dentro de sua origem cultural. A presente proposta trabalhou com a

abordagem triangular defendida por Barbosa (2014), com a contextualização das obras e das/os artistas apresentadas/os, a leitura da imagem e a produção da/o aluna/o. Utilizamos de diferentes estratégias, como: rodas de conversa, letra da música “Rap da felicidade”, composta por Cidinho e Doca, para que os estudantes ouvindo a letra, relacionassem com a obra de Di Cavalcanti “Carnaval no Morro”, 1963, cujo tema também trata da vida da população de origem negra, e suas moradias (muitas vezes nos morros). Outras artistas plásticas que foram trabalhadas, através de interpretação oral, releituras, contexto em que foram criadas suas obras, foram: Daiara Tukano (1982) e Criola (1990).

Discutimos sobre a população negra, para que as/os estudantes entendessem a importância desta população para a construção do país que temos hoje. As/os alunas/os foram incentivadas/os a olharem-se no espelho e dizerem oralmente o que enxergavam sobre sua cor de pele, textura dos cabelos, cor dos olhos e outras características físicas que possuísem. A obra da artista Criola foi apresentada a todas/os, para que comentassem suas impressões sobre a mesma e relacionem com as conversas feitas anteriormente sobre a população afro-descendente.

Figura 1: Di Cavalcanti, *Carnaval no Morro*, 1963, Óleo sobre tela, c.i.d.115,00 cm x 146,00 cm



Fonte: Itaú Cultural.

Utilizando da “proposta triangular”, de Ana Mae Barbosa (2014), foi feita inicialmente a leitura e contextualização histórica da obra (Figura 1) “Carnaval no Morro”, 1963, de Di Cavalcanti, pois na citada obra o artista utiliza vários elementos da cultura brasileira, mostra a moradia dos morros, que muitas vezes é a dos negros, observando os instrumentos de percussão trazidos de África pelos negros, o samba, música também de influência africana, evidenciando alguns dos elementos que remetem à identidade cultural afro-brasileira da época e atualmente.

As/os alunas/os também observaram a obra da artista indígena, Daiara Tukano e falaram suas impressões sobre o que viam, em seguida conheceram um pouco sobre a artista e como suas obras

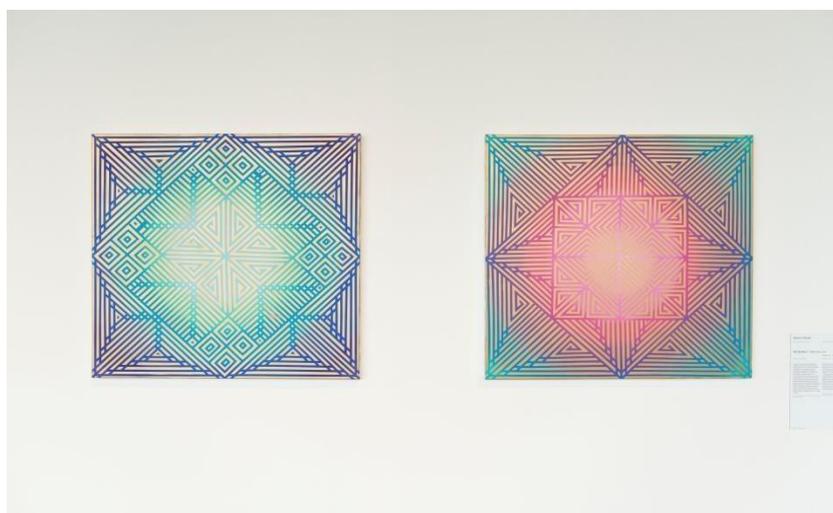
representam sua ancestralidade indígena.

Figura 2: Daiara Tukano (1982), mahá- arara vermelha, 2021.



Fonte: Foto: @daiaratukano.

Figura 3: Daiara Tukano (1982), Casa da noite, 2020.



Fonte: 34ª bienal de São Paulo.

A artista e ativista fala das memórias de sua família e de seu povo, de sua relação com a cidade de São Paulo e do “caminho de volta” que teve de fazer até sua aldeia. “Se houver um dia em que você não está lutando, você já abandonou.” (Daiara Tukano, 1982). Segundo depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em outubro de 2017, em São Paulo (SP), Daiara questiona a definição de arte, centrada em princípios e valores europeus, e problematiza a

definição do que seria a arte indígena. Suas obras (figuras: 2 e 3) são indissociáveis da cultura ancestral do povo Tukano, que como outras etnias indígenas amazônicas, utilizam em seus rituais a medicina nativa da ayahuasca. Influenciada por esta prática, cujas visões místicas, mirações, ou hori, permeiam toda a cultura visual tukano, Daiara produz imagens que evocam aspectos da existência que usualmente não se revelam ao olhar do expectador não indígena. Em entrevista ao podcast Mekukradjá (círculo de saberes), apresentado por Daniel Munduruku, a artista afirma que recusa a fácil catalogação do que ela produz como “arte”, no sentido atribuído ao termo pelas culturas branco-ocidentais e considera as imagens que produz, figurativas ou abstratas, “mensagens”, cujo valor transcende a fruição estética. Outra artista que foi muito relevante para esta pesquisa é a ativista e muralista conhecida como Criola, cuja obra, retirada do site *Conexão Planeta*<sup>3</sup>, (figura- 4) é da artista negra, Tainá Lima, cujo nome artístico é Criola.

O painel intitulado, Híbrida Astral-Guardiã Brasileira, 2018, é um mural de 1365 m<sup>2</sup>, localizado em Belo Horizonte-MG. Tal pintura representa uma mulher negra, nua, segurando o útero com a mão direita, tem o ventre atravessado por uma cobra-coral. A obra chama a atenção pelo simbolismo que carrega, é inquietante, com cores vivas e traços fortes. Segundo consta no site *Conexão Planeta*, escrito por Monica Nunes, “a obra poderá ser apagada por intolerância e racismo”. Tal obra foi criada para o *Circuito Urbano de Arte*<sup>4</sup> (CURA), a intenção da artista era apresentar “um caminho interno de honra às mulheres e seu sangue sagrado e os povos originários brasileiros e seus descendentes como legítimos guardiões dos portais da espiritualidade que sustentam o nosso país” (Criola, 1990). Criola conta que começou a pintar justamente por não se ver retratada nos *outdoors*, pois na publicidade sempre apresentavam a imagem de uma mulher branca, de cabelo liso. Segundo a mesma, quando o artista faz uma linha de força, incomoda, mesmo porque, são “as pessoas pretas”, invisibilizadas, que a artista retratada ali. “Não existe futuro para quem não sabe de onde veio”(Criola, 1990). A artista conta que as cores escolhidas por ela não foram aleatórias, tão pouco apersonagem. Foi um ato de “resistência” mesmo, que está além da pintura e dela própria, que há uma “ferida”, que o Brasil precisa encarar essa ferida e curar-se, completa a artista.

---

<sup>3</sup> Site nascido da idealização de duas jornalistas e ativistas, Mônica Nunes e Suzana Camargo, ambas com experiência em sustentabilidade, reunindo neste site notícias, informações, histórias e entrevistas de outros profissionais especializados, mostrando iniciativas de pessoas que acreditam em um mundo melhor. (Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/>)

<sup>4</sup> É um dos maiores festivais de arte pública do Brasil, estreou em Belo Horizonte no ano de 2017, dando origem ao primeiro mirante de arte urbana do mundo localizado na Rua Sapucaí.

Figura 4- Criola, Híbrida Astral- Guardiã brasileira, 2018, mural de 1365 m², Belo Horizonte-MG.



Fonte: Reprodução/ Site Cura.

Figura 5- Criola, Orí, A raiz que sustenta é a mesma que floresce, Belo Horizonte, MG.



Fonte: Site da artista

O trabalho (Figura 4) é parte da série de grafites *Híbrida Astral*, na qual Criola se dedica a retratar as “híbridas”, segundo o site “Arte brasileiros”, são personagens multidimensionais que ao honrarem a natureza e os animais, os mimetizam, e fazem parte de um mundo simbólico, onde a disputa por superioridade (entre humanos e natureza, entre gêneros e etnias) já foi superada.

Conforme o site “Projeto Afro”<sup>5</sup>, a artista se expressa a partir de texturas e padronagens, tendo como base as subjetividades da mulher preta e os grafismos de matrizes afro-brasileiras. Em sua prática artística, busca representar personagens com geometrias sagradas em cores vibrantes que traduzem suas vivências enquanto artista afrodiáspórica, em sua palavras:

---

<sup>5</sup> É uma plataforma afro-brasileira de mapeamento e difusão de artistas negras/os. Disponível em: <https://projetoafro.com/>.

A memória negra das cidades sofreu e sofre um apagamento. De baixo dos asfaltos das ruas onde corremos distraídos, preocupados com o compromisso de cada dia, existem histórias que precisam ser resgatadas e contadas. Memórias apagadas ainda hoje por um sistema notadamente colonialista que precisam ressurgir nas cidades para que aprofundemos a reflexão de que não existirá futuro enquanto não adentrarmos de maneira crítica na discussão sobre a história do nosso país. Esse também é o papel da arte e o meu enquanto artista. Vivemos uma disputa de narrativas e obviamente a memória daqueles povos que exercem mais poder econômico e político é mais valorizada. Dito isso afirmo mais uma vez: não existirá futuro enquanto não honrarmos quem construiu o chão que hoje pisamos, distraídos correndo de casa pro trabalho num looping eterno. (Criola, 1990).

Segundo as redes sociais da artista (Facebook, de 29/02/2016), Ori (Figura 5), significa cabeça em Yorubá, sendo base e suporte para o cabelo, além de ser um território ancestral de comunicação e raiz que simboliza e resgata a cultura africana através da imagem. “É metaforicamente quando alisado, torna-se a ocultação de si próprio, a perda da identidade, mascarada pelos padrões atuais de beleza europeizados.” (Criola, 2016) A artista afirma que nesta imagem (Ori), há uma contextualização de todos os elementos já citados, juntamente com diversos outros referenciais presentes atualmente.

A representatividade das raízes na cabeça simboliza o resgate da identidade africana. A Espada de São Jorge representa o vínculo à cultura popular brasileira, por ser um símbolo forte de proteção, e que normalmente está presente em toda casa. As folhas de coqueiros e as demais, representam a influência tropical e a benção de Oxóssi, protetor das Matas. Os grafismos sintonizam a interseção da cultura indígena nacional com a arte africana, representando a miscigenação e a história do nosso povo brasileiro. (Criola, 2016)

Figura 6: Criola, sem nome, localizado no bairro da Liberdade, São Paulo.



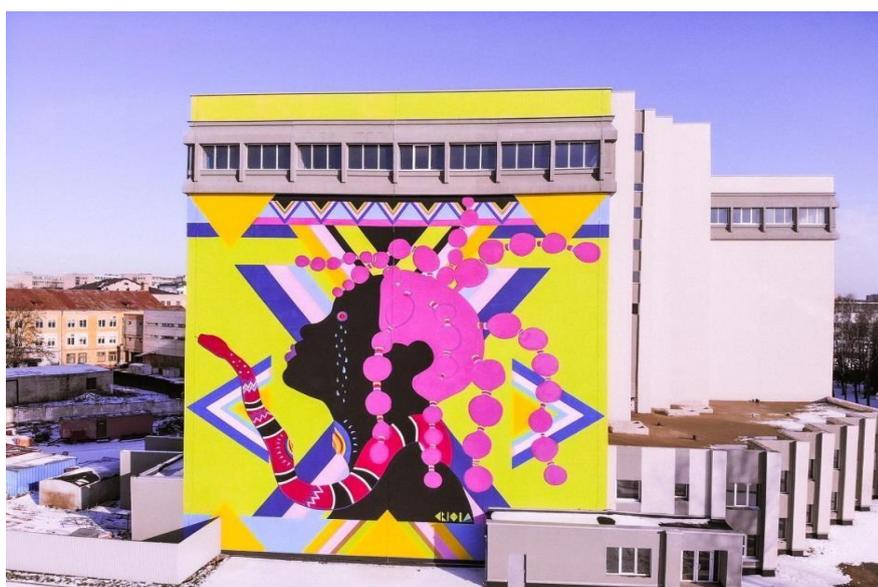
Fonte: Redes sociais da artista.

Figura 7: Criola, 1990, Ibejis, Exposição DriveThru.Art- Luis Maluf Art Gallery, São Paulo, SP, pinturadigital, 10 x 5 m, 2020



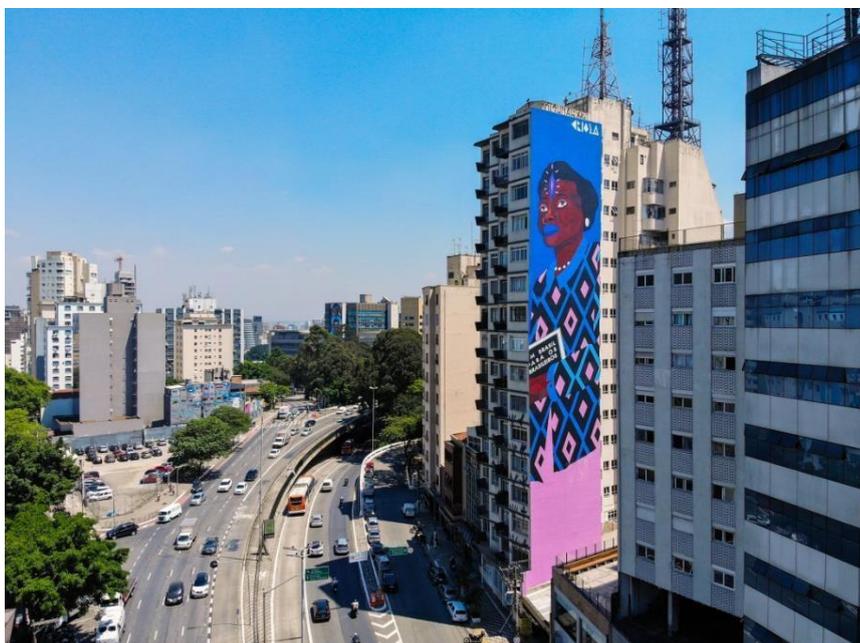
Fonte: Projeto Afro.

Figura 8: Criola, 1990, Sunkun omi ayé, Mural no Vulica Brasil - 5ª edição do festival brasileiro-belarusso de arte urbana, Minsk, Bielorrússia, 2019.



Fonte: Projeto Afro.

Figura 9: Criola, 1990, A ancestral do futuro, acrílica sobre parede, São Paulo, 2021.



Fonte: Projeto Afro

Todas as imagens artísticas mostradas neste projeto corroboram com o tema apresentado em minha pesquisa, visando enaltecer a pessoa negra/o e indígena em ambiente escolar, especificamente na escola que será desenvolvido o citado Projeto, para conscientizar, grupos de alunas/os marginalizadas/os/excluídas/os, enaltecendo cada uma/um delas/es, para enfrentarem preconceitos e racismo, reconhecendo-se como pessoas detentoras de qualidades singulares que as/os fazem seres únicos. Paulo Freire nos ensina a agir e refletir sobre o mundo, para assim modificá-lo. Ensinar através de uma pedagogia engajada que “respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

#### **4- APLICAÇÃO DO PROJETO EM SALA DE AULA**

A sala de aula do terceiro ano B do Ensino Fundamental I, foi a escolhida para a aplicação da proposta pedagógica, pois é uma sala bem diversificada, temos alunos brancos, negros, um aluno obeso, descendentes de indígenas e um descendente de japonês. Sinto-me muito privilegiada por lecionar Arte nesta turma específica, desde que eles tinham quatro anos. Alguns alunos mudaram, outros chegaram à escola, vindos de outras cidades e/ou bairros. Porém a maioria permanece a mesma

que iniciou no Grupo 4. Durante esta trajetória vivenciei alguns episódios de brigas, disputas e xingamentos entre os alunos e até situações de tratamento diferenciado, que suponho, seja por preconceitos, tais atitudes partem tanto de funcionárias/os quanto de professoras/res e/ou alunas/os. Causa-me muita preocupação pensar o quanto somos coniventes com tais situações.

Penso na criança/aluna/o e me lembro das palavras de Ailton Krenak (2022), filósofo, indígena, militante das causas de seu povo, os Krenak, que habitam a região do vale do rio doce. Em seu livro “Futuro Ancestral”, Krenak defende a natureza, os rios e a sabedoria dos ancestrais. Explica que, para os povos mais tradicionais, as crianças de zero a sete anos, estão mais suscetíveis a morrer, pois sua alma ainda não está bem fixada, podendo voar como um passarinho a qualquer momento, e por isso a criança não poderia ser moldada. O autor segue explicando que em qualquer cultura “as crianças são portadoras de boas novas”, que elas precisam ser pensadas muito mais além, de uma simples embalagem vazia, observemos suas sábias palavras:

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros. (Krenak, 2022, p.100)

Para os indígenas, os primeiros anos de existência da criança, fornecem uma espécie de mapa para a existência adulta. Diferente de nós ocidentais, que vemos os idosos e as crianças como estorvo, incapazes de agregar algum conhecimento aos adultos. “Nós que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras”. (Krenak, 2022, p.115)

Baseada nas palavras de Krenak, observando as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), com enfoque especial nas competências socio emocionais que permeiam as dez competências gerais, que passam de forma transversal por todos os conteúdos, utilizamos os seguintes na aplicação do projeto: Conhecimento, Pensamento crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Argumentação, Empatia e cooperação.

A Arte de acordo com a BNCC, pode trazer aos alunos outras formas de conhecimento, tais como:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (Brasil, 2017, p.193)

Tomando os ensinamentos da BNCC, começamos com a roda de conversa, e tivemos entre os

participantes, duas mães, foi interessante entender o ponto de vista da/o estudante e do adulto. As/os alunas/os ficaram tímidas/os diante da câmera, várias/os não quiseram que eu gravasse seus depoimentos, porém, aos poucos fui conseguindo gravar algumas respostas que foram suficientes para tirarmos algumas conclusões. Vou escrever na íntegra alguns depoimentos mais expressivos em minha opinião.

Utilizamos de questões norteadoras feitas oralmente para investigar a bagagem cultural e identitária de cada estudante durante a roda de conversa. Pensando sempre em deixar cada estudante muito à vontade para manifestar-se quando estivesse seguro. Comecei por minha própria experiência, contando de minha infância escolar, as coisas que me incomodavam enquanto estudante, os apelidos e brincadeiras que meus colegas faziam e que me deixavam constrangida, expliquei que quando eu tinha a idade delas/es, eu morava no sítio e caminhava três quilômetros para chegar ao ponto de ônibus escolar. Por conta dessa caminhada diária, eu chegava à escola todos os dias com os pés e roupas sujos de terra, suada, por caminhar embaixo de sol quente. Muitas vezes as outras crianças olhavam-me diferente, não me chamavam para brincar, eu sentia-me excluída, marginalizada, então voltava todas as minhas energias em estudar, amava aprender coisas diferentes. O dia mais marcante na minha trajetória escolar foi quando eu ganhei um concurso de desenho que aconteceu na escola. O tema era “primavera”, lembro-me de que eu estava disputando com meu primo, que eu admirava por suas pinturas, estava nervosa com isso, mas concentrei-me no tema, fiz um lindo jardim cheio de flores coloridas, pássaros e muita natureza. Meu desenho foi escolhido em primeiro lugar, não lembro o que foi o prêmio, mas lembro-me do orgulho que senti por ganhar do meu primo que era o melhor artista que eu conhecia na época. Acho que estas influências me fizeram gostar da arte, de desenho e pintura, especialmente com temas relacionados à natureza, pois até os dias atuais, quando pinto uma tela, ou desenho com lápis de cor, minha preferência sempre é o tema relacionado às flores, insetos e paisagens. Desde muito jovem a arte esteve presente em minha vida, moldando minhas escolhas e me conduzindo para o lugar onde me encontro hoje.

As questões norteadoras utilizadas para a conversa foram: Alguma vez você já foi agredido verbal ou fisicamente por um colega dentro da escola? Já foi apelidado por algum colega por causa de sua cor de pele ou outra característica física? Você já ficou triste por causa de alguma característica física como textura dos cabelos, jeito de falar, de comer de andar? Diga-me qual a cor de sua pele quando se olha no espelho?

As/os estudantes estão com suas identidades preservadas, por isso só utilizei a inicial do primeiro nome para identificar cada um durante seu depoimento na roda de conversa.

Aluno A- “Teve uma vez que cortei meu cabelo e meu amigo “D” riu do meu corte. Disse que tava feio”. Indagado em relação à cor da pele, “minha cor é marrom”.

Quero deixar claro que o aluno em questão, é descendente de negros, todos os traços físicos

desse aluno em particular deixam claro sua cor preta. Olhando pelo viés dos processos de racismo que permeiam nossa sociedade e tomando as palavras de Cida Bento para elucidar alguns pontos, fica subentendido que o aluno citado, pode ter interiorizado que ser preto é algo ruim, que o melhor segundo os padrões da sociedade branca é “ter a pele mais clara”. Pois “nas sociedades marcadas pela colonização europeia e pelo racismo, a condição de branco implica o acesso a uma série de vantagens sociais, econômicas e de status” (BENTO, 2022, p. 66). Quero destacar que a avó deste estudante participou da pesquisa, inclusive realizando também as atividades propostas. Quando falei com a mesma sobre o relato do neto sobre a cor da pele, ela disse que em casa, ela o chama de “feijãozinho”, que é um tratamento de carinho usado com o neto.

Aluno K- “Não sofri nada de preconceito”, eu insisti um pouco mais, pois este aluno em particular veio para a escola em que trabalho no meio do ano escolar, portanto eu conheço pouco sobre o estudante, porém não obtive outra resposta. Em relação à cor da pele? “Sou branco... não sei que cor”. O aluno em questão é descendente de indígenas, porém o mesmo não se reconhece como tal. O que faz com que um estudante que é inferiorizado, passe a inferiorizar sua própria etnia? Explico. Durante as atividades com a artista indígena Daiara Tukano, conversamos sobre o que eles entendiam da cultura indígena, o citado aluno disse: “são todos uns preguiçoso, que não gosta de trabalhar”. Analisando esta fala percebemos o quanto da colonização ainda está impregnada no imaginário de crianças, jovens e adultos, a ponto de não se reconhecerem no espelho.

Citarei aqui as palavras do autor e ativista indígena Ailton Krenak (2022), que explicando sobre a experiência com educação do seu povo e a ancestralidade, diz ser um valor essencial no enfrentamento de crises, como a que vivemos hoje, contribuindo para dissolução de fronteiras culturais e raciais, e para que possamos falar de uma maneira mais respeitosa da diversidade cultural e da pluralidade da vida. O autor afirma ainda que tais ideias deveriam orientar o repertório de todos que trabalham com educação. Porém, no Brasil, infelizmente, não é dado o devido valor a “escola” (grifos meus), visto que, segundo Krenak, muitas famílias renunciam de suas responsabilidades pessoais e educacionais para com os filhos. Observemos como o autor pensa a educação brasileira:

Infelizmente, a política educacional no Brasil pensa que a escola é um prédio, e por isso desvaloriza tanto o trabalho dos educadores. Enchem a sala de meninos e trancam a porta: pronto, estão na escola. Esse lugar pode ser, inclusive, de renúncia da família à educação de suas crianças. Muitas estão a tal ponto privadas de serem orientadas em seu núcleo coletivo familiar, que, em dado momento, não conseguem mais conversar com seus pais. São sequestradas pelo sistema educacional e não há mais linguagem comum entre eles (Krenak, 2022, p. 112, 113).

Devemos observar atentamente a interculturalidade presente nos espaços escolares, para percebermos como nossos estudantes enfrentam as questões de identidade, para não reforçarmos os estereótipos a que estes estudantes estão expostos através dos meios tecnológicos, principalmente.

Aluna R- “Tipo, eu tava brincando com uma amiga, aí veio outra menina e falou que não ia brincar comigo, porque eu sou feia, também já me chamaram de macaca e preta”. Outra aluna interrompe a fala da colega dizendo que isso chama preconceito. Para situar o leitor sobre as características da aluna “R”: cabelos lisos e pretos, olhos bem escuros, pele bem queimada, porém não preta. As características da citada aluna “dão a entender” que seus descendentes são indígenas e negros. Através das conversas observadas acima podemos perceber que existe o racismo entre os estudantes, que quando a/o professora/or, a/o funcionária/o ou mesmo orientação pedagógica e direção, calam-se, percebemos que as/os estudantes agredidas/os vão perdendo a autoestima, até mesmo a confiança nas pessoas responsáveis por protegê-las/os, que deveriam tratar o assunto, mas preferem calar-se, e fingir que o racismo não existe na escola.

Aluna A- “Sim, já sofri preconceito, na minha igreja, tinha duas meninas que eram irmãs ou primas, elas não tinha gostado do meu cabelo, fui de maria chiquinha, também elas era branca eu sou negra, elas não gostaram do meu cabelo, eu achei muito constrangedor”. A aluna que descreve este fato, é descendente de negros, tem a pele queimada, porém não é negra retinta. Porém bastou ter o cabelo bem encaracolado para que sofresse com o racismo. Quando perguntei se ela contou para um adulto, ela disse que contou para sua mãe, e que esta disse para a filha não ligar, pois eram tudo mentiras o que falavam. Observei muita tristeza no olhar da aluna enquanto descrevia o ocorrido.

Aluno G- “Sim, no primeiro dia de aula, na educação física, tinha um menino da minha sala, jogou a bola na minha barriga, me xingou, disse que não gostava de mim porque eu era negro e falo umas coisa feia pra mim”. O aluno que deu este depoimento é negro, de pele mais retinta que todos os outros da sala do terceiro ano B, ele também tem dificuldades na fala, apresentando uma gagueira, conforme o seu nível de ansiedade aumenta, mais ele gagueja. Além do fator racismo, que ele mesmo explica que aconteceu, e que eu muitas vezes presenciei em sala de aula, tem também o problema da fala que faz com que os colegas excluam-no ainda mais. A mãe deste aluno é negra, professora e está muito presente na escola e na vida do filho. Quando soube do projeto, ficou muito animada e quis participar. Porém, por motivo de trabalho não conseguiu participar todos os dias, mas, consegui colher o depoimento dela sobre o episódio de racismo que o filho sofreu na escola.

A mãe explicou que o filho chegou em casa relatando que na escola o colega tinha jogado a bola nele por causa da cor de sua pele. Disse ela, que pediu para o filho mostrar quem era o colega, que chamou-o e explicou que os dois não precisavam se gostar, mas que o menino tinha que respeitar seu filho. Então pediu para se darem as mãos, mas que o menino não quis dar a mão para seu filho, por ele ser negro. A mãe disse ainda, que criou seu filho para ser forte e se amar, seguindo os preceitos bíblicos. Por ser muito religiosa, ela diz ao filho que todos são perfeitos, que ninguém escolhe que cor quer nascer, que trabalha o lado psicológico do filho com palavras positivas, dizendo que o filho é o “negrinho” mais bonito do mundo. Reforça para o mesmo, que sua cor é preta e que tem que ter orgulho

disso.

Enquanto eu falava com a mãe do aluno “G”, a avó do aluno “A”, observava, aguardando sua vez de falar. Quando fui coletar seu depoimento, esta disse que soube do ocorrido sobre o racismo sofrido pelo colega do seu neto que também é negro, porém de cor mais clara. Disse que na sala do terceiro ano B, desde o início do ano, seu neto é discriminado devido à cor da pele. Contou que houve um episódio na sala de aula onde, um grupo de colegas, inclusive o aluno que não gostava do aluno “A”, iria fazer uma festa de aniversário e que, por motivos desconhecidos, teve que entregar convites para a sala toda, porém o aniversariante estava “rezando” ( ato de juntar as mãos) para que os dois alunos negros da sala não fossem.

Tendo estes acontecimentos em mente, a pergunta que não quer calar é: como que uma criança de oito anos aprende a discriminar os colegas por causa da cor de sua pele? Durante o ocorrido em sala de aula, será que a/o professora/or entrevistou a favor do aluno agredido?

Não podemos mais silenciar, fingir que não vimos, e fazer de conta que o racismo não existe em sala de aula. Precisamos tomar uma posição diante de situações semelhantes, parar a aula e abrir um diálogo sobre o acontecido, penso eu, fazer com que o fato não seja esquecido. Mostrar exemplos de pessoas negras e indígenas, que ocupam lugar de destaque, seria um bom exemplo, para que levantemos o moral das/os estudantes ofendidos.

Depois da roda de conversas, distribuí tintas, lápis de cor de cores diversas, papéis de diferentes tamanhos e espessuras, e pedi o autorretrato de cada estudante presente, da forma como enxergavam-se no espelho. Alguns conseguiram enxergar verdadeiramente suas características, outros ainda tinham dúvidas, e perguntavam qual cor iria usar para pintar sua pele e cabelo. Compartilho abaixo algumas produções.

Figura 10: Autorretrato, pintura aquarela sobre papel, 2023.

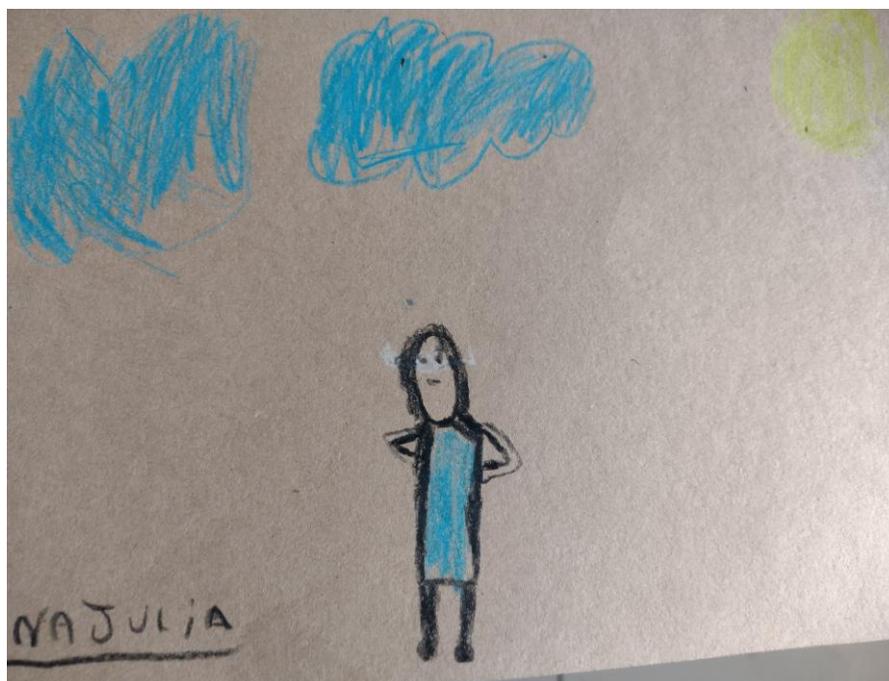


Figura 11: Autorretrato, pintura à guache sobre papel, 2023.



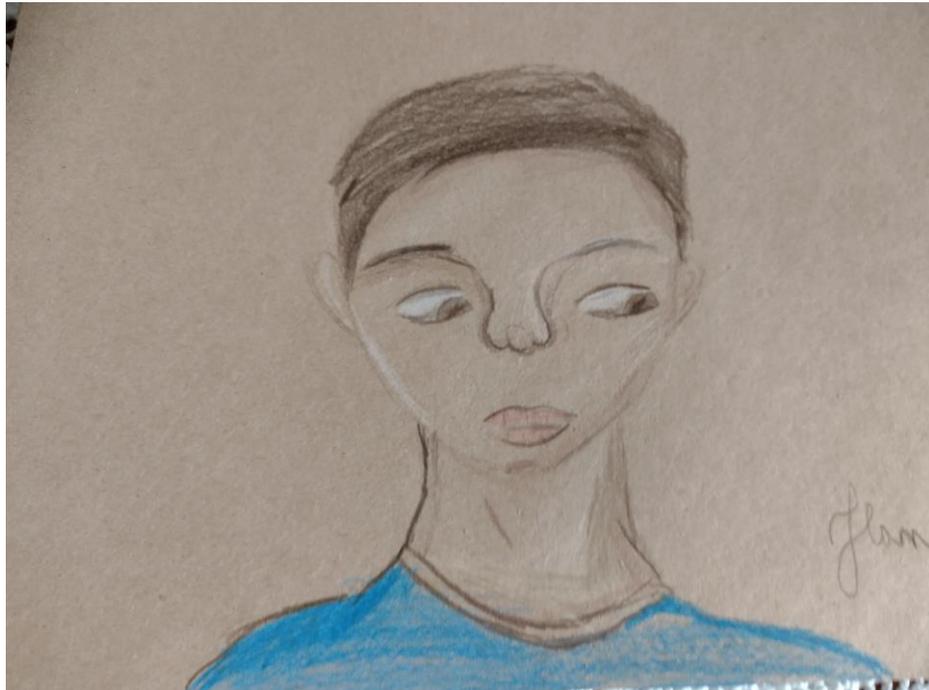
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12: Autorretrato, lápis de cor sobre papel kraft, 2023.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 13: Lápis de cor sobre papel kraft, 2023.



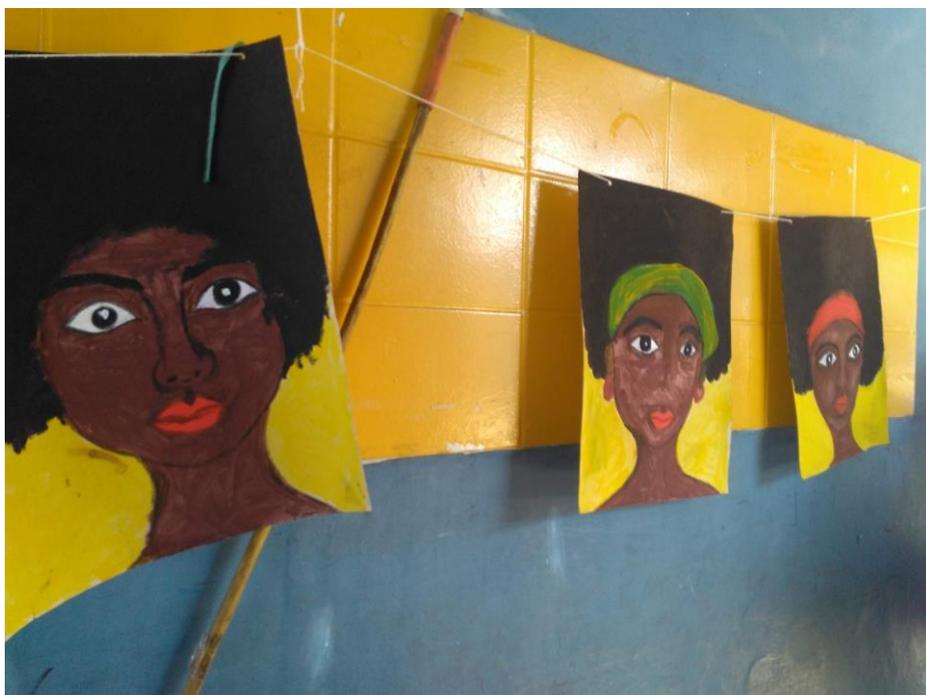
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14: Lápis de cor sobre papel kraft, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15: Pintura a guache sobre papelão, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal

Lino de Macedo (2001), em seu texto, Fundamentos para uma educação inclusiva, decorrente de palestra para educadores, o autor trata sobre os desafios propostos à escola fundamental, de inclusão de alunos com necessidades especiais, como proporcionar no tempo e espaços escolares, um conhecimento para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, de saúde e suas possibilidades relacionais, (incluo aqui todas as diferenças existentes em sala de aula). O autor coloca como base de sua reflexão a premissa de que há, dois modos pelo menos, de organizar nossa vida e nosso trabalho na escola, esta organização coordena-se ora como meio, ora como fim e um modo não exclui o outro. Os dois modos, segundo o autor: é pela classe ou pelo gênero. Vejamos a ideia de classe nas palavras do autor:

A ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob um certo critério, sob uma certa condição, substituem-se, ou seja, equivalem-se, é uma ideia muito poderosa na prática. Poderosa, porém, sob a condição de que, para reunir, seja necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Esses formarão, agora, o grupo dos sem-critério, sem-categoria, o grupo dos excluídos. (Macedo, 2001, p.31)

Para Macedo, o problema da classe é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora do critério. Que do ponto de vista social, político, educacional cria várias situações indesejáveis e/ou insuportáveis. Defende a lógica de classe dizendo que todos necessitamos classificar, que é uma fonte de conhecimento, podendo formar-se agrupamentos segundo certo critério,

pois é difícil aprender ou conhecer sem a classificação. Afirma ainda que o problema reside no uso político, em visões educacionais decorrentes de um “raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena”. Voltemos novamente às palavras do autor:

Crianças (ou pessoas em geral) que não se encaixem em certos critérios estão fora e, portanto, entregues à própria sorte. Ou seja, a exclusão é o destino dos que não pertencem, por não satisfazerem os critérios, a uma certa classe. [...] A proposta de inclusão, pela qual tenho a maior simpatia, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar.” (Macedo, 2001, p. 33, 38)

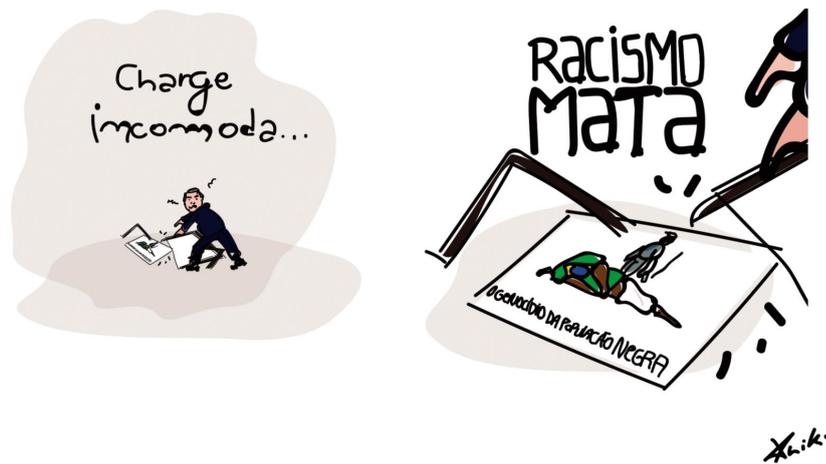
Concordamos com o autor quanto à proposta de inclusão que ele tem a maior simpatia, pois quando consideramos a relação entre as/os estudantes de forma indissociável, irredutível, o racismo e a discriminação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Bondia (2002) usa como signo em seu texto, a leitura, eu uso aqui o Ensino em Arte. O autor afirma que o principal ensinamento que nós arte-educadores podemos deixar de legado mais importante é o aluno pensante, inquieto, inconformado com uma única maneira de olhar para uma questão, e novamente como disse Bondia, temos que dar a liberdade a/ao estudante para que, olhando todos na mesma direção, vejam coisas diferentes, dar a liberdade para que a criança veja o que não foi visto, nem previsto, não se calando, mas, dizendo, argumentando, escrevendo, lendo de infinitas formas, produzindo novos signos e significados, novas tramas, novos fios, um tecido múltiplo e infindável de possibilidades.

Tomando das palavras de Macedo (2001), quando afirma que precisamos reaprender a profissão de professor, precisaremos estudar o que antes não precisávamos, aprender a ver mais devagar, quando antes víamos em outra velocidade, teremos de aprender a ouvir sem audição, acelerar o ritmo, quando estávamos acostumados a um ritmo mais lento. Precisaremos rever nossas expectativas de professoras/res, repensar novas formas, enfim, melhorar nossa condição de trabalho, pois agindo assim, talvez consigamos combater o racismo em nossas escolas.

Figura 16: Thico, Charge incomoda, racismo mata, 2019.



Fonte: Site Artigo 19. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/exposicao-20xarte/>

Consideramos que a imagem acima, explicita bem o quanto o racismo marca de formas imensuráveis, a vida das pessoas negras, e ilustra bem nosso ponto de vista. A escola pesquisada acreditamos, não ser diferente de tantas outras pelo Brasil afora, por tudo que foi analisado em nosso Projeto, constatamos que ainda não combatemos verdadeiramente o racismo institucional presente em nosso cotidiano, pois através dos desenhos, das palavras, dos gestos e ações, observamos autoestimas sendo degradadas por palavras ofensivas, sem que a/o professora/or responsável pela sala, esboçasse uma atitude. Confirmamos mais uma vez o “silêncio conivente” que impera nas instituições educacionais brasileiras (Cavalleiro, 2020).

Não me parece exagero pensar, que posso fazer a diferença na realidade de cada uma/um das/os minhas/meus alunas/os, estimulando-as/os a repensar suas atitudes e comportamentos, valorizando assim, sua própria identidade e a dos colegas, partindo diretamente do componente curricular mais desvalorizado dentro das instituições educacionais, a Arte. Terminei este texto tomando emprestada a poesia de Beatriz Nascimento, que usa de palavras tão leves para tratar de assunto tão pesado, o racismo.

*Como se os quatro besouros*  
*Geração da geração*  
*Gestação da liberdade*  
*Voo de garça, seguro*  
*Ninguém fará eu perder a doçura*  
*Seiva de palma, plasma de coco*  
*Pêndulo em extensão*  
*Em extensivo mar – aberto*  
*Cavala escamada em leito de areia*  
*Ninguém me fará racista*  
*Haste seca putrificada*  
*Sem veias, sem sangue quente*  
*Sem ritmo, de corpo, dura?*  
*Jamais fará que em mim exista*  
*Câncer tão dilacerado*

## **REFERÊNCIAS**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma história única**/ tradução Julia Romeu. 1ºed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novostempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. 2ª ed. Belo Horizonte: C Arte, 2007.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf), acesso em: 02 de novembro de 2023.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018, p.9. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade->

[legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado\\_EC%20127\\_128.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/589163/Estatuto_igualdade_racial_normas_correlatas.pdf), acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL, **Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas**. –Brasília, DF: SenadoFederal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/589163/Estatuto\\_igualdade\\_racial\\_normas\\_correlatas.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/589163/Estatuto_igualdade_racial_normas_correlatas.pdf), acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília : SenadoFederal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2\\_ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2_ed.pdf), acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm), acesso em: 10 de abril de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/003/2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. 3º ed. Brasília, 2001.

CARNAVAL no Morro. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4608/carnaval-no-morro>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154- 173

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s)**: uma aproximação. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, V.11, n.2, pp.240-255, jul/Dez 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6º ed. São Paulo: contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CRIOLA, **Projeto Afro**. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/criola/> acesso em: 17 de março de 2023.

DAIARA Tukano. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: ItaúCultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641365/daiara-tukano>. Acesso em: 19 de novembro de 2022. Verbete da Enciclopédia.

EXPOSIÇÃO, Artigo19. **Exposição 20xArte: contra o racismo e a censura no Brasil**. Acesso em: 12 de novembro de 2023. Disponível em: <https://livreparaprotestar.artigo19.org/exposicao-20xarte/>

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**/ tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.

FELICIDADE, **Rap da. Vagalume**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html#print>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOS, Bell, **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HAAL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu daSilva. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JACOBINI, Maria Leticia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

KRENACK, Airton. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA BONDIA Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20-28.

MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Psic. da Ed., São Paulo. 13, 2º sem. de 2001, pp. 29-51.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 - 1990)**/ Daniel Munduruku. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Beatriz, Alex Ratts (org). **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de, CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. In Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr, 2010.

UNIDAS, Organização das Nações. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 abr. 2023. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. pp.227-278, disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso>, acesso em 18/06/22.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Edgardo

Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. pp.227-278, disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso> ,acesso em 18/06/22.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo:Companhia das letras, 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. **Multiculturalidade e Interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.85-93.

Santos, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural: Revista de Ciências Sociais [en linea]. 2017, 24(1), 214-241[fecha de Consulta 14 de Octubre de 2022]. ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649770014013>, acesso em: 10 de março de 2023.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensinofundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade ediferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Líviade Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUKANO, Daiara. **34ª Bienal de São Paulo**. Disponível em:<http://34.bienal.org.br/artistas/8862>, acesso em 20/11/2022.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**; tradução: João Pedro Fróis; revisão técnica e de tradução Solange Affeche. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

SILVANA SATURNINO TELES

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL I:  
A ARTE COMO FORTALECIMENTO DE IDENTIDADE/  
ALTERIDADE FRENTE AO RACISMO**

CAMPO GRANDE, MS  
2024

## RESUMO

Este projeto de pesquisa e intervenção pedagógica pretende levantar questões de identidade, baseando-se numa perspectiva intercultural, descrevendo e analisando crítica e sistematicamente, dentro do território escolar e das Artes Visuais, novos caminhos para um trabalho de intervenção pedagógica que interaja com os indivíduos pesquisados, coletiva e individualmente, buscando trabalhar assuntos tais como: a desigualdade, a discriminação e o racismo institucional. Utilizaremos uma proposta pedagógica, pensada para aproximar os sujeitos pesquisados e pesquisador, captando o sentido das representações sociais e das estratégias utilizadas por estes sujeitos do 3º ano do ensino fundamental I, no intuito de alcançar um grau de investigação e análise de dados mais acurados. A escola abordada será a Escola Estadual Governador Harry Amorim Costa, com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Para o aporte teórico trarei alguns pesquisadores que abordam a interculturalidade e identidade, tais como: Ana Mae Barbosa (2014), Vera Maria Ferrão Candau (2011), Stuart Hall (1999), Tomaz Tadeu da Silva (2012), bell hooks (2013), Eliane Cavalleiro (2020) entre outros. Observaremos durante o curso da pesquisa as leis: (8096, de 13 de junho de 1990) Estatuto da Criança e do Adolescente, (9394/96) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (10639/2003), garantindo a inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: interculturalidade; arte; identidade/alteridade; racismo.

### **OBJETIVO GERAL**

Promover o fortalecimento identitário dos alunos, bem como o respeito à alteridade.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Construir junto aos discentes, novos olhares estéticos relacionados às culturas: afro-brasileira e indígena em seus contextos socioculturais através das Artes Visuais;

Valorizar características físicas da diversidade presente entre os discentes na sala de aula a ser trabalhada, construindo junto aos estudantes os argumentos e ferramentas necessárias ao enfrentamento de questões racistas em espaços escolares e não escolares;

Trazer visibilidade, “enaltecendo as culturas” dando a devida importância aos sujeitos de diferentes etnias: negro e indígena, que historicamente foram importantes para a construção do país que temos hoje;

### **Introdução**

Partindo da premissa de que a comunidade escolar é um ambiente onde várias culturas se encontram num mesmo espaço, com experiências estéticas diversificadas, etnias variadas, dentro deste ambiente escolar onde se preconiza a homogeneização, nós, professores, encontramos em sala de aula um ambiente cheio de tensões e conflitos que atravessam o cotidiano escolar. Propomos uma pesquisa que utilize a proposta de intervenção pedagógica, abordando através das artes, a identidade cultural diversificada, presente neste ambiente escolar, com apoio em obras e artistas: Di Cavalcanti, Daiara Tukano, Criola, criando a diversidade de referências em artes visuais objetivando estimular o conhecimento de várias culturas, desenvolvendo assim a empatia entre os alunos. Haverá uma investigação prévia através de roda de conversa com os estudantes, para entender as bagagens trazidas

por cada um deles a respeito de pluralidade étnico/cultural e questões sobre identidade com o intuito de entender os conflitos advindos dessas relações diversas em sala de aula. Os artistas visuais que traremos para a pesquisa estão intimamente relacionados a estes sujeitos e seus cotidianos escolares para criar a empatia e pertencimento destes com a proposta artística e estética a ser introduzida. É importante salientar que os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental I, não são alfabetizados apenas, quando estabelece alguma junção de letras, a arte facilita o desenvolvimento psicomotor, facilita a leitura social, a cultural e estética do meio em que o sujeito está inserido, dando sentido à leitura verbal. Segundo Barbosa (2014, p.28), “há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa”, então para a apreensão dos códigos verbais precisamos igualmente dos visuais. Entendendo este princípio utilizaremos imagens, música e poema, para aproximar os estudantes do tema que aqui propomos.

## **METODOLOGIA**

Utilizaremos de pesquisa qualitativa através de questões semiestruturadas para que cada estudante expresse oralmente seu ponto de vista sobre o tema. Buscaremos apoio no aporte teórico através de autores como: Stuart Hall (1999), Tomaz Tadeu da Silva (2012), para investigar o que os estudantes entendem por identidade cultural. Também usaremos as autoras: bell hooks (2013), Cida Bento (2022), Djamila Ribeiro (2017) e Ana Mae Barbosa (2014) para embasar minhas investigações e questionamentos acerca de como os estudantes veem o outro e a si próprios. Utilizaremos obras de arte de duas artistas plásticas que representam em suas obras a cultura de seus ancestrais, “Daiara Tukano (1982) e Criola (1990)”, a primeira representa a etnia indígena Tukano e a segunda representa o afro-brasileiro através de pintura mural (grafite). As obras que serão trabalhadas: de Daiara Tukano é “mahá- arara vermelha, 2021.”, e da artista Criola, as obras: “Ori- a raiz que sustenta é a mesma que floresce, 2018”, “Híbrida Astral- Guardiã brasileira, 2018, mural de 1365 m<sup>2</sup>, Belo Horizonte-MG. Em todos os momentos que trabalharmos com imagens, será observado a proposta triangular de Ana Mae Barbosa. Traremos também a música “Rap da Felicidade” dos compositores Cidinho e Doca, para audição e discussão do contexto em que se passa e sobre a realidade de muitas pessoas de classes sociais marginalizadas, comparando com a obra plástica de Di Cavalcanti “Carnaval no morro- 1963”. Todas as reflexões serão feitas em roda de conversa dando voz a todos que queiram se manifestar espontaneamente, assim como propõe Djamila Ribeiro (2018). Estas conversas serão registradas seguindo as propostas de documentação pedagógicas, ou seja, registros dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Para a culminância da proposta de intervenção, será usado as produções dos alunos para criar uma instalação que será feita em um espaço exterior da sala de aula.

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

### **EM GOVERNADOR HARRY AMORIM COSTA- 2023**

### **3º ANO FUNDAMENTAL I**

#### **COMPONENTE CURRICULAR: ARTES VISUAIS**

#### **OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

- Leitura de obras de arte;
- Releitura de imagens;
- Autorretrato;

- Pintura a lápis de cor, guache e aquarela;
- Audição e interpretação de música;

## HABILIDADES

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.)

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF01AR04) Experimentar o desenho e a construção, fazendo uso sustentável de diversos materiais, instrumentos e suportes convencionais e não convencionais em suas produções.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

## ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

### (Aula 1)

Roda de conversa para que todos se olhem e se expressem com questionamentos, mediados pela pesquisadora (e professora desta turma) sobre: origem/identidade cultural, família a que pertencem, questões de discriminação vivenciadas.

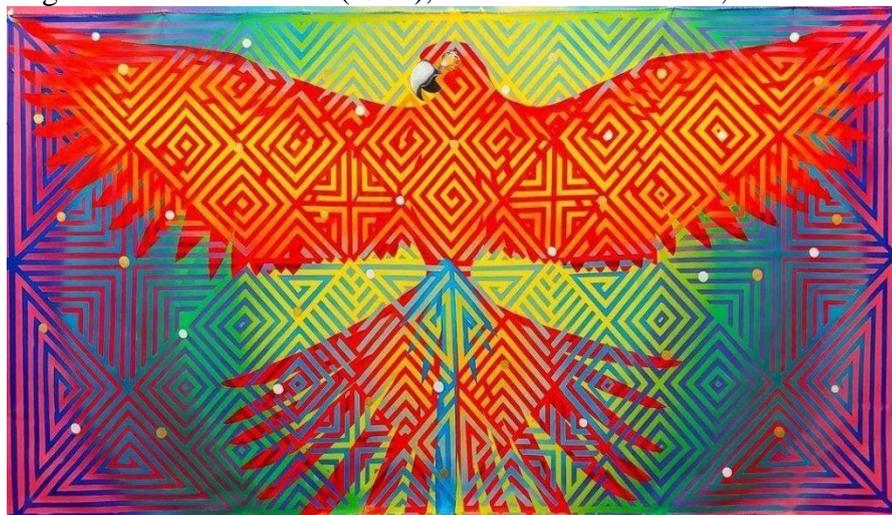
- Primeiro momento: Professora conta sua história;

- Segundo momento: Será proposto aos alunos contarem a sua história, porém somente o farão aqueles que se sentirem à vontade;

### (Aula 2)

As/os alunas/os observarão a obra da artista indígena, Daiara Tukano e dirão suas impressões sobre o que veem. Na sequência conhecerão um pouco sobre a artista e como suas obras representam sua ancestralidade indígena.

Figura 1: Daiara Tukano (1982), mahá- arara vermelha, 2021.



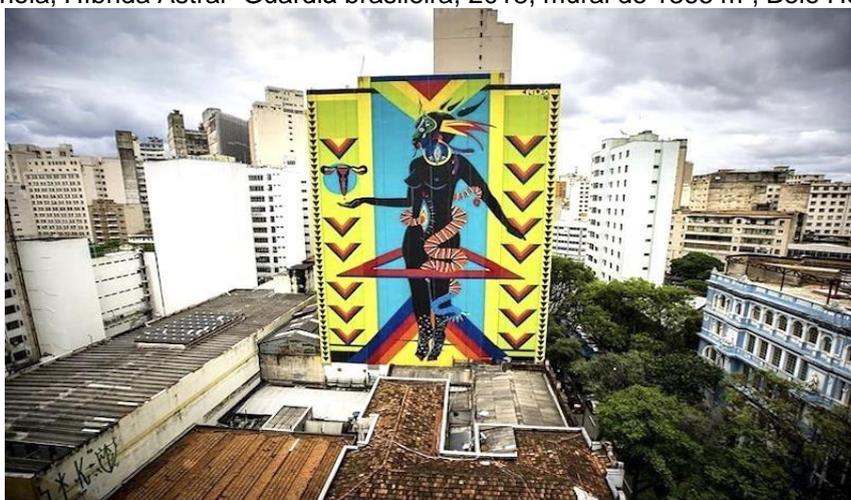
Fonte: Foto: @daiaratukano.

### (Aula 3)

Conversaremos sobre a população negra, para que as/os estudantes entendam a importância desta população para a construção do país que temos hoje. As/os estudantes, serão incentivadas/os a

olharem-se no espelho e oralmente dizerem o que enxergam sobre sua cor de pele, textura dos cabelos, cor dos olhos e outras características físicas que possuírem. Em seguida a obra da artista Criola será apresentada para as/os estudantes, para que comentem suas impressões sobre a obra e relacionem com as conversas feitas anteriormente sobre a população afro-descendente.

Figura 2- Criola, Híbrida Astral- Guardiã brasileira, 2018, mural de 1365 m<sup>2</sup>, Belo Horizonte-MG.



Fonte: Reprodução/ Site Cura.

Figura 3: Criola, Orí, A raiz que sustenta é a mesma que floresce, Belo Horizonte, MG.



Fonte: Site da artista.

#### (Aula 4)

Música: “Rap da felicidade”, composta por Cidinho e Doca, para ouvir e relacionar com a obra de Di Cavalcanti cujo tema também trata da vida da população de origem negra, e suas moradias (muitas vezes no morro),

(Primeiro momento) - Interpretação oral e discussão da letra e o contexto em que os autores a criaram.

Letra: Rap da Felicidade- Compositores: Cidinho e Doca

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente  
Na favela onde eu nasci  
É...  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar

Fé em Deus DJ

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente  
Na favela onde eu nasci  
É...  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero  
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
Onde eu nasci  
Ham  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade eu já não sei o que fazer  
Com tanta violência eu sinto medo de viver  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
A tristeza e alegria que caminham lado a lado  
Eu faço uma oração para uma santa protetora  
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora  
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela  
O pobre é humilhado, esculachado na favela  
Já não aguento mais essa onda de violência  
Só peço autoridades um pouco mais de competência

Vamos lá  
Vamos lá

Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente  
Na favela onde eu nasci  
Ham...  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero  
É ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
Onde eu nasci  
É...  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência  
Que o pobre tem seu lugar

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar  
Pois até lá nos bailes eles vem nós humilhar  
Ficar lá na praça que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada haver  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
Vai pra zona sul pra conhecer água de cocô  
E o pobre na favela vive passando sufoco  
Trocaram a presidência uma nova esperança  
Sofri na tempestade agora eu quero abonança  
Povo tem a força, precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada faremos tudo daqui

## (Aula 5)

(Segundo momento) – Continuação da aula anterior- Utilizando da “proposta triangular”, de Ana Mae Barbosa, será feita a leitura e releitura da obra “Carnaval no Morro”, 1963, Di Cavalcanti, pois na citada obra o artista utiliza vários elementos da cultura afro-brasileira: mostra a moradia muitas vezes destinadas aos negros por conta da nossa herança escravocrata, a música de influência africana (samba), através da mesma obra trabalharei alguns dos elementos que remetem a identidade cultural afro-brasileira na época e que estão presentes nos dias de hoje.

Figura 4: Di Cavalcanti, *Carnaval no Morro*, 1963, Óleo sobre tela, c.i.d.115,00 cm x 146,00 cm



Fonte: Itaú Cultural

#### **(Aula 6)**

(Primeiro momento) -Será entregue um espelho para que as/os estudantes observem sua imagem no espelho.

(Segundo momento) -Utilizando de diferentes tintas e suportes, as/os estudantes farão seu autorretrato, observando características pessoais, tais como: cor e textura dos cabelos, traços fenotípicos, cor dos olhos e da pele.

#### **(Aula 7)**

(Primeiro momento) -Observação das produções dos colegas e sugestões de algo que poderia melhorar para aproximar mais da imagem real de cada estudante.

(Segundo momento) -Observação da própria produção de autoavaliação, através das observações feitas pelos colegas.

#### **(Aula 8)**

Nova roda de conversas para relatos de experiências, onde a/o professora/or irá intermediar os depoimentos, investigando o que cada estudante apreendeu das aulas, se suas percepções de si mesmo e sua autoimagem mudou ou se permanece a mesma. Também será o momento de uma autoavaliação, por parte da/o professora/or, verificando o que deu certo e o que pode ser melhorado.

### **RECURSOS DIDÁTICOS**

Data show, papéis diversos, pincéis, lápis de cor, tinta guache, aquarela, caixa de som.

### **AVALIAÇÃO**

Observe se a/o estudante interage durante as conversas, se houve dificuldade em se reconhecer ao se olhar no espelho, se a/o estudante se identificou com os relatos de histórias, se assimilou a proposta de cada sequência didática e aderiu à proposta trabalhada reconhecendo.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da Casa Civil. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&at o=431MTTq10dRpWTbf4>> Acesso em: 08 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº79, Agosto/2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, V.11, n.2, pp.240-255, jul/Dez 2011.

CARNAVAL no Morro. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4608/carnaval-no-morro>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020  
CRIOLA, Projeto Afro. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/criola/aceso> em: 17 de março de 2023.

DAIARA Tukano. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641365/daiara-tukano>. Acesso em: 19 de novembro de 2022. Verbete da Enciclopédia.

FELICIDADE, Rap da. Vagalume. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html#print>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

HAAL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOOKS, Bell, **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JACOBINI, Maria Letícia de Paiva. Metodologia do trabalho acadêmico. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MATTOS, CLG. **A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia**

crítica de sala de aula. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2.  
RIBEIRO, Djamila. **O que é:** lugar de fala? Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

---