



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

EDUARDO JOSÉ DOS ANJOS PITTA

**AUTORRETRATOS:
DESENHO, PINTURA E AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA**

Salvador
2017

EDUARDO JOSÉ DOS ANJOS PITTA

**AUTORRETRATOS:
DESENHO, PINTURA E AUTOAFIRMAÇÃO ÉTNICA**

Artigo apresentado à Linha de Pesquisa:
Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas
Docentes, como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Artes pelo programa de Mestrado
Profissional em Artes da Universidade Federal da
Bahia (Profartes/UFBA/UDESC).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marise Berta de Souza

Salvador
2017

Pitta, Eduardo José dos Anjos
AUTORRETRATOS: Desenho, Pintura e Autoafirmação Étnica /
Eduardo José dos Anjos Pitta. -- Salvador, 2018.
33 f. : il

Orientadora: Marise Berta de Souza.
Artigo Acadêmico (Mestrado Profissional em Artes) –
Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton
Santos, 2018.

1. Autorretrato. 2. Arte. 3. Imagem. 4. Identidade Étnica.
I. Souza, Marise Berta de. II. Título.

RESUMO

Este artigo foi realizado como trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/UFBA. Apresenta os resultados de uma pesquisa em arte ocorrida na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Salvador/BA e expõe uma prática pedagógica em arte-educação cujo trabalho com autorretrato se propôs além da aprendizagem em artes visuais (desenho e pintura), a possibilidade de autorreconhecimento, identificação e valorização das características étnicas afrodescendentes nos alunos. Experiência que se tornou uma possibilidade de aplicação da lei 10.639/2003 na disciplina Artes.

Palavras-chave: autorretrato, arte, imagem, identidade étnica.

ABSTRACT

This article was carried out as a work of completing the master's degree in Arts – PROFARTES/UFBA. It presents the results of an art research that occurred in the education of young and adults of a public school of Salvador/BA and exhibits pedagogical practice in art-education whose work of Portrait provided beyond learning in visual art (drawing and painting) possibility of own recognition, identification and appreciation of Afro-descendant ethnic characteristics in pupils. Experience of became a possibility of law enforcement 10.638/2003 in the arts discipline.

Keywords: Portrait, art, image, ethnic identity.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	6
2. Identidade Étnica na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	7
3. Autorretrato em Arte-educação	12
4. O Processo.....	14
4.1 Premissas e Reflexões.....	14
4.2 Etapas da Experiência.....	21
3.3 Considerações Sobre a Pesquisa e Análise dos Dados.....	26
5. Conclusões.....	30
6. Referências.....	33

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é produto de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) pela Universidade Federal da Bahia a partir da linha de pesquisa: **Abordagens Teórico-metodológicas das Práticas Docentes**. Os resultados apresentados são referentes a uma experiência didática em Arte na escola. Através de ações educativas envolvendo produção de autorretratos, foi propiciada a vivência/aprendizagem de conteúdos relativos à cor, criatividade, pesquisa artística, técnicas de desenho e pintura, dentre outros conteúdos. Além disso, foi estimulada a possibilidade de autorreconhecimento, identificação e valorização das características étnicas afrodescendentes, tornando possível uma série de situações de análise e desconstrução da imagem dos afrodescendentes no contexto sociocultural brasileiro.

A pesquisa ambientada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu no turno noturno na Escola Municipal Clériston Andrade, situada no bairro de São Marcos (periferia de Salvador/BA), durante o quarto bimestre (IV unidade didática), no ano de 2016. Foram 38 estudantes em uma classe equivalente aos 8º e 9º anos da escolarização que apresentavam um histórico de abandono/evasão escolar e repetência. A faixa etária predominante oscilava entre 17/18 anos.

Este artigo também expõe a necessidade de desenvolver uma forma prática de aplicação da Lei 10.639/2003, que obriga a escola e especificamente a disciplina de Arte (dentre outras) a ensinar conhecimentos relativos à história e cultura afro-brasileira. O inciso 1º do artigo 26-A determina que o conteúdo dessa lei deve incluir, além da história da África e dos africanos, “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional [...]”.

Nesta pesquisa qualitativa, utilizei um levantamento bibliográfico que possibilitou a base teórica. Realizei também uma busca e seleção de técnicas e de recursos didáticos para as aulas. Os principais autores que embasaram este estudo foram: Edwards (1979), Ostrower (1987), Caramella (1998), Hernandez (2000), Loureiro (2004), Teixeira (2004), Ana Célia da Silva (2004), Martins (2011), Claudilene Maria da Silva (2013) e Jesus (2014).

2. IDENTIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):

A EJA é apresentada no Artigo 37 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação brasileira como modalidade educacional destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e que passa a ser garantida e obrigatória ao poder público a partir de 1996. Ana Maria Simões e Carmem Lúcia Eiterer (2011) reforçam que dessa maneira a EJA passa a ter uma necessidade de “investigação e construção de alternativas para as demandas do ensino” (COELHO; EITERER, 2011, p.17) e citam que uma formação de educadores específicos para esses jovens e adultos é um caminho, bem como a organização do currículo apropriado, pois eles se apresentam em turmas ricas em diversidade e com grandes desafios.

A discriminação racial é uma das barreiras que precisam ser superadas pelos alunos da EJA. Segundo Ranchimit Batista Nunes (2017): “a realidade vem mostrando o quanto ainda há influência da cor da pele na condição social do país” (NUNES, 2017, p.11). Os participantes desta pesquisa, por serem afrodescendentes, vivenciam desigualdades de oportunidades devido ao espaço social historicamente destinado para eles. Luís Alberto Oliveira Gonçalves (2011, p.129) propõe a necessidade de estimular estes alunos a “saírem do lugar do puro

consumidor e acreditar em poder produzir um mundo novo com seus movimentos artísticos”. Essa arte a qual ele se refere proporciona a produção de uma “nova estética na qual a promoção da igualdade racial seja critério em torno do qual se construam as bases de convivência neste milênio”.

A reconstrução da identidade étnica afro-brasileira na escola de modo a superar o panorama excludente e discriminatório pode ter o seu desenvolvimento possibilitado na Educação de Jovens e Adultos por compreender-se, segundo Stefânie Arca Garrido Loureiro (2004), “que a identidade envolve aspectos subjetivos, sociais e históricos e está em constante construção” (LOUREIRO, 2004, p. 51). Ela engloba o reconhecimento das características específicas de uma pessoa e é um processo sucessivo de formação cujo indivíduo, utilizando suas potencialidades perceptivas, examina, reflete, avalia e compara o modo como os outros são em relação a si mesmos e está sempre em processo de desenvolvimento. O que nos leva a crer que a construção do Eu está também intimamente ligada à existência do Outro. A existência dele é importante para reconhecer e legitimar a nossa existência.

Erik H. Erickson (1976) classifica dois tipos de identidade: A identidade do EU, que representa o amor próprio e a identidade PESSOAL que confere à pessoa a ideia de perpetuação desse processo de desenvolvimento e o reconhecimento de sua individualidade pelos outros (ERIKSON, 1976, P. 21). A presença do outro na nossa formação é que gera uma legitimação que influencia diretamente na conquista da identidade e está sujeita à participação social da pessoa, isso envolve as sensações de estar sendo útil, valorizado e aceito nos grupos. Todavia, quando este outro é etnicamente visto como superior e não nos legitima enquanto igual, gera um conflito de identidade.

A aceitação e a valorização do indivíduo serão construídas mediante um sistema simbólico de valores comportamentais, essa relação dependerá de como se enxerga o outro e neste ponto a cultura hegemônica em uma sociedade será a responsável pela criação dos protótipos e estereótipos que servirão de modelos e que culturalmente o influenciarão na interpretação do “mundo real”, até mesmo na expressão e representação corporal, uma vez que, conforme afirma Kathryn Woodward (2000), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2000, p.15). Na identidade étnica dos afro-brasileiros há a desvantagem de estarem atribuídos estereótipos negativos que permeiam a identificação com este grupo étnico também no corpo físico e, conseqüentemente, pode ocorrer a negação desse corpo pelos membros identificados como “diferentes” que desejem fazer parte do “não-diferente”.

A respeito dessa relação de hegemonia e submissão, Tomaz Tadeu da Silva (1999) reforça que são as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente em relação ao “não-diferente”. Ele destaca que “a existência desses conceitos comparativos atestam a relação de poder um em oposição ao outro” (SILVA, 1999, p. 87). Esta oposição entre o diferente e *não-diferente* produzirá culturalmente símbolos que influenciam o processo de construção da identidade. A visão de serem estes símbolos representativos de dominação inalteráveis conduzirá os indivíduos a um “lugar” na sociedade de aceitação da realidade. Eles determinarão como cada ser pertencente a estes grupos são ou deverão ser. É dessa construção simbólica que emergem os estereótipos que conduzirão a ideia negativa de uma pessoa sobre a outra.

No Brasil há um processo histórico de produção de estereótipos, muitos deles construídos ainda no momento da escravização que coisificava/animalizava o negro africano. Após a escravatura, a estes valores foram acrescentados novos elementos que estereotiparam os afrodescendentes. A maioria em relação ao trabalho, sexo, higiene e o corpo. Ana Célia da Silva (2004) fala a respeito de uma ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial iniciados logo depois da abolição cuja classe dominante, basicamente de origem europeia, percebeu o Brasil como um país de negros, tal a grande quantidade de pessoas deste grupo étnico e estabeleceu relações de privilégios baseados na exploração do outro, desenvolvendo “toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento de valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação” (SILVA, 2004, p.31).

O aluno afrodescendente, ao construir sua identidade neste contexto ideológico de branqueamento, enfrentará diversos obstáculos no sentido de pertença, inclusive em seu próprio corpo, pois há nele características apontadas como “negativas” por essa ideologia que o condenará a negar seus traços físicos quando os classificarem pejorativamente e restando-lhe apenas a possibilidade de “tentar se branquear”, através de modificação do corpo, dentre outras atitudes. Isso se configura em uma das maiores agressões à identidade, tornando-se necessário não apenas mudar no aluno a forma como ele se vê, mas como ele enxerga o outro de modo hegemônico.

Ivanilde Guedes de Mattos (2015) nos leva a perceber o quanto a carga da discriminação em relação às características físicas influencia no sucesso/fracasso dos afrodescendentes ao afirmar que “é histórico que os negros para serem aceitos nos espaços sociais e no mercado de trabalho eram diretamente influenciados pelos

padrões estéticos que beneficiavam aqueles mais próximos da estética branca” (MATTOS, 2015, p.43). Além do processo de negação, a ideologia do branqueamento força a uma exclusão do negro no acesso à educação, avanço tecnológico, inserção e escalada no mercado de trabalho. A este conjunto de fatores, acrescenta-se uma pouca representação nos espaços de referência e, pior ainda, uma representação essencialmente estereotipada que leva os alunos a reproduzirem os mesmos padrões de comportamento, rejeitando a herança genética/cultural e resultando em diversos aspectos, na baixa autoestima.

A EJA como segmento apropriado para a aplicação dessa pesquisa teve em vista tanto a possibilidade de promoção de igualdade por meio da arte, quanto à ideia de que a reconstrução da identidade étnica na escola pode contribuir para esse processo de apropriação dos direitos sociais. Hoje a lei 10.639/2003¹ que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação e tornou obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira também na EJA ainda necessita de um tratamento especial, pois situações racistas permanecem acontecendo no espaço escolar. Parte da estrutura docente ainda não se integrou de modo qualitativo à lei, havendo iniciativas mais individuais do que posturas concretas institucionais, conforme salienta Claudilene Maria da Silva (2013, p.26) “não existe uma ausência completa da discussão sobre a questão étnico-racial no espaço da escola, como pressupúnhamos. Existe, por vários motivos, uma resistência da comunidade escolar em realizar este debate e tratá-lo pedagogicamente”, ou também existe uma tentativa pouco qualificada do corpo docente de realizá-lo, por carência na formação do professor ou pouco investimento institucional das instâncias governamentais.

¹ Diário Oficial da União. Brasil, 10 de janeiro de 2003.

3. AUTORRETRATO EM ARTE-EDUCAÇÃO

A arte enquanto área de conhecimento na escola se apresenta com uma vantagem que possibilita um aprofundamento no aluno em suas questões mais íntimas. Isto se dá, dentre outros motivos, por causa das possibilidades subjetivas das quais o professor da disciplina dispõe. Ao interagir com seu corpo, seu gestual, seu fazer, sua busca, o aluno pode reconfigurar suas ideias, sua criatividade e redescobrir suas potencialidades. Dependendo da abordagem, dos vínculos nas relações de mediação, a prática pedagógica em artes pode propiciar grandes avanços, como propõem os autores Roselane Maria Rauen e Daniel Bruno Momoli (2015), ao afirmarem que “podemos usá-la como meio de autoconhecimento. Por meio de um processo criativo de experimentação o indivíduo pode compreender melhor sua autoimagem, suas limitações, valores e sensações” (RAUEN; MOMOLI, 2015, p.52).

A criação de autorretrato em artes visuais é uma forma de produção artística em que é o próprio artista o seu motivo de representação. Seja para demarcar espaço por meio do autoconhecimento, ou para aprender e testar técnicas de representação, o fato é que “na escola a prática de autorretratos como um procedimento pedagógico no ensino de arte pode contribuir para que o aluno aprimore a capacidade de observação e sensibilidade do olhar em relação a si próprio”. (RAUEN; MOMOLI, 2015, p.53). No autorretrato, o aluno adentra em uma série de etapas de autorreflexão de si. Não é apenas a sua imagem externa que estará ali fixada no papel, tela ou fotografia, é como ele pensa ser, como gosta de ser visto, o que conseqüentemente o levará a uma reflexão e mudança da forma como vê o outro também. Soma-se a isto o fato de que não deixando de ser um

trabalho produtivo, ele envolve esforço, pesquisa, satisfação ou insatisfação e evolução pessoal.

Nas imagens dos autorretratos se apresentaram diversos elementos que antecedem a nossa vivência até aquele momento em que foram finalizados, pelo fato da imagem que está diante de nós ser um elemento de força simbólica, que, conforme afirma Elaine Caramela (1998), configura-se como “uma cognição sugerida por sensações anteriores” (CARAMELLA, 1998, p.141). Dentre esses elementos, ressalto as questões étnicas que, compondo a nossa identidade, fazem-se presentes mesmo que não haja um comando objetivo de demarcação deste elemento na obra.

Ao retrato “será sempre atribuído o papel de substituto do seu referente. Variando de caso para caso, do teor da mensagem desejada e transmitida, este gênero de imagem pode funcionar como substituto afetivo, político, social e psíquico” (RAUEN; MOMOLI, 2015, p.56), por isso o indivíduo frente a si mesmo retratado sempre se questionará se aquele **eu** que está vendo é mesmo como ele se vê, sente e, mais ainda, é o que ele quer ver. Por esta razão, um objeto visual de autorretrato sempre será uma parte significativa do momento do artista retratado. Sua produção apresenta um processo conflituoso e, enfim, o consenso entre o *eu-artista* e o *eu-imagem representado*.

Betty Edwards (1979) ao afirmar que “o retrato não revela apenas aparência e a personalidade do modelo” (EDWARDS, 1979, p.152) nos atesta que no autorretrato estarão registrados outros aspectos pessoais que o autor possui, mesmo sem a intenção consciente de reproduzi-los. Quanto mais profundamente o modelo for percebido, analisado, maior será a forma como vemos o artista através do retrato. Este é o diferencial dessa proposta: não são apenas autorretratos (o que

por si só já seria um forte elemento educativo-artístico), são objetos artísticos de autoafirmação em que seu processo construtivo partiu de uma série de estímulos, pesquisa e discussão até o seu momento final.

4. O PROCESSO:

a. Premissas e reflexões

Esta pesquisa qualitativa em arte-educação envolveu além do trabalho de pesquisa em arte, descrito por Silvio Zamboni (2012) como “um processo de idas e vindas, de intuição e de racionalidade, que se interpõe no caminho da reconstrução da realidade” (ZAMBONI, 2012, p.56), também a possibilidade de dialogar com outras áreas.

A arte enquanto disciplina escolar é uma área de conhecimento que apresenta conteúdos específicos, “mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano” (ZAMBONI, 2012, p.20), e nesta pesquisa ela funcionou também como elemento que pudesse propiciar a transformação social. Foi necessário um levantamento bibliográfico acerca de questões referentes à identidade étnica e uma possível conexão com o autorretrato, racismo, a criatividade e autoestima, como base teórica.

A abordagem metodológica que utilizei contemplou aspectos coletivos, contestação de estruturas sociais e o favorecimento de aspectos participativos. Por esta razão, desenvolvi a pesquisa também sob a perspectiva pedagógica de Fernando Hernandez (2000). Nesta, ele apresenta a noção de que a Cultura Visual busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, da antropologia, e etc. e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação aos seus significados culturais. A imagem, compreendida como “mediadora de valores culturais e que contém metáforas

nascidas da necessidade de construir significados” (HERNANDEZ, 2000, p. 133), foi o elemento básico. Os autorretratos são compostos de significados simbólicos, valores estéticos e culturais independentes de “respostas universais”, conforme explica Hernandez (2000), por carregarem imaginários específicos tanto individuais quanto de um grupo social em particular. O participante da pesquisa enquanto produtor de cultura pôde questionar e ressignificar as imagens comuns dos afrodescendentes que circulam no nosso cotidiano, bem como reconstruir sua própria imagem a partir de uma nova avaliação conceitual de si próprio e da sua imagem reproduzida.

Por se tratar de uma pesquisa cuja assunção da identidade parte de uma descoberta e autorreconhecimento de uma identidade étnica específica, a terminologia que utilizei neste contexto foi “afrodescendente” que, conforme Rachimit Batista Nunes (2017), “sendo tanto o negro quanto os que descendem dele os grupos sociais mais marginalizados [...] o valor do vocábulo afrodescendente [...] compreende todos os grupos e contém uma dimensão política”. (NUNES, 2017, p.11).

O processo de reconhecimento dos alunos como afrodescendentes teve como base as definições apresentadas por Marli Geralda Teixeira (2004). Os sentidos de ser afrodescendentes estão ligados: à identidade cultural, à política (quando há necessidade do exercício de ações coletivas contra o racismo e todas as formas de preconceitos) e ao psicológico, quando se trata de um processo individual e interior de se ver ou não, se sentir ou não como afrodescendente, pois para ser possível isso, torna-se necessário uma “tomada de consciência fundamentada na identidade e reconhecimento de direitos” (TEIXEIRA, 2004, p. 28). Este último ponto (psicológico) considero o mais próximo dessa experiência didática.

O fato de ser o Brasil um país de cultura e formação afrodescendente não significa que ele se reconhece como tal de forma plena. A ideologia do branqueamento promoveu uma hierarquização das pessoas a partir de uma gradação social cujos indivíduos com características mais próximas às do branco europeu podem ter mais oportunidades e sofrerem menos discriminação e aqueles mais próximos do negro africano podem sofrer mais e terem menos oportunidades. Isso provocou um tipo específico de preconceito racial no Brasil que Oracy Nogueira (2007, p.292) chama de “preconceito de marca”, onde as características físicas são determinantes no processo de oportunidades para obtenção dos privilégios sociais. Isso acontece “Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia...” (NOGUEIRA, 2007, p.292).

Como consequência dessa ideologia do branqueamento, nossa sociedade vive a chamada “pigmentocracia” ou “colorismo” que, como afirmei anteriormente, quanto mais próximo das características físicas do branco o indivíduo estiver, mais privilegiado ele será e menos racismo irá sofrer e vice-versa na situação oposta. Giovana Xavier da Conceição Nascimento (2015) apresenta essa ideia a partir da realidade dos Estados Unidos em que o sistema de segregação inter-racial baseado na tonalidade da pele (“colorismo”) trouxe como consequência a “pigmentocracia”. Ou seja, “o privilégio da pele clara (*light skin*) em relação à escura (*dark skin*) no tocante às oportunidades de mobilidade social” (NASCIMENTO, 2015, p.1) e Jaqueline de Jesus (2014, p. 33) acrescenta que o que chamamos de racismo atualmente deveria se chamar “colorismo” uma vez que ele “determina, sutilmente, quais pessoas podem ou não exercer plenamente sua cidadania”. Levando esse aspecto em consideração, tornou-se necessário, como estratégia de estudo,

reconhecer que no grupo de alunos, seis deles (13%) tinham características físicas bem mais próximas dos considerados brancos no Brasil e que socialmente, conforme afirmei, poderiam apresentar menores problemas de inclusão social no que tange às características étnicas e, por consequência, era esperado que não apresentassem o mesmo nível de autorrejeição à sua própria imagem étnica, pelas mesmas razões supracitadas. Já os outros (87%) são visivelmente caracterizados com maiores características de herança física negra africana (principalmente em relação ao tom de pele mais escura).

Na **Etapa inicial**, apliquei um questionário escrito e propus uma atividade de desenho de autorretrato utilizando a técnica de lápis de cor. Eles subsidiaram as atividades seguintes e não foram fontes exclusivas na verificação dos resultados, serviram como elementos de análise dos casos isolados e como parte da avaliação diagnóstica. A escolha deles seguiu os critérios:

1. O prazer e o fascínio que a produção de desenho e pintura tem para os alunos.
2. A rapidez do resultado dentro de um curto espaço de tempo.
3. As possibilidades de informações contidas nas composições produzidas.
4. Os materiais que em geral as escolas disponibilizam para a produção artística, que privilegiam o desenho e pintura.
5. As técnicas em função do tempo poderiam ser desenvolvidas mais livremente na busca de novas configurações gráficas para as representações de figuras humanas.
6. Em um autorretrato desenhado, o autor é quem busca encontrar traçados, formas e cores para a sua representação, o que pode provocar no aluno/artista um diálogo consigo mesmo, possibilitando uma nova visão em que a autoimagem consiga possivelmente ser revalorizada.

É Importante salientar que o enfoque dado à produção naturalista² teve como justificativa a possibilidade de identificação das questões relativas às características físicas, o tempo curto para a construção e principalmente a falta de experiência dos alunos com outros tipos de composição artística, o que não significa que não poderia acontecer em outras formas de autorretratos a expressão de aspectos étnicos, todavia, na proposta desta pesquisa, preferi que estes elementos estivessem mais claramente expressos dentro das possibilidades da classe.

Os autorretratos enquanto objetos visuais de reconstrução da identidade étnica são considerados como “signos dos quais se deva identificar significados comunicativos, [...] formas de pensamento como um idioma que deva ser interpretado” (HERNANDEZ, 2000, p.53) e eles nos oferecem muitas informações culturais, políticas, econômicas, criativas e subjetivas. O processo do aluno de encontrar configurações gráficas de linhas, formas e cores, deu-se por meio de pesquisa experimental em prática artística criativa, isto é, desenvolvendo o “potencial criador” que, conforme Fayga Ostrower (1987) nos aponta, “elabora-se nos múltiplos níveis do cultural-consciente”, se apresentando por meio do caminho diverso em que procuramos captar e configurar as realidades da vida. Essa foi a trajetória desses alunos que tentaram, erraram, desistiram e começaram.

O espaço do sensível se configurou como um fator preponderante durante o caminho do resultado, relacionando-se diretamente com a afirmação de Ostrower (1987, p. 17): “como fenômeno social, a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”. A expressão do sensível, por meio das linguagens do desenho e pintura, usando cor, espaço, linhas; soluções gráficas para representar-se de forma expressiva,

² Considerando naturalismo como modo de representação de formas não abstratas dos autorretratos.

valorizando sua autoimagem, estimulou o potencial criador dos participantes. Outro aspecto importante na avaliação dessa pesquisa e que Ostrower (1987) apresenta é que “nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de vida de cada um” (OSTROWER, 1987, p.17), isto é, tanto no desenho do diagnóstico inicial quanto no trabalho final, mesmo não sendo produzidos na mesma técnica, os valores culturais vigentes nos alunos constituem o clima mental para o seu agir e por consequência os objetos culturais produzidos em caráter pessoal são construídos imersos em conteúdos dentro de possibilidades culturais. Os aspectos étnicos deles se apresentaram em toda produção de autorretrato realizada, já que fazem parte de um contexto de exclusão-negação.

O processo que partiu de uma possibilidade inicial de autorrejeição até o momento de valorização e autorreconhecimento como parte integrante de uma afrodescendência em sua própria aparência teve como princípio as imagens de figuras humanas afrodescendentes (cujos traços físicos de origem negra eram variados e evidentes) apresentadas em situações diferenciadas dos estereótipos. Essa ação visava atingir nos participantes a visão crítica e apurada a respeito de como são construídas as imagens e seus estereótipos e a possibilidade de desconstrução de ideias preestabelecidas que acabam por induzi-los a tomar aquilo como elemento constitutivo deles mesmos enquanto pertencentes a um grupo étnico.

Foi relevante a reflexão do quanto que “a imagem psicológica negativa é reforçada pelo etnocentrismo na manipulação dos recursos audiovisuais” JESUS (2014, p.22). Mesmo a fotografia que aparentemente apresenta a imagem “real”, por não serem desenvolvidas técnicas fotográficas e de filmagem específicas para as características físicas das pessoas com peles com mais melanina concentrada,

apresenta um “prejuízo visual para o representado, cuja figura não é reproduzida de maneira tecnicamente adequada” (JESUS, 2014, p.22).

As situações didáticas ocorreram com aulas cuja figura humana foi questionada em suas formas de representação e nos ideais de beleza ao longo da história. A produção propriamente dita dos autorretratos misturou a ideia da câmara escura utilizada após o Renascimento (hoje usada também pelos artistas do grafite), com a técnica do guache sobre papel.

Duas artistas referências da arte contemporânea tiveram contribuição no processo de reelaboração de conceitos como a “cor de pele”, que ainda se perpetuam culturalmente e tornaram-se elementos fortemente combatidos no processo identitário por representar a já citada hegemonia eurocêntrica:

Angélica Dass através do *Humanae Project* apresenta um projeto cromático que busca ultrapassar limites de classificação cultural tendo o sistema *pantone* como referência. Segundo Carol T. Moré (2016): “As guias PANTONE são um dos principais sistemas de classificação de cores representado por um código alfanumérico, que permitem recriar com precisão, qualquer tom em qualquer superfície”. O padrão técnico industrial é frequentemente chamado de “Cor Real”. A originalidade do trabalho dela é justamente na desconstrução da ideia de uma “cor ideal” de ser humano ao apresentar uma enorme gama de cores de pele humana ao redor do mundo através da fotografia.

Adriana Varejão na exposição *Poivo* analisou o Censo Oficial do IBGE de 1976, que na ocasião não pediu que as pessoas escolhessem a cor por categorias pré-fixadas como faz atualmente e sim respondessem à questão em aberto. O surgimento de 136 termos como “cabo verde”, dentre outros, inspirou a artista que criou as tintas e pintou seus autorretratos com estes “tons de pele”.

Essas duas artistas forneceram aos alunos a possibilidade de, além de conhecer conteúdos de cor (gradação tonal, volume e a própria percepção das cores), questionarem as lógicas de classificação e o quanto a discriminação racial pode estar presente em situações aparentemente mínimas, como a denominação de uma cor única como “a” cor de pele. O significado simbólico disso determina o quanto todas as outras cores de pele estão excluídas até mesmo numa caixa de lápis de cor ou em um pote de tinta.

b. Etapas da Experiência:

A **fase inicial** teve como objetivo verificar a ideia que o aluno apresentava de si mesmo e o conhecimento acerca de autorretrato e identidade/discriminação racial. Foram aplicados um questionário e um desenho de autorretrato em grafite sobre papel sulfite A4 branco. Era preciso exercitar o processo de observação e experimentação para a descoberta de configurações gráficas para representações de figuras humanas através do desenho artístico naturalista e, além disso, levantar informações a respeito do contato do aluno com o tema da produção de autorretrato e identificar nele uma possível negação do reconhecimento das suas características físicas afrodescendentes.

Também nesta etapa foi planejado um contato introdutório com a produção de autorretrato e identificados elementos estéticos do estilo pessoal dos alunos. Edwards (1979) afirma que os alunos adultos apresentam uma tendência de reproduzir um “sistema arraigado de símbolos” (EDWARDS, 1979, p.153) desenvolvido ainda na infância na construção dos seus desenhos. São configurações gráficas simbólicas que os impedem de perceber de modo diferente

as coisas, “estes símbolos também estão prontos para serem invocados quando você desenha um rosto” (EDWARDS, 1979, p.92).

Na produção dos desenhos eu levantei questionamentos concernentes ao conhecimento dos alunos sobre autorretrato, através de um levantamento de ideias iniciais a este respeito. Foram esclarecidas as dúvidas acerca do assunto, reforçando que deveriam ser produzidos em lápis grafite e coloridos usando o lápis de cor.

Muitos alunos afirmavam não saber desenhar direito, mas que tentariam fazer o melhor possível. Isto era esperado, pois como explica Edwards (1979, p.76): “certos adultos, plenamente competentes e autoconfiantes, muitas vezes se mostram acanhados, embaraçados e ansiosos quando alguém lhes pede que desenhem...”. Esta atitude, como a autora explica, é provocada pelo abandono prematuro do desenvolvimento artístico ainda na infância. Ela usa o termo “dispictoria” para comprovar que o abandono do ato de desenhar ainda na infância provoca uma lacuna no nosso desenvolvimento e a continuidade da prática do desenho nas aulas de arte é de grande contribuição na superação dessa situação. É preciso reconhecer os sistemas simbólicos que interferem na nitidez da nossa percepção. Um dos problemas que mais atrapalha é a proporção entre os elementos, o desenho dos rostos neste sentido nos auxilia muito, pois ele pode “reforçar nossa capacidade de perceber relações proporcionais, uma vez que a proporção é parte integrante do retrato” (EDWARDS, 1979, p.153).

No processo de colorir os desenhos iniciais, foi difícil encontrar uma variedade de lápis de cor disponíveis na escola para que houvesse uma gama de tons terrosos que possibilitasse uma vasta representação das mais diversas peles humanas.

Decidi misturar caixas de fabricantes diferentes, pois cada marca apresenta diferenças tonais bastante variadas umas das outras.

A fase seguinte foi a da **mediação cultural**, constituída por uma série de ações propositivas cujo objetivo era de provocar o olhar dos participantes para a leitura de imagens e como os valores étnico-raciais se apresentavam nelas. Mírian Celeste Ferreira Dias Martins (2011) apresenta a ideia de que a mediação cultural é “a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista” (MARTINS, 2011, p.315) e também “o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for...” (Ibidem, p.315). Ao apresentar imagens à classe, foi importante dar atenção nesta fase, ao que a mesma autora chama de “curadoria educativa”, definida como “um modo de operar consciente na escolha criteriosa do que levamos para a sala de aula” (MARTINS, 2011, p.313). Tive a necessidade de buscar, pensar e repensar cada imagem utilizada. Usei como princípio as figuras humanas com características físicas de afrodescendentes apresentadas em situações diferenciadas dos estereótipos veiculados na nossa sociedade. Essa “não-reflexão” das implicações acerca da reprodução dessas imagens para os alunos é a que ainda se repete em algumas escolas brasileiras que permanecem sem se preocupar com a ligação entre imagem, estereótipo e sua relação com a autoestima e identificação dos afrodescendentes. Silva (2013) reitera sobre o papel do currículo na continuidade da invisibilidade da população negra, “uma vez que estão estruturados de forma a ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão” (SILVA, 2013, p. 32).

No princípio apliquei um jogo de “quebra-cabeça” em que eu propus partir da desorganização de uma estratégia construtiva da figura humana classicamente esquematizada, que propiciou o repensar dessas diversas possibilidades de

representação. A cultura molda de muitas maneiras essa representação por conta do modo como vislumbramos o outro e o nosso ambiente. De acordo com Maria Emília Sardelich (2006), o sistema ótico de um brasileiro, de um europeu ou de um africano é semelhante; a diferença está “no modo de descrever e representar o mundo de cada um, pois eles têm maneiras próprias de olhar para o mundo o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação.” (SARDELICH, 2006, p.462). Nesta aula ainda não achei propício abordar as questões étnicas especificamente afrodescendentes, apenas prossegui mostrando através dos slides como a figura humana foi representada por diversas civilizações e grupos.

No encontro seguinte, trabalhei com o jogo da memória e desta vez a provocação apresentava uma reflexão étnica. Havia 64 imagens duplicadas impressas com o mesmo tamanho dispostos em uma mesa grande, todas viradas ao inverso. O jogo consistiu em disputar quem conseguia encontrar a maior quantidade de imagens repetidas virando os cartões e desvirando caso não fosse igual. O aspecto mais peculiar desse jogo é o fato dele propiciar uma leitura da imagem sem direcionamento, mas ao mesmo tempo provocar o participante a se atentar aos detalhes, ler a imagem e buscar gravar na memória os elementos que ele pudesse recordar ao longo do jogo. Todas as imagens eram de afrodescendentes com diversidade em tons de pele, gênero, outros aspectos físicos e papéis sociais. Elas provocavam os alunos a expressarem inconscientemente as próprias leituras a este respeito. Neste ponto da experiência eles começaram a exibir seus preconceitos, sua rejeição e alguns questionamentos de maneira indireta. Propiciou também um primeiro momento de discussão de questões étnicas e padrões sociais.

A aula seguinte teve a projeção de palavras utilizadas pelas pessoas para descrever os afrodescendentes no Brasil, semelhantes aos termos utilizados por

Adriana Varejão em sua pesquisa. Algumas dessas expressões foram faladas pelos próprios alunos durante as atividades anteriores. Na exposição questionamos o porquê de haver essas diferenciações. O importante, já nesta etapa, foi não deixar dúvidas quanto à necessidade do autorreconhecimento e valorização da nossa história e que houve um processo histórico que desencadeou a atual situação de desvantagem social dos afrodescendentes. Esclareci temas como a Ideologia do Branqueamento e o Mito da Democracia racial. Houve relatos de situações racistas que eles sofreram e que não estava registrada no questionário inicial.

A etapa de **produção artística final** começou com explicações sobre os modos de representação do autorretrato através dos tempos e conteúdos ligados à luz, sombra e nitidez que afetariam a qualidade da fotografia. Em seguida foi realizada uma *selfie* para que o autorretrato fosse pintado a partir dela.

O Processo de produção dos autorretratos despertou um entusiasmo muito grande. Quando exibí os trabalhos das artistas Ângela Dass e Adriana Varejão eles demonstram muito interesse. A fruição dessas obras abriu perspectivas para uma nova visão acerca da proposta de reconhecimento e identidade étnico-racial. No período seguinte fizemos a elaboração das tintas de pele. Os reflexos dos debates a respeito das relações étnicas já se apresentaram no instante em que eles fizeram questão de testar a tinta na própria pele para se certificarem de que era mesmo a sua cor. O que destaco como um momento de grande valor simbólico nesta experiência foi a escrita do nome deles no pote de tinta que fizeram. Houve uma dificuldade inicial para produzir a cor e as misturas, pois nunca tinham trabalhado com tinta antes, conforme eles afirmaram em classe. À proporção que concluíam a produção, eles montaram a gradiente seguindo a ideia do *pantone* humano para fotografar as tintas.

Na produção do autorretrato reproduzimos o princípio da **câmara escura** de Leonardo da Vinci, usando um projetor para recolher os contornos da imagem fotográfica projetada numa folha de papel branco afixada na parede. Após isso eles iniciaram a pintura do autorretrato usando a sua cor de pele pré-produzida.

Nas aulas de produção foram criados também tons para os cabelos, olhos e lábios, além dos outros elementos de composição como: acessórios, cor de fundo, roupas e efeitos artísticos de sombra.



Fotos 1 e 2

Captando a imagem da *selfie* projetada na parede e pintura do autorretrato
(fonte: dados da pesquisa 2016)

Na Exposição e Avaliação Final eles ajudaram a montar o espaço. Ao chegarem, os alunos recebiam o mesmo questionário inicial preenchido no primeiro dia de atividades e entregavam de volta depois de terem respondido novamente.

c. Considerações Sobre a Pesquisa e Análise dos Dados

Quando analisados os resultados da etapa inicial (primeiros autorretratos), foi possível identificar que dentre os alunos de pele mais escura, apenas cinco se representaram conforme essa característica, utilizando lápis de cor em tom próximo à sua cor de pele e representando-se com cabelos, lábios e nariz com configurações gráficas de representação que são possíveis reconhecê-los. Alguns outros alunos também de pele escura fizeram um trabalho onde se representaram fugindo das

suas características físicas: se pintaram de pele mais clara ou deixaram em branco a parte referente à sua pele.

Além da negação étnica na pintura da pele e traçado de outros elementos físicos nos desenhos, falas ao longo da atividade com críticas à cor da pele, nariz e cabelos crespos, feitas por eles mesmos, levaram-me a perceber que havia naqueles alunos problemas de identidade que deveriam ser cuidadosamente analisados e trabalhados. Era a situação que Loureiro (2004, p.173) descreve em que as próprias pessoas exploradas reproduzem as “imagens negativas criadas para seu grupo étnico-racial”. Ainda seguindo as afirmações de Loureiro (2004, p. 123), foi necessário buscar construir “novos olhares e novas formas de escutar a realidade”, porque essa desconstrução e reconstrução identitária implicou em “modificações no pensar, sentir e agir” daqueles alunos.

Ao partir para estudar a figura humana, o foco era para que os participantes reconhecessem que há elementos comuns a todos e diferenças que devem ser valorizadas, ao mesmo tempo em que descobriam formas diversas de representações figurativas. A estratégia de não interferir nas atitudes racistas nas primeiras atividades serviu para criar uma atmosfera propensa para que eles se expusessem sem se preocuparem se seriam avaliados pelo professor. Desse modo, pude analisar tanto os que se manifestavam abertamente, quanto o silêncio e/ou indiferença dos outros diante da questão.

A aula em que foi realizado o jogo da memória funcionou como uma espécie de reflexo de opiniões. Foi a partir deste ponto que foram abordados os temas discriminação e reconhecimento. Como as imagens apresentavam pessoas afrodescendentes de tons de pele diversos e em situações não muito comuns na mídia e outras que de alguns anos para cá ganhavam destaque (havia fotos de

artistas, pessoas comuns, modelos com cabelos crespos grandes e outros alisados, cabelos trançados ou de turbante, crianças, jovens e de mais idade, etc.), possivelmente alguns alunos se viram, a princípio inconscientemente, questionando-se sobre qual lugar/forma é esse em que estavam se vendo enquanto negros? Há outros lugares em que podemos também estar? Por que não estávamos antes? Como foi o caminho dessas pessoas para chegar lá? De que forma mesmo estamos nos vendo ainda? Todas essas indagações foram surgindo no momento da discussão do jogo. A imagem de uma mulher negra retirando uma máscara branca foi uma das quais percebi que eles evitaram falar, contudo quando inevitavelmente veio à discussão, alguns deles se posicionaram realizando reflexões.

A atividade sobre a ideologia do branqueamento foi o momento de exhibir as experiências pessoais, quando os alunos descreveram situações de racismo que passam cotidianamente, algumas delas descritas como se não tivessem noção de que era discriminação até aquele momento. O impacto dessa aula foi maior porque se permitiu essa partilha de vivências e ao mesmo tempo de superação.

A atividade que também vigorosamente produziu efeitos foi a confecção da tinta “cor da pele”. O retorno dos alunos a respeito do processo foi bem positivo. Eles estiveram soltos e compenetrados. Não houve rejeição à produção. Além de desenvolverem conhecimentos sobre cores, gradações e claro-escuro, foi um momento forte de desprendimento de questões étnicas enraizadas e que puderam aflorar livremente. Foi muito significativo para eles o ato de passar a tinta sobre a pele e mostrar aos colegas. Esse aval do outro valorizando a diferença, demonstrava mudança de atitude.

O estudo dos autorretratos ao longo da história da arte ajudou a aflorar a criatividade. Os alunos começaram a usar conteúdos apresentados, como as representações em “três quartos” do rosto e o reconhecimento do sombreamento mais escuro no lado menos exposto nesta representação. Perguntaram muito sobre detalhes técnicos também, o que atesta, conforme Caramella (1998), que a “informação nova [...] implica desautomatizar a percepção, isto é, romper com o hábito de raciocinar sempre da mesma maneira” (CARAMELLA, 1998, p. 79). A partir dessa concepção, foi possível possibilitar aos alunos novos modos de se verem enquanto afrodescendentes, desconstruindo estereótipos negativos e racistas do modo como se enxergavam.

Na etapa da pintura do autorretrato eu percebi nos alunos uma segurança para reconhecer e interferir nas situações de intolerância. As tintas que eles produziram foram tomadas como base no tom da pele real deles. Na *selfie* há variações de tons provenientes de escolhas dos fabricantes das máquinas, *flash*, condições de iluminação e qualidade da fotografia em geral. Isto significa que a cor do trabalho final foi mais fidedigna à realidade do que na própria fotografia.

Os participantes tiveram a oportunidade de superar sua autorrejeição às características físicas africanas através da reflexão sobre a experiência com produção de trabalhos em artes visuais envolvendo a autoimagem. Essa reconstrução da identidade étnica é um processo “complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente” (GOMES, 2003, p. 178). Isso se desenvolve no coletivo, mas também é um processo individual, com influências dos diferentes espaços que frequentamos e situações que vivenciamos, “agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro” (Ibidem, p. 178).

A exposição final foi realizada junto à festa de conclusão deles, e foi muito importante para verificação do reconhecimento da afirmação étnica deles pelo público. Havia outros alunos, professores de outras disciplinas, visitantes e parentes.

5. CONCLUSÕES

Há muitos estudos relativos ao racismo em diversos locais do mundo e eles têm verdadeiramente contribuído para fortalecimento dos grupos oprimidos das mais variadas maneiras. No campo da educação no Brasil, este movimento se estendeu velozmente a partir de 2003, quando foi lançada a lei 10.639/2003. Apesar da área ainda estar em expansão, é preciso que muitas dessas pesquisas tenham mais espaço e um alcance social maior. Não duvido que os movimentos que buscam atitudes hoje chamadas de “*empoderamento*” já possam ser resultado de ações de educadores que implantaram em sua sala de aula um trabalho forte de superação do racismo, mesmo ainda privados de material didático apropriado e sem ter tido uma formação adequada para lidar com o tema.

A maioria dessas pesquisas e materiais didáticos produzidos, sendo ainda pouco para a realidade brasileira, já nos deixa enquanto educadores com mais opções de escolha. O crescimento do acesso à internet que propicia formação e disposição de fontes muito mais rápidas, ultrapassando barreiras físicas, também trouxe novas possibilidades, contudo ainda há uma extrema carência de pesquisas que partam da prática pedagógica relativa ao tema. Frequentemente a imagem de negros na escola ainda está sendo reproduzida tal qual na sociedade em que está

inserida: pouca representação, exaltando aspectos físicos europeus e distantes da maioria do povo brasileiro.

Se for levar em consideração o universo do ensino de arte, a carência material sobre essa ótica ainda é maior. Levando em consideração o recorte do ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos no tocante ao ensino de história e cultura afro-brasileira, ressalto que há demandas muito mais significativas. É neste ponto que destaco a relevância desta pesquisa: ela pode estimular e apoiar o professor de arte no trabalho didático voltado para a lei 10.639/2003, através de uma proposta concreta de ação educativa envolvendo conteúdos específicos da disciplina, mas sem deixar de se aprofundar nas temáticas étnicas que estão no cerne de conflitos na escola e na própria sociedade. Esta pesquisa não visou expor a fragilidade em que a escola ainda se encontra ao não estimular metodologias para o desenvolvimento de conteúdos da nossa sociedade multicultural diaspórica, ela pretendeu mostrar que há possibilidades de se trabalhar isso dentro desse mesmo sistema escolar que está vigorando atualmente.

Os conflitos que emergiram nesta experiência infelizmente estão longe de serem encarados na prática educativa com a seriedade necessária. Os alunos que saíam daquela escola sem exercitarem o questionamento de como a sociedade os vê e como eles construíram sua imagem pessoal baseados nessa maneira desde que nasceram, tiveram a oportunidade de reconstruir a identidade étnica, enquanto lidavam com conteúdos estéticos totalmente particulares ao ensino das artes: leitura de imagem, cores, formas, texturas, equilíbrio, ritmo, movimento, dentre outros.

Outro resultado dessa pesquisa foi a reflexão do impacto da imagem na escola como aliada na superação do racismo. A negligência desse aspecto representa a negação da ideia de que a escola, inserida nessa sociedade de

maneira não crítica, está contribuindo para a manutenção das forças discriminatórias e opressoras. Atividades como um simples jogo, em que as imagens foram cuidadosamente escolhidas e montadas na escola, pode livrá-la das armadilhas do mercado que impõe também a reprodução dos “padrões” sociais vigentes.

Um ponto relevante do processo foi a possibilidade dos alunos repensarem como enxergavam o “outro hegemônico”. Foi possível o questionamento de como deixar de vê-lo como superior e encarar em si próprio uma herança multiétnica sem o juízo de valor exclusivo para um grupo étnico e a desvalorização do outro grupo. Essa mudança de visão foi essencial para alcançar a autoafirmação. Este é, inclusive, um desafio para o próprio docente: reavaliar sua própria consciência étnica, seus preconceitos e como se vê inserido neste contexto multiétnico.

Outro desafio para a realização dessa pesquisa enquanto prática docente é que a ausência de qualquer um dos elementos materiais disponíveis: um espaço adequado à aula de pintura; recursos tecnológicos como o celular, computador e projetor de imagem; papéis de grande formato, tintas e pincéis e até mesmo as classes não estarem superlotadas; pode comprometer o resultado. Para que isso não aconteça, diante dessa carência, o educador que queira reproduzi-la deverá realizar adaptações com criatividade.

É importante se atingir outras instituições além da escola, para que elas compreendam como é importante o questionamento das imagens de senso comum que permeiam a sociedade brasileira. Apesar de todos os avanços, o brasileiro ainda não se enxerga sem as lentes do eurocentrismo, o que comprova a necessidade da permanência de ações afirmativas e que cada vez mais a arte-educação se comprometa com essa mudança.

6. REFERÊNCIAS

- CARAMELLA, Elaine. *História da arte: fundamentos semióticos: teoria e método em debate*. Bauru/SP, EDUSC, 1998.
- COELHO, Ana Maria Simões e EITERER, Carmem Lúcia. *Diálogos na educação de jovens e adultos - didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard/organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – 4ª Edição*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- EDWARDS, Betty. *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afrodescendente: Identidade em Construção*. Pallas, Fapesp, educ. 2000. Rio de Janeiro/São Paulo.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Juventude, lazer e vulnerabilidade social*. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos/organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (studos em EJA).
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa. São Paulo: v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- JESUS, Jaqueline de. *O que é racismo?* Lisboa: Escolar Editora, 2014.
- LEGISLAÇÃO. BRASIL. *Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília/DF, 23/12/1996.
- LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Identidade Étnica em Re-construção*. Belo Horizonte/MG: O Lutador, 2004.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Arte, só na aula de arte?* Porto Alegre, v. 34, n. 3, set./dez. 2011.
- MATTOS, Ivanilde Guedes de. *Pontos de Interrogação*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, v. 5, n. 2, jul./dez Alagoinhas/BA: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, 2015.
- MORÈ, Carol T. *Artista Brasileira Cria o Pantone Humano, Projeto que Cataloga Tons de Pele das Pessoas*. Disponível em: <http://followthecolours.com.br/art-attack/humanae-o-pantone-humano>. Acesso em: 12 de junho de 2017. 2016

NASCIMENTO, Giovana Xavier da Conceição. *Os Perigos dos Negros Brancos: cultura mulata, classe e beleza eugênica no pós-emancipação (EUA, 1900-1920)* Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 35, nº 69, p.155-176, 2015.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. São Paulo: Tempo Social. Revista de sociologia da USP v. 19, n. 1, 2006.

NUNES, Ranchimit Batista. *Tentando entender a diferença: por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato ou preto?* Revista África e Africanidades, ano X, n.24, jul-set. 2017.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Produção*. 14ª edição, Petrópolis: Vozes, 1987.

RAUEN, Roselene Maria e MOMOLI, Daniel Bruno. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 11, n. 1, UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, 2015.

SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, nº 128, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, 2006.

SILVA, Ana Célia. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador/BA: EDUFBA, 2004.

SILVA, Claudilene Maria da. *Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar*. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Marli Geralda. *Afrodescendência, identidade e educação*. Salvador/BA: Revista da Fundação Pedro Calmon, v. 8, p. 25-29, 2004.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 4. ed. Campinas,. SP: Autores Associados, 2012.