

DIANA GOMES DA SILVA

# Experiências de vida na atuação docente

---

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE COMO  
CONSCIENTIZAÇÃO DE SI E DO OUTRO

Uberlândia, MG  
2023



Prof-Artes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

DIANA GOMES DA SILVA

EXPERIÊNCIAS DE VIDA NA ATUAÇÃO DOCENTE: ENSINO  
E APRENDIZAGEM DE ARTE COMO CONSCIENTIZAÇÃO DE  
SI E DO OUTRO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-graduação em Arte da Universidade  
Federal de Uberlândia como requisito parcial para  
o título de Mestra em Artes

Orientadora: prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Ana Helena da S. D. Duarte

Linha de pesquisa: processos de ensino,  
aprendizagem e criação em artes

Uberlândia, MG  
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2023	<p>Silva, Diana Gomes da, 1975- Experiências de vida na atuação docente: ensino e aprendizagem de Arte como conscientização de si e do outro [recurso eletrônico] / Diana Gomes da Silva. - 2023.</p> <p>Orientador: Profa. dra. Ana Helena da Silva Delfino Duarte. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.233">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.233</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Artes. I. Duarte, Profa. dra. Ana Helena da Silva Delfino, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III. Título.</p> <p>CDU: 7</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação PROFARTES  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-8391 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

#### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	20 de março de 2023	Hora de início:	14:34	Hora de encerramento:	[16:52]
Matrícula do Discente:	12112MPA003				
Nome do Discente:	Diana Gomes da Silva				
Título do Trabalho:	Experiências de vida na atuação docente ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE COMO CONSCIENTIZAÇÃO DE SI E DO OUTRO.				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PROCESSO DE CRIAÇÃO: poiesis na linguagem da pintura e do objeto: a religiosidade como referencialidade criativa				

Reuniu-se remotamente via Plataforma Mconf, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Professores Doutores: Elsiene Coelho da Silva, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes e Ana Helena da Silva Delfino Duarte orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Ana Helena da Silva Delfino Duarte, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

29/05/2023, 13:50

SEI/UFU - 4509966 - Ata de Defesa - Pós-Graduação

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, Usuário Externo**, em 20/05/2023, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elsieni Coelho da Silva, Membro de Comissão**, em 28/05/2023, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Helena da Silva Delfino Duarte, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/05/2023, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4509966** e o código CRC **27EEC6A7**.

Referência: Processo nº 23117.020392/2023-16

SEI nº 4509966

## AGRADECIMENTOS

**A**gradeço à minha ancestralidade! Também agradeço a quem, de alguma forma, contribuiu para a minha superação-conquista de mais uma etapa de formação docente (e de vida): me tornar Mestre no ensino de artes.

A colegas de curso de mestrado, que compartilharam comigo suas práticas e me incentivaram sempre a continuar, a não desanimar e nem sequer pensar em desistir. Nesse sentido, em especial, agradeço a Zilá: suas palavras e, sobretudo, suas lágrimas foram combustível para reavivar e fortalecer certa resiliência que — reconheço — a vida me permitiu desenvolver e me dá forças para sustentar.

Ao corpo docente do ProfArtes envolvido na jornada do mestrado. Sempre disponíveis, os docentes me deram mais segurança para caminhar em terras um tanto áridas (às vezes). Em especial, agradeço à professora doutora Ana Helena da Silva Delfino Duarte, que aceitou me orientar e deu espaço para que eu pudesse viajar mais à vontade por terras memorialísticas.

À banca do exame de qualificação da pesquisa. Com sensibilidade, as professoras doutoras verbalizaram uma leitura crítica central para validar uma proposta de pesquisa como a minha: de tom memorialista-autobiográfico. Se havia potencialidades, sem dúvida a avaliação foi fundamental para endossá-la e me trazer mais segurança.

Devo agradecer com toda força aos meus alunos — meus amores. Por eles, vale cada noite mal dormida, cada fim de semana em casa lendo livros e preparando e produzindo meu fazer docente no computador.

Agradeço ao meu pai, cuja ajuda na confecção de uma boneca de pano para uma etapa da pesquisa deixa entrever sua importância em minha vida; é prova material do apoio, do cuidado e do amor, que nunca me faltaram e que sempre me ajudaram a construir um senso sempre atento de não desistência.

Agradeço ao Edinan, revisor-tradutor que já chamo de amigo. Seu trabalho na etapa final me trouxe um pouco de tranquilidade e reforçou minha segurança quanto à apresentação de um trabalho final dentro dos padrões e rigores acadêmicos.

Sou imensamente grata a educadores e demais profissionais da educação que caminharam e caminham comigo. Professores que acreditam que a educação pode ser lugar de afeto. Na trajetória da pesquisa, pude contar com seu apoio e sua compreensão, além de lições aprendidas para a vida toda.

Agradeço a amigos e amigas do Centro de Referência da Assistência Social. De nossa convivência, ficou, dentre outras coisas valiosas, uma experiência que muito me transformou — sempre para melhor!

Enfim, mas não menos importante, agradeço a atenção e o trabalho de profissionais do programa de pós-graduação do ProfArtes da Universidade Federal de Uberlândia.

*À minha família e aos amigos do peito:  
sempre um porto seguro quando volto de  
minhas viagens.*

*Ao saudoso professor Fernando Faro.  
Seus ensinamentos profissionais e de  
vida — seu legado — nunca serão  
esquecidos pelos que tiveram suas vidas  
atravessadas por sua prática docente.*



## RESUMO

SILVA, Diana G. *Experiências de vida na atuação docente: ensino e aprendizagem de artes como conscientização de si e do outro*. Dissertação (mestrado em Arte) — Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2023

O Brasil é uma sociedade que ainda enfrenta problemas na qualidade de sua educação pública, certas disciplinas acabam tendo status de “menor” em meio ao professorado. Arte como disciplina seria matéria muito mais próxima do entretenimento e da decoração da escola do que do conhecimento e da aprendizagem escolar. Nessa lógica, o debate sobre assuntos sérios como abuso sexual, fome e racismo na infância e adolescência não entraria no escopo do conteúdo da disciplina. Este estudo apresenta uma pesquisa contrária a essa concepção ao tomar como ponto de partida esta indagação: como atuaria a professora de Arte interessada em provocar e instigar seu alunado a ver as relações entre arte e vida cotidiana? Para desdobrar essa questão tal qual fio condutor da pesquisa, recorri à minha experiência docente em arte e a minhas vivências retidas na minha memória e noutras formas de registro do passado. Meu objetivo geral de pesquisa foi *compreender* sistematicamente a atuação da professora de Arte numa formação que leve seus discentes à consciência crítica da realidade social. Meus objetivos específicos foram *apresentar* o processo de formação de uma docente de Arte; *articular* recortes de vida pretérita com vivências e condições de existência pessoal e profissional no presente; *caracterizar* a importância do desenvolvimento da reflexão constante mediante diálogo, escuta e olhar atento à realidade e à sua tradução em forma de arte; *delinear* vínculos entre arte e sociedade tendo em vista discussões que possam levar à formação discente integral. A pesquisa foi desenvolvida segundo preceitos da “pesquisa narrativa” como método. Nesse sentido, meus dados de pesquisa foram minhas recordações como escrita autobiográfica, além de fotografias e desenhos. Tendo em vista a pergunta de pesquisa, os resultados permitem apontar a criação de oportunidades diversas nas aulas de Arte para se pensar criticamente sobre a realidade social. O trabalho do ensino de Arte com intenções de conscientização para a vida social pode chegar a mulheres em situação de vulnerabilidade social e emocional. Além disso, a aula de Arte pode criar condições para que crianças negras, por meio de minhas ações docentes, passem a refletir e se posicionarem sobre o racismo com mais abertura e consciência, a ponto de se valorizarem a afro-descendência. À parte a efetividade da conscientização das crianças, ser agente de transformação me levou a querer criar condições para que houvesse uma ajuda mútua e resultados efetivos no espaço extramuros. Até o fim da pesquisa subjacente a este trabalho, houve nove comunicações de eventos de abuso às redes de proteção do município.

Palavras-chave: Ensino de Arte; professora de Arte; Arte; Questões sociais; Memória

## ABSTRACT

SILVA, Diana G. *Life experiences in the teaching experience: to teach and to learn Arts as awareness of the self and the other*. Dissertation (master's degree in Art) — Institute of Arts of Uberlândia's Federal University, 2023

**B**razil is a society that still faces problems in the quality of its public education. Some subjects end up having status of “minor” among teachers. Art is an example. As school subject, it'd be much closer to school entertainment and decoration than to school knowledge and learning. In this logic, the debate on serious issues such as sexual abuse, hunger and racism in childhood and adolescence would not enter the scope of Art as school subject. This study presents a research contrary to such conception. It does so by taking into account the following question as starting point: how would work the female Art school teacher interested in provoking and instigating her students as to see the relationships between art and everyday life? To unfold this issue as the research guiding line, I've considered my professional teaching experience in art and my memory and other forms of past recording. My general aim was to systematically understand the work of the Art teacher in an education that leads students to the critical awareness of social reality. My specific aims were to present the process of a female art teacher training; to articulate events from my past life with experiences and conditions of current personal and professional existence; to characterize the importance of the development of constant reflection through dialogue, listening and a close look at reality and its translation into art form; to outline art's links with society in view of discussions that can lead to integral student formation. The research was developed according to the precepts of the “narrative research” method. In this sense, my research data were my memories as autobiographical writing, as well as photographs and drawings. In view of the research question, results allow me to point out the creation of diverse opportunities in art classes to think critically about social reality. The work of teaching art with intentions of social awareness can reach women in situations of social and emotional vulnerability. Art classes can create conditions for black children to reflect on racism with more openness and awareness, to the point of valuing Afro origins. Apart from the effectiveness of children's awareness, being an agent of social transformation as teacher led me to want to create conditions for mutual help and effective results in social reality. Until the end of the research underlying this work, there were nine reports of abuse events addressed to the city public protection networks.

Keywords: Art teaching; Art teacher; Art; Social questions; Memory

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Boneca de pano que fiz entre os 9 e 13 anos de idade para decorar meu primeiro quarto (1984–8)	34
FIGURA 2	Recorte de minha participação em festa junina escolar, Jeriquara, SP, <i>cerca</i> 1989	35
FIGURA 3	Personagem “moradora de rua” que encarnei como exercício de empatia para uma atividade disciplinar do curso de Artes Visuais	40
FIGURA 4	Reprodução do quadro <i>Os retirantes</i> , de Candido Portinari, 1944	56
FIGURA 5	Meu pai comigo e meu irmão em meio a outros moradores de uma fazenda, SP, 1979–83	58
FIGURA 6	Eu aparecendo na fotografia de outras pessoas, SP, 1979–83	59
FIGURA 7	Meu irmão e eu com meus padrinhos e outras crianças, 1983	61
FIGURA 8	Atividade de acolhimento, sensibilidade e empatia de crianças relativamente a profissionais da coleta de lixo e profissionais catadores	67
FIGURA 9	Publicização e repercussão em mídias sociais da ação das crianças relativamente para profissionais da coleta de lixo e profissionais catadores	67
FIGURA 10	<i>A redenção de Cam</i> , pintura do artista Modesto Brocos y Gómez, 1895	77
FIGURA 11	<i>Bastidores</i> , instalação da artista Rosana Paulino, 1997	81
FIGURA 12	<i>Amnesia</i> , escultura em bronze do artista Flávio Cerqueira, 2015	83
FIGURA 13	Estudante negro do terceiro ano do Ensino Fundamental colorindo seu desenho com a “cor da pele” que ele considerava ter, 2022	85
FIGURA 14	Discente negro da fase 1 da Educação Infantil resistente a escolher uma tonalidade que representasse uma “cor de pele” parecida com a dele no desenho de si	86
FIGURA 15	Aluno negro insatisfeito a cor de sua pele por não conhecer pessoas negras em posição de destaque social, out. 2022	88
FIGURA 16	Desenho de aluna negra do primeiro ano do ensino médio retratando como é tratada na escola, 2021	92
FIGURA 17	Projeto <i>Humanae</i> , coleção de retratos que a fotógrafa Angélica Dass fez em mais de cinquenta países para revelar a diversidade da beleza humana	94
FIGURA 18	Peças de artesanatos com materiais reciclados desenvolvidos por participantes de programa social, 2013	107
FIGURA 19	Recorte da obra <i>O que o Ted viu?</i> , usada para suscitar discussão em sala de aula do Ensino Médio	114

FIGURA 20	Meu pai no processo de confecção de uma boneca de pano comigo para utilização em reunião de pais e mães na escola, fev. 2022	122
FIGURA 21	Alunos exibindo bonecas e bonecos de pano feitos em casa com ajuda dos pais para diálogo de esclarecimentos sobre o corpo e suas partes	124
FIGURA 22	Momento de aula de curso de formação de professoras em escola municipal e em que ministrei disciplinas, maio 2022	125
FIGURA 23	Kit informativo sobre abuso sexual entregue a pais e mães de alunos do Ensino Fundamental, maio de 2022	126
FIGURA 24	Folheto para divulgar campanha do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra a Criança e Adolescente (18 de maio), maio de 2022	127
FIGURA 25	Atividades de sala de aula com desenho de figuras de menino/menina para apontar pontos do corpo onde o toque é permitido e onde não é mediante as cores e a lógica do semáforo	128

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ESCOLA COMO LUGAR DA MEMÓRIA SENSÍVEL	24
1.1 Arquivos da memória	25
1.1.1 Memórias da experiência docente	26
1.1.2 Memórias da experiência discente	29
1.1.3 Memórias da educação pela arte	33
1.1.4 Memórias da formação inicial em Artes Visuais	38
1.1.5 Memórias reflexivas: arte como disciplina escolar	42
1.2 À maneira de síntese	48
2 FOME E RACISMO NA ESCOLA: A ARTE REPRESENTANDO O INVISÍVEL	50
2.1 A hora do recreio: entre comer e estudar	51
2.1.1 A fome como tema escolar	52
2.1.2 A familiaridade famélica em <i>Os retirantes</i> , de Portinari	57
2.1.3 Entre ver e olhar: a sensibilidade infantil na realidade do lixo	65
2.2 O racismo e o lápis de “cor de pele”	70
2.2.1 O traço da cor, a cor como traço	76
2.2.2 A pele negra e a paleta do lápis de cor	84
2.3 À maneira de síntese	98
3 ENSINO DE ARTE E APRENDIZAGEM SOBRE ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES	99
3.1 Sexo e sexualidade: cultura do silenciamento e necessidade de falar	99
3.1.1 Noções conceituais de sexo e sexualidade	100
3.2 Pedagogia do olhar e do afeto: a descoberta de estar atrasada	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

## INTRODUÇÃO

Não raras vezes, me vi instada a revolver meu passado para tentar compreender, à luz de lembranças e recordações, o presente de certas situações e condições pretéritas que insistem em reaparecer em minha vida pessoal e profissional. Não por acaso, sou instigada a revolver mais a memória das mazelas sociais que vi, vivi e venci (sobrevivi) do que seu inverso; mas a memória da solidariedade e da ajuda mútua, também, se faz presente: na recordação dos tempos de carência material e afetiva. Nessa época, gestos de bondade e caridade de alguns não só aplacavam condições de vida desfavoráveis, mas vinham acompanhados de vínculos do dia a dia que evoluíram para laços sociais que se tornam importantes para minha vida.

Com efeito, tal qual diz Castañeda (2020 p. 87), os “laços sociais têm efeitos de instituição e são cenários a partir do qual a interação ocorre”. Se assim o for, então a escola se projetou em especial em minha vida; mas de forma ambivalente: enquanto me aceitava em seu lugar (me incluía), me recusava como partícipe de certas atividades (me excluía internamente). Por um lado, a escola é uma instituição social: replica processos sociais: exclusão, violência, preconceito, racismo...; por outro lado, é instituição *sine qua non* à sociedade porque cumpre uma função básica: oportunizar aprendizagens específicas e sistematizadas úteis à vida em sociedade e a formações e transformações na vida de quem nela vive.

Nesse sentido, eu diria que eu (e outras milhares de pessoas) experimentei o fel e o mel da educação no Brasil. Senti — parafraseando Caetano Veloso — a delícia e a dor de ser uma estudante negra miserável e faminta na escola básica pública brasileira e uma aluna negra pobre do ensino superior particular povoado por gente branca e bem-nascida. As oportunidades que tive de aprender, sistematicamente, saberes específicos na escola, eu consegui canalizá-las e fazê-las convergirem para uma direção em que eu podia partilhá-la com quem precisasse e estivesse ao meu alcance pessoal e sob minha responsabilidade social.

Portanto, os laços sociais e pessoais que construí na instituição escolar e os cenários sociais e pessoais que conheci e que almejei me foram superúteis no meu processo de interação e de formações e transformação das minhas condições de vida. Prevaleceram o mel e a delícia em minha vida adulta pessoal e profissional, em que

abraçei, de algum modo, a conduta da escuta, do afeto e do amparo emocional por princípio pedagógico-profissional.

Sujeito afetado pela escassez material e pela educação, me vi como agente educacional: de início, no campo da educação assistencial a pessoas em situação de vulnerabilidades emocionais e psicológicas sérias; depois na condição de professora da educação básica na rede escolar pública municipal e estadual. Nas duas instâncias, inquietações em mim passaram a ser abundantes, sobretudo quando me engajei no ensino escolar de arte. Docente de Arte da Educação Infantil ao Ensino Médio, pude ter contato com um espectro diverso de experiências e histórias de vida pessoais que me levavam — e levam — a rever meu passado de forma reflexiva e, na maioria absoluta das vezes, silenciosa. Mudar o que eu via de ruim fortaleceu em minha convicção profissional o princípio de que mudanças na educação requerem educadores aptos a refletir densa e conscientemente sobre suas práticas: ações, reações e consequências.

Com efeito, construir entendimentos sistematizados partindo de minha experiência pessoal — subjetiva — foi o caminho que encontrei para construir não só minha profissão de docente, mas ainda este trabalho de dissertação de mestrado. Subjacente a ele, está uma pesquisa que se desdobra em forma de uma narrativa de intenções autobiográfico-reflexivas. Retomo — em voz impressa e pública — minhas experiências repertoriadas como memória e as mesclo com vivências e memórias do presente. Fazer isso exigiu posicionamentos não só corporais e discursivos, mas ainda — e muitas vezes — políticos, que seguem na minha formação pessoal e profissional.

Com efeito, estou ciente de que, em sala de aula, não sou só professora. Ou seja, na condição de educadora atuante, trago comigo um pouco de tudo que vivi na condição de criança socialmente excluída (das benesses dos governos, da atenção e do cuidado da sociedade, do carinho e do afeto dos professores). Sou consciente de que minhas vivências individuais não vão além de uma visão pessoal da realidade; ao mesmo tempo, não me formei, em sentido lato, isoladamente, assim como pertenci a uma classe econômica e a um extrato social que me situa em pé de igualdade ao lado de muitas outras pessoas. Nesse caso, penso que a narrativa da minha experiência possa fazer algum sentido para outras pessoas, ao menos para as que se identificam de algum modo com as questões que permearam minha vida.

Subjaz a tal consciência certa crença docente no potencial da disciplina e das aulas de Arte como instâncias de troca e escuta sensível; de abordagem da dimensão social da vida em que se situa o alunado para tentar influir em seus destinos de maneira consciente e crítica, ou seja, direcionando minhas aulas e escolhas não só às expectativas de família e sociedade relativas à escola, mas ainda às expectativas e perspectivas de vida que se tornam presentes na prática escolar de sala de aula quando cada aluno manifesta o que, em geral, não diz de outro modo nem noutra lugar. Não fui nem sou capaz de recusar o papel confiado a mim na condição de educadora. Dessa forma, abordar assuntos afeitos às mazelas sociais — por mais difíceis e delicados que possam ser — é ação componente do meu *modus operandi* pedagógico-docente. É parte das minhas aulas.

Ao me utilizar da arte para refletir sobre questões necessárias e delicadas, posso fazer uma abordagem apta a abrandar ou evitar reações negativas por causa de traumas. Mas não há meio de escapar a um ensino de Arte problematizador: é necessário fazer das aulas uma instância de trabalho que presuma *discutir* ideias, *dialogar* com problemas sociais e *ouvir* os estudantes: a expressão de vivências, relações sociais, hábitos culturais etc. Foi esse o caminho que a pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado perseguiu com intenção de sistematizar saberes. Ela partiu de uma experiência prática e pessoal de defesa de um coletivo de professores e alunos carentes de espaços de fala e de escuta.

Visto ser uma experiência *individual*, então que não se espere aprofundamentos em muitos temas; cabe esperar mais uma reflexão crítica sobre experiências pessoais vivenciadas por mim quando aluna e como docente. Igualmente, não se deve presumir uma cobertura temporal ampla; antes, o foco recorta fases da minha pessoal pretérita, mais remota e menos remota, que se fizeram pertinentes na condição de matéria para minhas tentativas de praticar uma pedagogia da escuta e do afeto, da memória contada e do exemplo tirado por reflexão. Tais fases se referem a momentos de enfrentamento de problemas sociais que permeiam a história da população brasileira, sobretudo a carência de condições materiais mínimas e a falta de acesso a certos níveis educacionais; ou seja, que perpassam meu fazer profissional no presente como questões que demandam minha ação profissional porque atravessam a vida do meu alunado.



Assim, elegi alguns assuntos para orientar a escrita de modo a não ser um monólogo. Minha intenção foi que minhas recordações — aqui e na atividade prática da pesquisa — levassem ao diálogo e, então, à reflexão. Isso porque os assuntos escolhidos são do tipo complexo, pois sua compreensão passa por agenciamentos distintos. São eles a fome, o racismo e a violência sexual infantil/adolescente; ainda que — cabe destacar — uma sala de aula tende a ser marcada por uma pluralidade de vivências e experiências que desarma qualquer presunção dada por certa porque todos os assuntos e temas que afetam a vida do alunado podem vir à tona na aula. Portanto, que não se espere deste trabalho um olhar distante, insensível e pretensamente neutro.

Ao contar minhas experiências neste revolver de memórias, sentimentos e desconhecimentos, minhas escolhas epistemológicas podem não ter sido suficientes para uma expressão mais completa. Arrisco dizer que o desafio maior foi achar palavras para expressar meu comprometimento com a reflexão sobre causas sociais e meu engajamento docente no potencial da Arte como matéria da rede escolar pública, em que leciono do maternal ao Ensino Médio.

Ao desenvolver a pesquisa aqui apresentada, pretendi refletir sobre a atuação do professor de Arte tendo em vista minhas experiências vividas em meio a questões sociais que reverberam em sala de aula. Almejei instaurar um processo de construção de conhecimentos mediante experiências artísticas integradas a práticas vividas e consolidadas no ensino de Arte como área de conhecimento necessária à formação estudantil integral. Evidentemente, minha posição na condição de educadora é a de mediadora das reflexões e sujeito afetado pelas questões a serem pensadas e discutidas.

Tendo em vista as considerações precedentes, a pesquisa partiu desta questão: como pode atuar a professora de Arte interessada em provocar e instigar seu alunado a ver as relações entre arte e vida cotidiana (as mazelas sociais) numa lógica que amplie o universo discente na comunicação interpessoal, individual e coletiva? Para desdobrar esta questão tal qual fio condutor da pesquisa, recorri à minha experiência docente em arte e a minhas vivências retidas na memória e noutras formas de registro memorial. Narro eventos de trajetória de vida familiar e, sobretudo, de estudante em escola pública e privada; acrescento ao relato recortes de minha atuação tal qual de professora de Arte em escolas municipais e estaduais de São Paulo.

À luz de tal horizonte de pesquisa, meu objetivo geral de pesquisa foi *compreender* sistematicamente como se constitui e pode atuar a professora de Arte numa formação que leve seus discentes à consciência crítica da realidade social e de seus problemas. A consecução de tal objetivo se guiou pela concretização de objetivos específicos, a saber: *apresentar* uma medida do processo de formação de uma docente de Arte; *articular* recortes de vida pretérita, em perspectivas distintas, com vivências e condições de existência pessoal e profissional no presente; *caracterizar* a importância do desenvolvimento da reflexão constante sobre si — história de vida e práticas — pela professora por meio do diálogo, da escuta e do olhar atento à realidade e sua tradução em forma de obras de arte; *delinear* vínculos da arte com a sociedade que a produz tendo em vista o favorecimento de discussões suscetíveis de levarem à formação discente integral.

Para concretizar tais objetivos, a pesquisa toca em questões distintas das práticas teórico-metodológicas no ensino de arte, pois se trata da experiência de vida de uma professora de Arte na condição de norte de suas intenções pedagógico-educacionais fundada nas ações de observar; refletir; reter impressões; recordar; descrever impressões; narrar a experiência e vivência como medida de autocompreensão e de reconstrução de práticas e saberes.

Com efeito, essa perspectiva apontou a “pesquisa narrativa” como opção viável de método para desenvolver este estudo. Conforme Martins e Tourinho (2017, p 143), as “práticas narrativas” na pesquisa em educação podem ser vistas tais quais “maneiras de agir e interagir no mundo e com o mundo, conosco mesmo e com os outros”; acima de tudo, na condição de “aprendizagens formais e informais que nos fazem sujeitos”. Acrescento: o desenvolvimento de condutas reflexivas nos dá possibilidades de construir práticas pedagógicas mais eficazes e conscientes.

Da leitura de Martins e Tourinho (2017), vem a compreensão de que o trabalho com a história de vida nos deixa em situação de cumplicidade de nós e de quem constrói narrativas, quefazeres e saberes. Um misturar de vozes coletiviza a recordação da história de vida de tal modo, que a autoria individual se dilui. Outros olhos e ouvidos testemunham nossa história enquanto vivemos — é a memória alheia de algo que fizemos e não recordamos; é a fotografia que tiraram de nós quando olhávamos e quando não, mas que entraram nos arquivos da família; e assim por diante.

Além disso, ainda à luz de Martins e Tourinho (2017, p. 157), a “pesquisa narrativa” presume uma força epistemológica: é a que faz dos relatos (auto)biográficos ganhar força de envolvimento, engajamento e cooptação do sujeito que lê: é persuadido e seduzido ao ponto de colocar-se na experiência alheia, ou seja, ao ponto de empatia. Situações e cenários revelados no contar de histórias de vida seriam, então, experiências e aprendizagens de lógica individual, coletiva, pretérita, presente e voltada ao futuro; ou seja, o que cada “indivíduo viveu, está vivendo, e projeta viver”.

Tal abordagem ajuda a entender que os seres humanos, ao contarem sua vida, significam suas experiências de um modo representativo, ou seja, de modo que um relato biográfico se torna o conhecimento que temos de quem relata, se torna uma verdade para nós — tal qual se lê em Martins e Tourinho (2017, p. 157, que citam Tamm, 1993, p. 12). Eis por que a validade de um relato memorial escrito ou visual pode “ser determinada” pelo que provoca ou evoca no sujeito: é deste que provém o veredito, o atestado de que a experiência é “crível, possível e ‘contaminada’ com algum valor”.

Na condição de método de investigação acadêmica, ou seja, como lógica de entendimento da realidade estudada, a “pesquisa narrativa” reúne no mesmo espaço-tempo o narrador e os personagens da história. No caso do relato autobiográfico então, ocorre uma simbiose extrema: sou a narradora de mim e a personagem da história de vida que narro. Parafraseando Martins e Tourinho (2017, p. 155), sou eu que escolho os “percursos” e as “reflexões que acompanham os fazeres na vida e os horizontes” que me afetam em minha história e sou eu que os configuro para montar a história tendo em vista expectativas de outrem relativas a mim.

Com efeito, segundo se lê em Martins e Tourinho (2017, p. 159 — que citam Connelly e Clandinin 1995, p. 11–2), a presença crescente da “pesquisa narrativa” em pesquisas sobre arte e educação deriva de demandas e preocupações com a análise de representações artísticas da experiência de formação dos indivíduos; também se presta ao exame de práticas e processos históricos e suas consequências que se inscrevem no fazer humano. Daí a escolha de tal abordagem e método.

A essa razão se alia a semelhança com experiências ouvidas por pessoas do meu ciclo pessoal e profissional. Ocorreu-me de usá-las para repensar em práticas, pois eram lembranças que iam ao encontro da minha realidade professoral e estudantil. É por elas que revelo feridas e cicatrizes. Não há intenção de protagonismo; apenas há o objetivo de me fazer compreensível à leitura sensível o bastante para se compreender de onde vieram minhas inquietações. Por esse motivo, ao longo do texto usei a primeira pessoa do singular e a primeira do plural. De outro modo, seria impensável a escrita deste texto, tanto quanto o desenvolvimento da pesquisa, que presumiu a presença do *eu* e do *nós* em dados momentos da ação de pesquisar e de escrever a pesquisa.

Proponho uma reflexão sobre minhas experiências rememorando práticas de sala de aula, com a apresentação de artistas que dialogam com a realidade brasileira. A leitura de obras, o processo criativo e ressignificador das aulas práticas, as rodas de conversas, o contar de histórias, a reflexão sobre elas, tudo contribuiu de forma efetiva para eu enxergar como meus alunos viam o mundo e, conseqüentemente, ver se tinham desejo de querer transformá-lo. Por isso, foi necessário externar essas inquietações apresentando diferentes temas aos estudantes, propondo repensarem na importância da Arte e em sua forma de dialogar com as questões pessoais e coletivas.

Contudo, devo aqui evocar o pensamento de Larrosa (2022, p. 10): contar uma experiência é tarefa difícil porque não se trata de uma realidade material, de fato comprovável; ou seja, não é “fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida”. Igualmente, não é “conceito, [nem] uma ideia clara e distinta”. Com efeito,

A experiência é algo que (nos) acontece e que, às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiências são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra formas dominantes de linguagens, de pensamento e de subjetividade... E às vezes, são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem onde (LAROSSA 2022, p. 10).

Dessa forma, o que seriam meus “cantos de experiência” eu chamo de “narrativas de experiências”, cujo recorte incidiu no que considero significativo para uma educação em que atuo; ou seja, na qual o conhecimento deixa de ser prioridade e exclusivo de quem educa. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”; ela é o que nos acontece.

Nessa lógica, os dados centrais da pesquisa tiveram natureza subjetiva: foram minhas *recordações*; ou seja, memórias de vivências e experiências em fases diversas da minha vida desde a infância. Poderia dizer, também, que minhas experiências e vivências foram fontes para esta pesquisa à luz do método da “pesquisa narrativa”.

Contudo, este estudo não versa sobre mim como objeto de estudo, e sim sobre a minha prática profissional docente na condição de representativa de uma categoria. Isso significa que, em minhas vivências e experiências, estive e estou em diálogo com uma gama variada de pessoas que teriam algo a dizer sobre mim, às vezes até coisas que não recordo. Nesse sentido, foi necessário recorrer a registros de minha vida que não me pertencem necessariamente. Exemplo disso foram as fotografias da minha infância de que me vali para dar um pouco de forma visual à minha recordação; portanto, tais imagens compõem outra categoria de fontes da pesquisa: as iconográficas. A ela se agrupam fotografias de alunos em atividade em sala de aula e em casa com os pais numa atividade planejada por mim; dentre outras imagens.

As imagens de sala de aula são registro de atividades letivas considerada como parte do repertório abrangido pela pesquisa. Nesse caso, para ampará-la conceitualmente, recorri a pensamentos que veem na escola um lugar de experiências e formações, onde aprender é ação comum a estudantes e professores. Convém aqui o que diz Freire (2020, p. 90): “O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.”

Enquanto a guia pedagógica de Freire me fez ver importância no provocar de experiências ligadas ao cotidiano para que docentes e alunos repensem em seus lugares socioescolares, Ana Mae Barbosa (1998; 2010; 2015) vem na condição de sustentação para as aulas de Arte; se junta ao rol de referências para eu explorar experiências significativas na escola. É o caso da Abordagem Triangular, base para compreender o fazer artístico, a história da arte e a leitura de obras; ou seja, o fazer, o refletir e o

contextualizar: geradores de reflexão cuja ausência compromete as experiências dos estudantes com arte e a pretensão de que possam ressignificar obras artísticas. Apesar de não ser possível exemplificar como tal abordagem opera e se aplica a cada caso e qual sua relevância, isso não impede que sejam propostos ambientes onde se possa gerar tais experiências, pois são necessárias.

Além de referências citadas até aqui, para tratar da relação discente–docente–meio neste trabalho, me vali de Dewey (2010), Fanon (2008), hooks (2017; 2020), Ribeiro (2019; 2020), Almeida (2020), Larrosa (2020), Bosi (2003) e Marques e Brazil (2014). Dentre outros, ajudaram a dar lastro conceitual às reflexões sobre o social e uma prática docente pró-educação transformadora, libertária e emancipadora.

Aos autores se somam artistas, de vários períodos, mas que evidenciam realidades brasileiras, muitas vezes, esquecidas e apagadas; por isso colocam a arte como denunciadora. Arte que tira o chão e pode levar ao diálogo com o pensamento crítico. Entraram na pesquisa Cândido Portinari, Vik Muniz, Angélica Dass, Rosana Paulino, Flávio Cerqueira, Kim Noble e outros nomes. Foram importantes para a experiência didática e a tomada de consciência docente; ampliaram possibilidades de diálogo e reflexão sobre experiências de estudantes e professores dentro e fora da sala de aula.

Dito isso, apresento uma síntese dos capítulos da dissertação. O *capítulo 1* traz à tona experiências que vivi na condição de pessoa socialmente marginalizada, estudante de escola pública e educadora. Narro como que a arte entra em minha vida e recordo de professores meus que destoaram da maioria. O *capítulo 2* expõe o que recordo de minha infância de modo a apontar a lida com a fome e como as marcas deixadas repercutem em minha prática. Trato de representações da arte para a miséria e o lixo que contribuíram para diálogos em sala de aula e a experiência de como a arte possibilita mudanças de percepção gerando transformações e novas formas de pensar. Também trago representações da arte para o racismo e a violência sexual. Racismo evidente nos índices de violência contra pessoas negras, em seus salários e profissões e posições sociais, tanto quanto num simples lápis de cor. O *capítulo 3* discorre sobre abuso sexual contra crianças e adolescentes que têm de lidar com a cultura do silêncio quando as situações de risco rondam de perto a escola na condição de lugar de acolhida e proteção e que tende a falhar na prevenção desse mal invisível. O ponto de partida da discussão

nas aulas de Arte foram questionamentos ao “absurdo” da pintura de uma cena de pedofilia ser, falsamente, exibida em uma exposição de arte. As *considerações finais* retomam pontos estruturantes da pesquisa na tentativa de síntese do que foi feito entre o ponto de interrogação da pergunta de pesquisa e o ponto final da dissertação.

Mais que um projeto intelectual de mestrado, este estudo é um projeto de experiência de vida. Sua razão de existir ecoa outras experiências e o amadurecimento pessoal e profissional de quando encontrei, em sala de aula, situações já vivenciadas quando criança e adolescente. Menina pobre, negra e de família desestruturada,<sup>1</sup> a escola, por um período, só me apresentou e reforçou desigualdades sociais que eu enfrentava. Assim, percebi a necessidade de refletir sobre o papel do professor de Arte e em como podemos provocar, nos estudantes, sua consciência/conscientização dos lugares no mundo que ocupam, podem ocupar e devem ocupar (se desejarem). Despertar em docentes o encantamento, o questionamento, a dúvida, a busca e a vibração; tirar-lhes o chão e convidá-los a um olhar diferente para os temas da vida social, de modo que levem os debates para suas aulas de Arte.

Por isso, espero que estudo possa ser lido na condição de proposta de termos práticos para uma educação mais justa e que ensine a pensar. Espero a exposição de experiências estudantis e docentes minha e de outras pessoas possam mostrar que nós educadores mostrando não estamos sozinhos, que compartilhamos vivências, muitas vezes, parecidas e que somos afetados por um contexto social que nos atravessa. Esse modo de ver o ato de ensinar me leva ao que diz Freire (1996, p. 32) sobre ensinar-aprender, aprender-ensinar. Seria a “necessária promoção da ingenuidade à criticidade”.

Enfim, revolver a memória atrás de experiências supõe lidar com um ponto incontornável: a seleção. Minha forma de lidar com essa questão foi me centrar no que era pertinente à proposta pedagógica da pesquisa. Fugiu ao meu propósito escrever um relato em retrospecto de toda a minha infância e adolescência de forma linear e

---

<sup>1</sup> Refiro-me a *família desestruturada* com base em minha atuação na condição de orientadora de Centro de Referência da Assistência Social. Aprendi que esse termo tende a ser usado erroneamente como eufemismo de famílias pobres ou quando queremos tratar de famílias com estruturas diferentes, considerando apenas uma estrutura “normal”. Uma família pode ter diferentes arranjos, a exemplo do caso de famílias chefiadas por mulheres, criação por avós, dois pais, duas mães, etc. Nesse sentido, é possível pensar em uma ideia de família como rede de relações colaborativas que precisa cumprir determinadas funções. A desestrutura acontece quando essas funções não são cumpridas. Assim, não importa a estrutura da família, mas as funções que ela deve cumprir. Para mais informações sobre o assunto, ver material disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5639/563965409003/html/>.

cronológica. Antes, tentei aliar a recordação à reflexão para que pudesse desencadear um debate no texto sobre a educação que promove reflexão e questionamentos em oposição à educação do silenciamento.



# I

## A ESCOLA COMO LUGAR DA MEMÓRIA SENSÍVEL

*A arte, instituindo pontes entre vida e educação, fornece às histórias de vida condições de possibilidades para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar no lugar de “outros” possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. Incorporando a arte como parceira da vida e da educação, as narrativas contam de cada um, ao mesmo tempo em que acolhem objetos, artefatos, visualidades, lembranças e projetos vividos — ou por viver —, costurando-os como retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos os quais somos afetados.*

— Souza, Martins e Tourinho (2017)

**C**ontar nossa própria história é uma oportunidade para não deixar que apenas os outros a contem por nós; é dizer quem somos com a nossa voz; é expor vivências e experiências, de fato, significantes e transformadoras para nos; é fugir de discursos dominantes que influenciam diretamente no que é contado e — tal qual dizem Martins e Tourinho (2017, p. 164) — “visto e historiado”. No caso dos professores, ao revolverem seu passado, é possível fazerem virem à tona as memórias refazendo-as de forma que possam revelar características comuns à profissão de docência e provocar para a formação de pares. As narrativas de suas experiências, possivelmente, ajudam a percebermos a influência das pessoas — professores, alunos, familiares etc. — e do meio — lugares onde crescemos e que ajudaram em nossa formação pessoal e profissional. Nesse contar de memórias, a experiência de vida na infância se projeta na condição de necessária para compreendermos o quanto trazem subsídios para sabermos que professores somos e como nossas experiências podem se cruzarem com vivências de nossos estudantes.

Nesse sentido, este capítulo apresenta um relato memorialístico — a escrita de si (de mim) — onde procurei expor fatos da minha formação que permearam minha experiência de ser professora e as vivências que tive no exercício da profissão. Na tarefa de recordar tendo em vista meu passado mais remoto, as memórias que me vieram com mais força foram da arte vivida e experimentada em práticas em sala de aula; também me ocorreram recordação de experiências afeitas a problemas sociais extraescolares que afetaram tais práticas na escola e fora dela.

Convém dizer que esta narrativa exigiu, por um lado, o uso da primeira pessoa do singular na maior parte do texto — sobretudo em minhas recordações; por outro, eu empreguei a primeira do plural porque não só dialogo com outros na construção intelectual deste trabalho, mas ainda me vali de outros que têm em mãos registros de minha vida pretérita que são elos de memórias comuns: de um lugar e de um tempo. Ou seja, faz sentido usar, também, o *nós* quando o *eu* tem a vez. Esse esclarecimento se faz necessário porque nossa experiência de vida não se faz apenas com o eu; mas alguns aspectos dela singularizam o sujeito, sobretudo quando sua experiência de vida supõe uma carga elevada de atividade subjetiva, tal qual ocorre na docência.

Ao evocar minha memória para escrever este trabalho acadêmico, as recordações não me vieram de forma encadeada e lógico-cronológica; pelo contrário, vieram como um turbilhão em que experiências e vivências distintas se projetam na mente no momento de recordar e escrever. Assim, para estabelecer um elemento organizador em torno do qual pudessem ser agrupados fatos desta escrita de si, o exercício da docência se mostrou útil. Em vez de fazer um movimento de ir da infância à vida adulta, parto do presente para, então, chegar às primeiras experiências e vivências de vida passíveis de terem marcado minha personalidade e, por consequência, minha ação e meu destino profissionais.

### 1.1 Arquivos da memória

À moda de uma escrita curricular, me descrevo na condição de artista plástica e professora. Atuo na produção de trabalhos plástico-artísticos e leciono Arte como professora efetiva da rede escolar pública do estado de São Paulo. Tenho experiência de residência no estrangeiro, pois morei por quase dez anos em Portugal, onde trabalhei em um ateliê, com pinturas em telas para decorar ambientes e outros tipos de trabalhos. No

Brasil, me dediquei a projetos socioeducativos e ministrei aulas de artesanato no Centro de Referência de Assistência Social de Cristais Paulista, SP. Sou licenciada em Artes pelo Centro Claretiano de Batatais, SP (mas estudei durante dois anos dessa graduação na Universidade de Franca, SP, curso de Artes Visuais).<sup>2</sup>

### 1.1.1 *Memórias da experiência docente*

Minha primeira experiência na docência escolar foi em 1993, numa creche de Jariquera, SP, quando tinha 17 anos de idade (cursava o Normal como Segundo Grau). A creche atendia crianças carentes material e emocionalmente, pois me era clara a carência delas de afeto. Todas estavam na faixa etária 5–6 anos, pois à época não havia obrigatoriedade de matrícula nessa idade.<sup>3</sup> A instituição funcionava mais como abrigo (com alimento e brincadeiras) para que os pais pudessem trabalhar. Além disso, havia passado por mudanças na gestão que deixaram o corpo funcional com funcionárias cujo perfil profissional era de pouca experiência ou experiência nenhuma (meu caso).

O primeiro dia laboral na creche foi um susto. Crianças chorando, comida espalhada pelo chão, brigas, correria e atropelos na ânsia de abraçarem quem chegasse. Tal quadro ia contra minhas expectativas e meus sonhos até então, que excluía ser professora; mas a força da necessidade financeira havia me colocado naquele lugar. Com efeito, sem formação acadêmica, a minha função inicial não era lecionar; embora só muitos anos depois eu tenha me percebido e percebido meu papel ali.

Aquele quadro que vi me pôs em confronto com uma realidade que havia sido a minha; a lembrança imediata me levou à minha infância de privação. Por falta de recursos, todos os dias o funcionamento da creche era um desafio. Aos poucos, me dei conta de que fazia parte de algo possível de transformar não só minha vida, mas ainda a vida de crianças; de que era meu papel, também, gerar mais dignidade às crianças e mais oportunidades de reflexão para mudar a realidade do lugar.

Fácil não foi, dado o grau elevado de desorientação e desconhecimento da maioria, sobretudo o meu. Mas me senti motivada o bastante para propor mudanças. O primeiro alvo era a metodologia adotada para a atividade infantil: pôr as crianças para

---

<sup>2</sup> Para conferir mais da minha trajetória profissional, sugiro acessar meu currículo Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0242291672748435>.

<sup>3</sup> A idade escolar obrigatória foi reafirmada em 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394).

brincarem no pátio, banhá-las, dar almoço e pô-las para dormir até quase a hora de os pais buscarem-nas. Separei meu grupo das outras turmas e passei a experimentar formas de desenvolver minha atividade: alfabetizar, proporcionar a introdução ao desenho, explorar a oralidade contando histórias, fazer passeios pedagógicos pela cidade... Passei dias fazendo rodas de conversas e tirando piolho de criança. A higiene que a nós cabia fazer não presumia esse nível de inspeção e cuidado, não era meu papel; mas, como o problema dos piolhos de alguns afetava a todos e visto que muitos pais não atendiam às solicitações enviadas por bilhetes, resolvi eu mesma enfrentá-lo.

Logo o resultado das minhas experiências foi aparecendo. As crianças do meu grupo não queriam mais faltar. A creche virou um lugar de encantamento. Eu me sentava com elas, segurava suas mãozinhas frágeis e, juntas, não desistíamos (de nenhum caso). Sorri e chorei, ensinei e aprendi. Tornou-se claro para mim que me cabia não deixar que aquelas crianças se distanciassem da professora — como houve comigo. Após certo tempo, infantes pouco afeitos a regras e ao respeito passaram a ser exemplo, pois influenciavam a conduta de outras crianças e a de outras profissionais quanto a mudarem a metodologia. Transformaram-se em exemplo de que o trabalho feito com amor e com o olhar para o social atinge o outro de forma mais integral e de modo a gerar mudanças positivas.

Trabalhei um ano e meio na creche. Foi tempo suficiente para mostrar a transformação social que havíamos alcançado. A mudança afetou a todos: crianças, profissionais e famílias. Tínhamos sido tocados pelo social, e as transformações não paravam de acontecer. Entretanto, eu buscava desafios pessoais, e o município já ficava pequeno para os meus sonhos. Resolvi sair da creche. Ao saberem da minha decisão, muitos pais se reuniram para pedir que eu ficasse. Ofertaram-me proposta melhor de trabalho; mas eu havia decidido. Não queria ser professora; via a marca da inferioridade na profissão (o antigo Magistério era uma das poucas opções para as meninas da minha escola). Penso que pesou na minha visão de docência o que eu ouvia dos outros: ser professora era a única profissão possível para meninas de famílias desprovidas de condições materiais favoráveis. Portanto, eu queria novos desafios, a ponto de rejeitar uma bolsa de estudo para estudar Pedagogia oferecida pelos meus patrões. Eu queria mesmo era ser psicóloga.

Muito ingênua e ignorante das condições da educação no Brasil, tomei caminhos que me distanciaram, aos poucos, do campo educacional; também da psicologia: eu não tinha condições de bancar o curso particular nem disponibilidade para estudar em tempo integral. Havia a faculdade pública, mas nunca recebi orientação de meus professores sobre como fazer para ingressar e permanecer em uma instituição que parecia estar além do meu alcance.

É claro que da minha parte faltou curiosidade e ímpeto suficiente para me fazerem procurar informação em outras instâncias, em vez de contar só com os professores. Mas creio mesmo que até essa atitude de independência do alunado se construiria com mais rapidez se meus docentes acreditassem *mesmo* na possibilidade de alunos com meu histórico alcançarem certos lugares. De fato, era muito difícil; mas a descrença de boa parte do professorado nos discentes de extração social mais humilde era uma realidade (talvez ainda seja). Nesse sentido, a atitude de alguns reforçava a desigualdade social, de modo que os docentes se posicionavam em nível mais elevado que o dos estudantes ao fazê-los acreditarem em sua incapacidade ante o professorado e o alunado de extratos sociais materialmente privilegiados. Era um quadro que parece evocar o pensamento de Jacques Rancière (2019, p. 64): “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.

A julgar pela minha experiência docente atual, a esperança de que professoras e professores *fossem* os primeiros incentivadores de seus discentes, ainda, aceita o verbo *ser* no presente; ou seja, ainda *há* educadores que parecem não querer o melhor para alguns de seus educandos, ainda *é* possível encontrar ações e falas denunciadoras de que muitos docentes desacreditam no potencial latente em todo estudante quando este tem o desejo de transformação. Como diz hooks (2020), a manutenção desses comportamentos faz os estudantes deixarem de vivenciar o prazer do aprendizado. Portanto, julgar o aluno por sua condição social reitera um processo de desumanização: o distanciar-se do conhecimento.

Dito isso, penso que minha negação da docência e da sala de aula tenha sido consequência de experiências traumáticas na infância, ou seja, na escola e com alguns professores. Por muitos anos, eu não gostava de ir à aula. Não admirava grande parte dos meus professores. Até havia professores dos quais tenho lembranças memoráveis dada a atitude de acolhimento e afeto; mas a maioria me desencantou. Não adotaria seus

estilos docentes nem atitudes, tampouco as falas. Tudo só reforçava o que eu sentia pela escola: certa aversão por ser lugar de exclusão para mim.

Para entender essa descrença na escola e onde ela começa, volto ao meu passado mais remoto, em que encontro objetos afins às minhas experiências primeiras na educação; ou seja, como criança que ficava em creche — para que meu pai pudesse trabalhar — e tal qual aluna de escola elementar.

### 1.1.2 *Memórias da experiência discente*

Sou filha de pais que separaram ainda na minha infância. Minha mãe saiu de casa quando eu tinha 3 anos de idade e meu irmão, 7. Após a separação, meu pai e nós nos mudamos do Paraná para São Paulo, onde não havia familiar que pudesse ajudar meu pai a cuidar de nós. Assim, após nos instalarmos, meu pai me matriculou em uma creche. Recordo em detalhe o dia em que me deixou de manhazinha na casa de uma das responsáveis pela instituição, antes de iniciar o expediente desta e o dele. Acolher-me foi gesto grandioso daquela mulher, que infelizmente só reconheci anos mais tarde, porque não gostei do que viria depois. A generosidade foi se apagando ante as palmadas que levávamos por situações que, hoje entendo, eram apenas brincadeiras. Mas não posso negar foi fundamental para mim, meu pai e meu irmão. Ir à creche era poder comer, tomar banho, usar roupa limpa... embora o autoritarismo fosse rotina.

Contudo, minha recordação que se desdobra aqui me fez ponderar que alimento e abrigo não eram — nem são — suficientes para atraírem as crianças caso falte o complemento do afeto. Muitas vezes, fugi para não ir à escola; preferia ficar brincando na rua e na casa de amigos, mesmo que muitas vezes sem comer. Recordo meu pai me levando para a fazenda onde trabalhava; aquilo, sim, era diversão! Brincando livremente, pude sonhar.

São poucas e vagas minhas lembranças do primeiro ano escolar. É possível que a experiência de violência e a ameaça de apanhar tenham se superposto às recordações de momentos valiosos. Na escola, descobri que não “tinha” mãe; que era pobre e negra; que era maior que outras crianças; que meu nome — Diana — era próprio de animais; que eu tinha pai alcoólatra... Essa forma de autocompreensão me marcou de forma forte, pesou muito no meu não desejo de frequentar a escola. Criança feliz brincando na roça ou na rua, até então eu não tinha muita consciência das condições sociais e da exclusão

que vivenciávamos. A escola me apresentou um mundo que eu desconhecia: de desigualdade e maldade. Tudo motivava a piada.

Com efeito, como se não bastassem as mazelas em que a vida já havia nos posto, a escola as acentuou, de modo que era impossível desviar meu pensamento e desejo. Algumas professoras que tive nos anos iniciais reforçavam comportamentos de meus colegas e, em alguns momentos, também se comportaram de forma cruel. Não só não corrigiam a conduta desdenhosa dos meus pares, mas ainda — na apresentação da turma — faziam piadas do meu nome. Salientavam a ausência da minha mãe nas reuniões, a falta de materiais escolares, de uniforme, a roupa suja, a cabeça piolhenta... Expostas em público, essas situações me envergonhavam demais. Então, por muito tempo, eu não frequentei a escola nos primeiros dias de aula. Fazendo assim eu evitava minha apresentação pessoal e o risco da zombaria. Acredito que isso tenha se estendido por quase todo o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental).

A consequência das lições duramente aprendidas se nota na creche onde trabalhei: nos porquês, na minha adoção de atitudes e cuidados distintos relativamente a quem estava sob minha responsabilidade. Diferentemente da maioria das crianças com quem convivi na creche como educadora, no tempo em que eu frequentei creche não tínhamos alguém que tomasse a atitude que tomei; não havia quem assumisse a responsabilidade pela assistência mais dedicada à criança.

De fato, a bebida alcoólica assolou a vida de meu pai e consumiu muito de seu tempo e sua saúde; mas, em momento algum do que recordo e do que soube da vida dele, nunca deixou a bebida prejudicar seu senso de paternidade e responsabilidade pelo casal de filhos. Trabalhava muito e por muitas horas para assegurar nossa sobrevivência. Muitas vezes, dividia seu tempo entre o trabalho, o descanso noturno e a escapada para o bar. A convivência familiar foi escassa por algum tempo, de modo que ele não teve meios de aprender a cuidar da prole.

Recordo um caso que ficaria na fronteira entre a comédia e a tragédia. Por conta dos piolhos, uma vez meu pai passou na minha cabeça um inseticida líquido (marca Baygon) não prescrito para tal parasita. Com isso, quase fui intoxicada. Quando conto essa história para amigos, é sempre motivo de risada. Evidentemente, não escapei ao “lenço branco” que vi muitas crianças usarem por causa de infestação de piolhos; isso

no fim de década de 1970, começo da de 1980. Também não fiquei sem usar um pó inseticida (Neocid) que era indicado para insetos rasteiros.

De professoras da minha educação na infância, recordo uma docente em especial. Morávamos em uma comunidade rural onde meu pai alugava uma casa porque ficava perto da fazenda onde trabalhava. Na escola do lugar, havia uma sala e um banheiro externo. Para outras necessidades, era preciso buscar socorro na vizinhança. Não por acaso, os lanches eram servidos quase sempre na casa de alguma família que se comprometia em fornecer e preparar pão e suco artificial (pó em sachês bem baratos). Eu achava o máximo quando a professora nos levava para lanche em alguma casa mais distante da escola.

A sala de aula — é óbvio — era multisseriada, ou seja, várias turmas tendo aula ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Eu estava na segunda série, junto ao meu irmão. Mais velho que eu quase quatro anos, ele havia repetido de série mais de uma vez; é provável que meu irmão tivesse o que se chama hoje transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.<sup>4</sup> Ante a falta de diagnóstico preciso, se costumava dizer que seria “mancha na cabeça” a causa de transtornos e dificuldades de aprendizagem. Nenhuma escola conseguiu atraí-lo, nem antes da mudança da comunidade nem nos anos que se seguiram. Somente lá, a professora dona Ilka conseguiu fazer meu irmão frequentar a escola. Quando eu chegava de manhã sozinha, ela ia tirá-lo da cama em nossa casa. Em minha recordação, a impressão mais viva é de um menino criativo e muito habilidoso, seja na invenção de objetos ou nos desenhos. Se tivesse tido educação de qualidade, seguramente teria se desenvolvido como artista, talvez designer de produtos. Ele faleceu em 2003, aos 31 anos de idade, após algumas tentativas de voltar a estudar e frequentar a escola, ao menos, por um ano completo.

Na condição de docente, dona Ilka deixou saudade e exemplo de como agir. Por intermédio de uma conhecida também ex-aluna dela, descobri que ela está viva e com saúde; mas não recebe visita. Entendo. O momento da pandemia de covid-19 (2020–2) obrigou à precaução. Seria insensato procurá-la agora; mas eu teria muito

---

<sup>4</sup> Conforme “o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, da American Psychiatric Association DSM-51, o Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por uma tríade de sintomas envolvendo desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível exacerbado e disfuncional para a idade 2–4. Os sintomas iniciam-se na infância, podendo persistir ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2022, p. 4).



gosto em revê-la. Foi com ela minha primeira lição do que é ser Mestre. Na sala de aula, com alunos da primeira à quarta série, ela valorizava as formas diferentes de aprendizagem e potencializava nossas capacidades, disposições e tendências, acreditando que sempre podíamos mais. Acima de tudo, nos acolhia com amor, oferecendo algo mais do que o conhecimento dos livros.

Recordo-me de fazer atividades de turmas mais avançadas e de sentir o cheiro do álcool na sala de aula e no papel impresso no mimeógrafo. Ainda posso sentir o toque sedoso das mãos de dona Ilka ao nos levar para o lanche na casa de algum voluntário da preparação de merenda. Todo mundo queria segurar na mão dela durante a caminhada. Recordo os ditados e as tabuadas a serem decoradas, as brincadeiras e a admiração que tínhamos por ela e pelos estudantes mais velhos. Imagino como conseguia ensinar conteúdos diferentes para todos ao mesmo tempo sem perder o respeito e a docilidade. Não havia diretor nem punição. Eram ela, nós e as famílias, numa relação de *muita cumplicidade*.

Já na cidade, onde estudei nos anos seguintes até o Segundo Grau, a escola me frustraria de novo. Meu sonho era ficar perto das professoras; pensava que poderiam ser tal qual dona Ilka, que se sentariam ao meu lado e segurariam minhas mãos; mas elas nunca deixaram. Era um caminhar solitário em que não tínhamos a liberdade de reclamar ajuda nem atenção. Então a cumplicidade era com a turma: entre nós.

Mal conseguíamos comprar caderno e lápis. Eu tinha *uma* troca de uniforme (roupa comum) para ir à escola. Separado com esmero em um “guarda-roupa” quase vazio, dificilmente estava limpo. Meu pai fazia o possível para termos mais roupas; mas havia as despesas da casa que ele começou a construir para nós. Visto que ele não contava com ajuda nenhuma em nossos cuidados, era difícil mesmo conseguir nos dar condições de vida mais dignas; e havia a própria educação de meu pai: calcada na ideologia católico-paternalista-conservadora que isenta os maridos de cuidados domésticos e os restringe à esposa-mãe. Não por acaso, por falta de referências maternal-femininas em casa, eu só fui aprender a cuidar das minhas coisas e ajudar nos afazeres domésticos por volta dos 8 anos de idade.

Com efeito, as dificuldades domésticas com alimento, higiene, regras e demais cuidados afins a uma criança ecoavam na escola. Os possíveis cuidados despendidos por

meu pai não eram suficientes; ele nunca olhou um caderno ou ajudou em uma lição, pois isso não fazia parte de suas concepções de pai. Nem poderia ser diferente: frequentou escola durante *três* dias em *toda* a sua vida. Ainda assim, era convicto de que só a educação escolar nos daria chance de deixar a vida de dificuldades. Assim, na escola pós-dona Ilka, faltava alguém que compreendesse, ensinasse a refletir, protegesse e acolhesse. Era uma escola pouco atrativa e pouco animadora para mim. Havia se dissipado toda a certeza, de outrora, sobre o que eu encontraria na escola.

Minhas memórias da escola da cidade me trazem impressões de que faltavam escuta, acolhida e proteção. Assim, cresceu em mim uma esperança-expectativa: havia mais donas Ilkas e eu as encontraria em minha vida escolar. Em certo sentido, eu as encontrei, mas não em forma de pessoas, e sim de atividades escolares que havia aprendido a valorizar porque me eram prazerosas. Nesse caso, a lida com manifestações da arte foi a força que se manifestou em minhas mãos e me apresentou um caminho.

### 1.1.3 *Memórias da educação pela arte*

Minhas recordações mais remotas de lida com atividades afins à arte remontam aos meus 5 anos de idade, quando fazíamos desenhos no chão do terreiro de secar café em fazendas.<sup>5</sup> Enquanto os adultos trabalhavam, crianças da fazenda e eu cobríamos o chão com figurações feitas de pedrinhas de cascalho colorido. Essa forma de desenhar nos levava a um lugar de imaginação onde tudo podia acontecer. Ali, eu era feliz e tinha tudo; era tal qual o que disse Edith Derdyk (2008, p. 57): “O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente existir”. Aquele lugar bucólico e de labuta era, também, de sonhos, pois ali eu existia: era uma artista; e o desenho me colocava onde eu queria estar. Tudo seria possível.

Na adolescência, entre meus 9 e 13 anos (1984–88), após meu pai começar a construção da nossa casa, tive o primeiro quarto; e em uma de suas paredes — então só rebocadas — pintei meu primeiro quadro, com esmalte para unhas. Era um desenho de paisagem de montanhas e coqueiros. Como ganhei de meu pai uma cama de solteiro

---

<sup>5</sup> Cf. OCTAVIO CAFÉ. *Tipos de secagem de café*. 30 mar. 2020. Disponível em: <<https://octaviocafe.com.br/tipos-de-secagem-de-cafe/#:~:text=Terreiro%20de%20Concreto,Demora%2010%20dias>>. Acesso em 16 de maio de 2022.

simples e um guarda-roupa, meu quarto estava quase pronto; só faltava uma boneca para pôr na parede. Eu mesma cuidei disso. Peguei uma camisola velha que tinha ganhado, cortei o tecido no formato da boneca, enchi de retalhos, costurei, desenhei olhos e boca e pronto! Lá estava ela: vigiando meus sonhos.

FIGURA 1. Boneca de pano que fiz entre os 9 e 13 anos de idade para decorar meu primeiro quarto (1984–8)



A velha boneca de pano sem nome é símbolo e objeto memorial evocativo de uma época repleta de dificuldade, de sonhos e de um horizonte a contemplar como caminho viável. É “amuleto” de inspiração para superar os caminhos percorridos.

FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

Visto ser mais durável que as bonecas de milho que fazíamos na roça, a de pano passou a ser um estímulo aos meus sonhos de uma vida diferente, também mais visual, colorida, criativa. Isso porque, com o passar dos anos, nossa casa se transformou em uma quase galeria; pelo menos era assim que a víamos. Meu irmão desenhava, nas paredes da sala, personagens de sua preferência. Despertavam a curiosidade de muitas pessoas. Nossas habilidades estavam ficando conhecidas. Meu pai e eu inventávamos coisas para suprirem as ausências materiais e afetivas. Construimos bancos e prateleiras;

e comecei a cuidar da casa, limpando-a e “decorando-a”. Sentíamos que a vida melhorava. . .

Na escola, a arte fazia diferença enorme na minha vida. Apesar de não ter recordações consideráveis do que fazíamos nas aulas de Arte, ela me retirou da situação de excluída e me colocou junto aos eleitos — alguns pares e o professorado. Após eu descobrir seu poder, as coisas mudaram um pouco para mim. Passei a desenhar as capas dos trabalhos de colegas, o que pôs meus desenhos em destaque nas aulas. Nas festas juninas, como não havia meninos que quisessem dançar comigo — pois era a maior da turma —, passei a me vestir de menino e a ser uma das atrações das festas. De certa forma, achava bom, pois não tinha vestidos iguais aos de alunas cujas famílias, aparentemente, tinham mais recursos materiais do que nossa família. Todas as meninas queriam dançar comigo.

FIGURA 2. Recorte de minha participação em festa junina escolar, Jeriquara, SP, cerca 1989



Minha altura ante a dos demais alunos ajudava a dar mais verossimilhança à minha caracterização ao me travestir de menino para conseguir formar par na festa junina.

FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: não identificada

Nos intervalos das aulas, eu fazia imitações de professores — e era até comum colegas de outras turmas me pedirem para fazê-las. As dificuldades começaram a ficar do lado de fora da escola; pois dentro dela eu comecei a me divertir com as possibilidades encontradas nas artes. Meus professores, talvez, não tivessem consciência do quanto influenciavam nossas vidas e de como algumas propostas em sala de aula poderiam ter nos emancipado mais cedo.

Mesmo tendo a arte sempre presente em minha vida, entendê-la conceitual e socialmente foi conquista posterior. Tempo depois é que pude ter contato com pensadores da educação que defenderam seu valor pedagógico; exemplo mais óbvio é John Dewey (2010, p. 93), a quem a arte é a “prova viva e concreta” da capacidade humana de “restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo”. Apesar de não entender o sentido socioconceitual da arte (se é que tinha de tê-lo), eu experimentava seu potencial social em minha vida pessoal.

Com efeito, no livro *Arte em questões*, os autores Isabel Marques e Brazil (2014) questionam o que seria o social na arte. Seguramente, a maioria dos meus professores não teria então condições de responder à questão nem de praticar, conscientemente, uma abordagem “social” em suas aulas. Nos anos 1980, penso eu, ainda não havia preocupações expressivas de meus professores com esses temas na educação. Tínhamos a disciplina até a oitava série — hoje nono ano —, mas o que estudávamos era meramente a cópia. Não me recordei de nenhum artista apresentado por minhas professoras, de nenhum trabalho que nos levasse a refletir sobre nossas realidades.

Muitos alunos não tinham material escolar nem apoio do poder público para ajudar. Assim, era sempre uma alegria enorme quando meu pai conseguia comprar um caderno de desenho e uma caixa de lápis de cor (ainda que de seis cores). Ter materiais necessários para as aulas era um grande feito para alunos da minha classe social. Normalmente não desperdiçávamos nenhum lado das folhas do caderno. Amassar a folhas e jogar fora? Nem pensar!

Na ausência de cadernos de desenhos, nossos trabalhos eram feitos no caderno de folha pautada ou na folha impressa que a professora, vez ou outra, entregava. Acredito que, por conta da falta de materiais de arte, quase não tenho lembranças das

aulas. Minha própria tomada de consciência sobre arte aconteceu décadas mais tarde, quando fui estudar em uma faculdade, no curso de artes cuja experiência foi um divisor de águas em minha vida.

Nunca participei de alguma aula ou algum projeto que apresentassem a arte de forma diferente do caderno de desenho. O contato que eu tinha era constante, porém quase inconsciente. Não sabíamos de sua dimensão como produção humana nem das linguagens artísticas. Descobertas sobre o potencial da arte e seus benefícios eram quase instintivas, pessoais, casuais até; seguramente, eram potencializadas pelo meio, como no meu caso. Ter um irmão mais velho que gostava muito de desenhar, dançar e cantar era uma forma de reiterar e ampliar a atividade escolar pela prática espontânea fora dela. Não tínhamos mediação docente em nossas ações e reflexões que nos ligavam à arte e, mais ainda, à vida.

Apesar de o tempo ter passado, ainda hoje, quando cogitamos a relação entre arte e sociedade, logo pensamos nos projetos presentes nas periferias, com aulas de dança, música, teatro, desenho, além de projetos na área do esporte. Em suas intenções, tais projetos visam conscientizar e dar novas oportunidades para o alunado de extratos sociais marcados pela escassez financeira; mas, muitas vezes, são conduzidos por profissionais não capacitados. Nas escolas públicas do estado de São Paulo, por exemplo, faltam investimentos do governo; tem-se preferido investir nos projetos extramuros (MARQUES; BRAZIL, 2014). O que se percebe nas escolas públicas são o tempo escasso para a arte e a falta de espaço físico adequado para certas atividades artísticas e, sobretudo, de materiais para as aulas. Os mais românticos dirão: é possível dar uma boa aula sem materiais; em parte eu concordo, pois já o fiz. Mas o ponto crítico da reflexão é onde os governos investem o dinheiro da educação e como o fazem. Conforme Marques e Brazil (2014), os materiais que poderiam estar disponíveis às aulas do professorado da rede pública, muitas vezes, sobram em projetos estaduais conduzidos fora das salas de aulas de Arte.

Esse empenho tem preço. Em São Paulo, por exemplo, na gestão estadual de 2005, no governo Geraldo Alckmin, as Universidades particulares recebiam do governo estadual a mensalidade do aluno — *de qualquer curso* — desde que esse aluno trabalhasse para o “social”, “ensinando arte” nas escolas públicas nos fins de semana — nem sempre com preparo, projeto ou estrutura, “voluntariamente”. Verba pública fácil para os donos das universidades particulares, auxílio sem

compromisso para os estudantes, populismo barato para o governador, distração inócua para a população de baixa renda... (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 84; grifo dos autores).

Com efeito, à parte estudantes beneficiados pelo programa Bolsa Universidade — cuja maioria, acredito, tenta cumprir bem seus papéis escolares —, se continua a banalizar a arte como se fosse só entretenimento e com trabalhos manuais, a maioria, sem sentidos sociais relevantes para evitarem sua ida para o lixo. Não se educa para o social se o ensino da arte não for problematizador. Assim, faz muito sentido aqui o que dizem Marques e Brazil (2014): não existe má vontade de todos os políticos, empresários e universitários; mas resolver o problema vai além da ajuda às crianças assistidas pelos projetos, não se transforma uma sociedade se ela não tiver consciência da sua condição e se não quiser tentar mudá-la.

Ao refletir sobre essas questões, o objetivo não é criticar trabalhos voluntários de estudantes de outras áreas acadêmicas, pois muitas crianças só têm isso de opção; às vezes não têm nem o trabalho autêntico de muitos voluntários. É preciso pensar em políticas públicas que, de fato, ensinem a pensar. O que defendo é que, na escola, na sala de aula e nas aulas de Arte, o professor especialista com ensino problematizador pode atravessar a vida dos estudantes e estimulá-los a pensarem com consciência maior e vislumbrando uma ação transformadora de suas vidas. Como nem todos participam de projetos sociais, então é preciso centrar em crianças excluídas socialmente as forças para ensiná-las a pensarem em seu papel social e suas perspectivas na escola — e com o professor.

#### 1.1.4 *Memórias da formação inicial em Artes Visuais*

Eu só fui entender o papel do professor de Arte, infelizmente, na minha graduação em Artes Visuais,<sup>6</sup> curso feito em dois anos dos três necessários à época (2013) para a licenciatura. Aprendi com todos os docentes, mas em especial com Fernando Faro,<sup>7</sup> nas disciplinas de Dança e Teatro. Em uma das atividades das artes

---

<sup>6</sup> Universidade de Franca, em Franca, município no interior de São Paulo. Disponível em: <<https://www.unifran.edu.br/>>. Acesso em 16 de maio de 2022.

<sup>7</sup> Fernando Martins Faro foi professor das disciplinas Dança e Teatro na Universidade de Franca; era ator idealizador do grupo teatral Plenitude na cidade de Batatais, SP. Faleceu em 2015. Mais informações sobre formação e atuação do professor podem ser encontradas em: <<https://www.escavador.com/sobre/4734892/fernando-martins-faro>>. Acesso em 13 de fev. 2022.

cênicas, esse professor pediu uma vivência em que nos colocássemos no lugar do outro e que essa *persona*<sup>8</sup> devia começar em casa, antes da aula. À época, eu já vivia uma vida com certo conforto ante uma infância e uma adolescência de carências; e me veio à mente, literalmente, esta indagação: “E se as coisas na minha vida tivessem tomado outro rumo?” (O que, em tese e por motivos diversos, pode acontecer com qualquer pessoa). Escolhi me colocar em situação de rua na cidade onde morava: Cristais Paulista.

Ainda que em meio a uma população de poucos habitantes, pude sentir como é grande a exclusão de certos sujeitos. Mesmo que as pessoas me conhecessem, eu passava de forma invisível por muitas delas. No percurso pelas ruas, poucas pessoas me reconheceram, das quais o dono do mercadinho onde pedi um pão. Com a correria da profissão, não teve tempo para entender o que estava acontecendo, só me deu um pão, e eu logo voltei à rua, para perambular. As pessoas parecem não ter tempo nem interesse em quem vive na rua; quando — assim penso — os motivos que as levam a estarem nessas condições devem ser do interesse de uma sociedade acostumada à correria do trabalho e *ao ter*, e não *ao ser*.

Fui a lugares conhecidos a exemplo da única igreja católica. Parecia vazia quando avistei, ao fundo, três pessoas conversando entre si próximas do altar. Sentei-me em um dos bancos. Orei. Saí. Sentei-me na escadaria de acesso a entrada central. Dentre as pessoas que conversavam, eu havia percebido que uma era integrante do grupo de mulheres para quem eu dava curso de artesanato no Centro de Referência da Assistência Social. Na saída dela, passou por mim, me viu, mas não me reparou. Em nossos encontros duas vezes na semana, eu era admirada por essas mulheres; mas, infelizmente, nem na “casa de Deus” alguém me recebeu e reconheceu.

Quem me notou e me acolheu naquele dia foram *pessoas* que estavam em uma situação na qual estava como *personagem*. Ofereceram-me comida e companhia. Almocei com o grupo, partilhando uma marmita doada por uma alma caridosa. Sem contar o que eu fazia ali e entre conversas e histórias de vida, ouvi uma integrante do grupo que não me levaria para casa e cuidaria de mim porque não tinha uma. Passei parte do dia com eles e pude entrever muitas histórias nas conversas! Histórias que

---

<sup>8</sup> O vocábulo *persona* designa, em teatro, um papel social ou um personagem vivido por um ator.



podem ter começado na escola ou tido outros destinos graças a ela. Ao me despedir, ainda me ofereceram um cobertor e desejaram que eu encontrasse sorte e felicidade.

FIGURA 3. Personagem “moradora de rua” que encarnei como exercício de empatia para uma atividade disciplinar do curso de Artes Visuais



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Maria Julia Gomes, 2013

Após deixar o grupo de pessoas que me acolheram, me dirigi ao campus da faculdade onde eu estudava. Logo após entrar na área da instituição, percebi os olhares de homens que faziam a segurança. Diferentemente dos lugares onde fui e estive, ali eu estava sendo notada. Fui até a parte mais movimentada da faculdade e lá tive a experiência vivida na pele de que todos os corpos não ocupam o mesmo espaço. Os seguranças me “convidaram” a me retirar, prometendo o uso da força se não fosse uma saída “voluntária”. Eu estudava naquele lugar e só me viram porque eu me vestia e agia diferentemente das outras pessoas que lá estava: era uma mulher negra, maltrapilha, suja e descalça.

Quando começaram a me retirar, tentei revelar que aquilo fazia parte de um trabalho da faculdade. O chefe da segurança ainda tentou entrar em contato com o

coordenador do curso que não sabia do que se tratava. Foi preciso, posteriormente, o professor Fernando Faro intervir para que minha retirada não fosse brusca nem bruta. Ainda assim, fui acompanhada pelos seguranças até à sala de aula. Todos assistiram sem entender o que se passava. Para muitos, era apenas a saída de um elemento estranho e indesejado no espaço universitário; para mim, foi uma volta no tempo, com memórias de um corpo que sentia dor pela ausência e participação em certos lugares.

Convém lermos a seguir a reflexão de Moacir dos Anjos (2017, p. 137) ao descrever o trabalho de Paulo Nazareth.

Corpo que aprendeu, desde cedo, a ser lugar de imprecisão. Corpo que é muito e pouco negro, muito e pouco índio, muito e pouco branco, a depender do lugar onde se situa, sempre provisoriamente. Imprecisão que, paradoxalmente, dá contornos definidos ao resultado desses encontros, fazendo de sua obra um singular lugar para se abrigar das separações rígidas, das hegemonias impostas, da história contada — como se fosse a única — por quem subjogou o outro há tempos. Imprecisão que desmancha a pretensão de tudo que quer ter limite claro, que confronta as barreiras duras e que afirma fronteiras como membranas porosas entre dois ou mais territórios — os físicos e os simbólicos.

Viver é experienciar o outro. Além das ressonâncias de outras vivências, o que propôs o professor Fernando mostrou que ele não se isentou de nenhum papel. Foi o primeiro artista/professor que conheci e foi a inspiração para o que poderia ser o ensino de arte na escola. Mudou a forma de eu pensar na sala de aula e fora dela. Percebi que as aprendizagens intraescolares podem nos ajudar a mudarmos a forma de enxergamos o mundo. As metodologias transformadoras enriquecem o pensamento nos espaços institucionalizados (ou não), logo transformam, também, a sociedade. Em cada aula de Teatro e Dança que ele nos ministrou, fui capaz de compreender os códigos estabelecidos no mundo e como o corpo os percorre e os experimenta. Percebia a forma com que amava a arte. Infelizmente, o professor Fernando faleceu no último ano de faculdade da turma; foi vítima de um câncer agressivo.

A reflexão de Marques e Brasil (2014, p. 53) endossa, com propriedade, essa importância do professor de arte tal qual destaque. Assim, sobretudo ao professor de arte, segundo os autores, cabe “abrir portas e construir pontes para/com os estudantes, pontes entre o ‘mundo da arte lá de fora’ e o universo da Arte da escola”; pontes que devem ser “de mão dupla” — docente e escola — e com “planejamento”. Mas isso não acontece

caso “o próprio professor se isole” e, antes, “seja ele mesmo um frequentador, um fazedor, um ‘fã’ da arte”.

É justo lembrar outros docentes da minha graduação, também, importantes no contato com metodologias de ensino como a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. A essa altura, meus docentes estavam capacitados para decodificarem imagens em prol de uma aprendizagem reflexiva. Seguramente, meus professores da época do colégio não conheciam tal abordagem, cuja publicização ocorreu a partir de 1987. Para Barbosa (1998, p. 118), foi John Dewey quem nos deixou “convencidos de que o professor não tem o direito de pressupor que o estudante já viveu uma determinada experiência”; e a autora vê “O ambiente educacional” como o “laboratório de experiências onde cada experiência deve ser promovida e acompanhada passo a passo tal qual uma planta que vai sendo nutrida, fortalecida e cuidada”.

#### 1.1.5 *Memórias reflexivas: arte como disciplina escolar*

Com efeito, a desatualização docente acerca de metodologias afins ao ensino e aprendizagem de sua disciplina tende a prejudicar o desempenho profissional. O professorado deve estar atualizado e acompanhar as mudanças de seu tempo e sua sociedade, pois afetam a educação. A atualização da forma de ver e conceber a realidade social — por conseguinte, a educação — é o que torna esta um processo libertador. Aos docentes, cabe reconhecerem e explorarem as potencialidades e habilidades estudantis, de modo a conduzirem seu alunado a novas experiências com segurança e convicção de competência e capacidade.

Na condição de estudante, eu entendia a arte na escola como exercício de fazer pelo fazer, ou seja, sem intenção pessoal ou coletiva, social ou estética etc. Logo após ingressar na faculdade, compreendi a “dialogicidade” de Paulo Freire entre ação educativa e comunicativa, o quanto possibilita uma reconexão da arte e o que se passa, de fato, na vida das pessoas. Cabe ao professor direcionar o rumo de suas aulas para um ensino que possa ser transformador mesmo. A educação problematizadora preconizada por Freire incita em nós não só perguntas, mas ainda a procura por respostas em nossas práticas diárias.

Na lógica indagadora instigada por Freire, algumas questões se impuseram a mim: é possível aprender estando com fome? Sem acompanhamento, ajuda e amor dos pais? Em um lar violento? Aprender se a escola não acolhe e não entende? Aprender com as histórias do outro? São perguntas que podem ser reformuladas assim: como educar em um lar violento? Como educar alguém que tem fome? Como educar sem ajuda familiar discente?

Com efeito, talvez não encontremos respostas satisfatórias e úteis para mudarmos o estado de coisas que nos inquieta na educação. Mas não deixaremos de questionar, pois sem perguntas não há respostas. É preciso pensamento crítico para que haja aprendizagem significativa que, de fato, faça diferença na vida das pessoas. Evidentemente, quanto ao exercício de uma pedagogia como a de Freire, a posição de um professor de arte relativamente não será estanque; antes, se sujeitará a determinações de instâncias reguladoras, como as que definem currículo escolar e ação docente.

Essa sujeição se iniciou a partir de 1971, quando a disciplina Arte passou a compor, por lei, o currículo do que veio a ser o Primeiro Grau. Segundo Barbosa (2015, p. 51), o governo institucionalizava um curso de graduação em Educação Artística “inadequado”: era a “Licenciatura Curta em Educação Artística”, para formar, em dois anos, professores polivalentes. Segundo a autora, tais licenciaturas estavam “produzindo professores inócuos”, pois o tempo de “dois anos” era curto demais para formar um professor que — pela lei 5.692, de 1971 — teria de lecionar, “ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos de primeira a oitava série e até mesmo alunos de segundo grau”.

Até 1971, o ensino de arte no Brasil era mera atividade, e não área do conhecimento. Esse princípio estruturante nas licenciaturas deixou marcas profundas na educação elementar e superior, o que dificultava formar e preparar professores. Como disse Barbosa (2015, p. 51), havia “superficialidade da área [da arte] nos currículos escolares”, e isso “impossibilitou o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística”. Era uma carga conceitual e de práticas excessiva demais para educadores com pouco preparo (às vezes preparo nenhum).

Havia outros fatores como a não compreensão do significado e da importância do que é arte. Por conta dessa formação deficitária em que os próprios professores não refletiam sobre o que ensinavam, é possível compreender por que muitos entendem o ensino de arte nas escolas como superficial e até desnecessário. A polivalência abre o debate e é uma realidade dos educadores atuais, embora aconteça uma mobilização de associações, a exemplo da Federação de Arte/Educadores do Brasil,<sup>9</sup> que tem se mobilizado por diálogos entre gestores e construtores de políticas públicas. Apostilas e livros de escolas de São Paulo separam os bimestres por “linguagens artísticas”, ou seja, por Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Com isso, vem a situação em que professores sem formação devem ministrar aulas e adotar práticas que não dominam. Essa discussão pode ser ainda mais ampla se considerarmos que a exigência da formação por área privaria o estudante das linguagens artísticas para as quais o professor não tem formação.

A lei de 1971 foi, a rigor, uma reforma educacional que definiu a disciplina obrigatória de Arte no currículo de educação elementar (faixa etária 7–14 anos) e em alguns programas da educação secundária; porém mudanças significativas no ensino de Arte ocorreriam só mais de quinze anos depois, quando Ana Mae Barbosa,<sup>10</sup> aluna de Paulo Freire, formulou e expôs sua Abordagem Triangular como metodologia do ensino de arte. Tal abordagem se sustenta em três pilares: *conhecer* a história da arte; *produzir* material artístico; *saber* apreciar obras de arte. Seriam, então, os vértices da triangulação do ensino. Barbosa defendia que o ensino de arte não fosse para o currículo na condição de disciplina complementar, pois levaria à visão, entre professores, gestores e alunos, de que era disciplina de entretenimento em meio a matérias vistas na condição de mais importantes.

---

<sup>9</sup> Desde quando foi criada, a Federação de Arte/Educadores do Brasil (2022, on-line) preside um “movimento em favor da presença das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na educação brasileira”. Incluem “reuniões e encaminhamentos” — com parlamentares da Constituinte de 1988 e o Conselho Federal de Educação quando da elaboração das diretrizes para o ensino superior e básico — que compõem a luta perante o poder público para assegurar a qualidade do ensino de arte nas escolas e na sociedade.

<sup>10</sup> Além de conceber uma abordagem para ensinar arte, Ana Mae Barbosa se dedica à formação de professores, sobretudo na pós-graduação. É crítica das formações inadequadas que levam o ensino de arte à “mediocridade” e, assim, se tornou expoente no ensino de arte-educação. Com erudição, seus trabalhos evidenciam a importância de suas concepções de mediação nas propostas de arte-educação. Para Barbosa (1998, p. 35), “Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística humanizadora”. Por se tratar de um trabalho escrito na década de 1990, eu acrescentaria à televisão citada por Barbosa a a internet, cujo uso no Brasil tem dado sinais de que não mede consequências nem palavras.

A Abordagem Triangular vem ao encontro de circunstâncias nas quais a população tem se valido sobremaneira da imagem para se educar, dentro e fora da escola. As redes sociais da internet são responsáveis, em parte, pela ascensão e queda da imagem pública de personalidades conhecidas e não conhecidas; até governos são afetados. Caricaturar, distorcer, ridicularizar e desdenhar, dentre outras ações afins, por meio de imagens tem levado muitos a praticarem violência e discriminação ou a serem vítimas de situações tais.

Do que me consta de memória, ao menos desde 2017 se instaurou e se intensificou uma polarização política que descambou para o sentimento de ódio e a intolerância, inclusive nas escolas. Nas mudanças de cenários políticos, imagens e vídeos não condizentes com a realidade objetiva, material, além de notícias de fatos inventados, em circulação no meio virtual têm provado que são uma forma de angariar votos porque endossam discursos político-ideológicos que deseducam uma população não só desinformada, mas ainda inapta a compreender os sentidos inscritos na imagem e em sua manipulação.

Ocorre-me a lembrança de um conselho de classe em uma escola da rede estadual. Ouvi de uma diretora que poderíamos trocar uma dependência<sup>11</sup> da disciplina de Arte por Sociologia, pois esta “é uma disciplina mais importante que arte, pois ajuda a pensar”. Não sem indignação, escutei sem discutir. A diretora era recém-chegada; então era de bom tom respeitar suas opiniões. Sob o olhar, atento, de colegas que conheciam meus posicionamentos, deixei o debate para outro momento; a reunião de conselho de classe era cansativa, e todos desejavam que seu fim chegasse logo. A concessão, às vezes, nos permite sobreviver e preparar o momento certo para transmitir conhecimento.

Contudo, o que se percebe na fala da diretora é que a maioria das pessoas desconhece a importância do ensino de arte na escola; os próprios gestores fazem parte dessa população, ignorante, que não consegue associar arte à rotina de seus dias. Seguramente, a diretora e a maioria dos presentes — estudantes — não foram apresentadas a um ensino de arte problematizador. Talvez por isso autores como Marques e Brazil (2014, p. 21) se atentem ao ensino de arte na escola ao dizerem que “a relação com a arte hoje se deve ao que foi oferecido a você pela escola”.

---

<sup>11</sup> A dependência acontece quando o aluno não consegue cumprir os critérios de uma disciplina e é nela reprovado.

Tal qual se lê, parece ter havido uma falha em nossa formação quando não conseguimos relacionar o que se pretende com a arte no currículo escolar e com o cotidiano da escola. Para Marques e Brazil (2014), a maioria das pessoas da minha geração que têm uma compreensão mais sistemática de arte o conseguiu, seguramente, por vias que não as aulas de arte. Assim, se não entendermos a arte, então de que modo vamos valorizá-la? Na visão dos autores, a uma maioria de “frequentadores/fruidores ou não” dos lugares da arte e suas peças, nem sequer o substantivo arte compõe repertório vocabular-artístico deles. São familiarizados com a música, se divertem com o cinema, apreciam com atenção as novelas... Mas “se lhes perguntássemos se gostam de arte, recusariam e possivelmente diriam que não”, visto que “não relacionam suas atividades de lazer/fruição com a palavra arte, mesmo que tenham tido Arte como componente curricular”; mais que isso, “por vezes” veem “apenas na pintura” a associação à arte (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 22).

A base nacional curricular comum reconhece que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica; ou seja, de orientação holística. Tal documento atribui a sistemas e redes educacionais, assim como às escolas em suas respectivas esferas de autonomia e competência, a incorporação aos currículos e às propostas pedagógicas da abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global; de preferência, de forma transversal e integradora. Convém lermos a seguir o que diz o texto da base curricular.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022, p. 474).

Em consonância com o texto da base curricular, a Abordagem Triangular, quando trabalhada de forma humanizada e em busca da emancipação discente, pode ajudar a desencadear uma formação integral. Conforme Barbosa (1998, p. 41), “a tarefa

da estética integrada à leitura da obra ou do campo do sentido da arte” no meio educacional é “ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor”.

Com efeito, ao criar um ambiente propício à aprendizagem, tal abordagem pode ser uma forma de registrar, na memória dos estudantes, novas experiências e revelações. Já o professor, além de vivenciar essas experiências, se torna orientador e motivador. A memória é fundamental à compreensão de realidades. Conforme Ecléa Bosi (2003, p. 36), à memória se atribuiu uma “função social decisiva na existência”, pois possibilita “a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações”.

A reconstrução da memória tem natureza social, pois há uma ligação forte entre a vida presente de dada pessoa e seu processo de reconstrução de seu passado. Via memória, podemos revisitar o passado ressignificando experiências, lugares e pessoas que fizeram parte de nossa vida social, além de evocarmos a memória como sustentação a histórias, relatos e imagens de fatos pretéritos. Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 162) oferecem uma síntese valiosa nesse sentido ao afirmarem que, no momento em que “é evocada”, a “aprendizagem experiencial” teria um sentido de reflexão que supõe “seleção e reconstrução de situações e episódios vividos e articulados numa organização temporal passível de ser revista e criticada”.

Assim, trazer à tona memórias de quando era estudante é fundamental ao professor, pois o coloca no lugar de seu aluno e lhe dá possibilidade de falar de novo, porém com o olhar mais crítico (fruto da experiência). Para Bosi (2003, p. 43), “enquanto o sujeito o evoca, está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência”. Produto dessa evocação, as memórias vão nos formar na condição de indivíduos. Para Tourinho, Martins e Souza (2017, p. 163), as imagens “Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em experiências” podem ser educativas quanto a “ir além das práticas de apreciação”. Nesse caso, o professor pode buscar, nas memórias individuais ou coletivas, experiências úteis à análise crítica desses momentos para que os ressignifique em suas práticas; mesmo que as narrativas contadas não sejam garantias de que tudo foi lembrado.

Com efeito, a “investigação” e as “análises desses momentos significativos do percurso dos sujeitos com suas imagens e representações” podem dar acesso a



“dimensões pessoais e profissionais” em que foram criados “vínculos e [feitas] reflexões sobre os espaços institucionais da arte”; ou seja, se abrem “frestas que podem nos ajudar a reavaliar e repensar nossas convicções sobre arte, suas práticas e suas aprendizagens” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 163).

Ao trazer, à sala de aula, experiências significativas, o professor aproximará as histórias de vida de estudantes e professores, pois a necessidade de refletirem mutuamente criará uma memória afetiva de um espaço de acolhida. Convém aqui o que disse Maurice Halbwachs (1990, p. 63): “se nos lembramos dele [alguém], é porque sentíamos em torno de nós que os outros se preocupavam”. Para que isso ocorra, também é importante que o professor aproxime e conheça as histórias de seu alunado. Se não for possível acessar a história individual, então que se conheça a história da comunidade de que faz parte o educando.

Ao trazer à tona memórias da sua infância para ressignificá-las em sua prática docente, o professor pode sedimentar seu trabalho em histórias semelhantes. É como diz Halbwachs (1990, p. 64): “as correntes de pensamento social atravessam o espírito da criança, mas só com o tempo arrastarão tudo que lhes pertence”. Se assim o for, então, com o tempo, o docente passará a contribuir para que o aluno se sinta pertencente à sua localidade e componha a memória coletiva; e, ao criar um sentido de pertencimento, não perderá de vista a vida em sua comunidade e histórias semelhantes à sua. Nesse ponto, se abriria a possibilidade de uma consciência e conscientização política que podem se traduzir em valorização da atuação local e global do discente para transformar sua vida e a vida de pessoas que o cercam.

A mim, foi preciso que eu me percebesse como aluna e professora da rede pública para que os fatos vivenciados e o aporte teórico desta pesquisa apontassem uma educação em que o professor passa a ser protagonista de uma educação em/para arte; educação que pode começar na sala de aula com o professor — mesmo que o desafio das dificuldades impostas pelo sistema — para fazer chegar a seus estudantes uma educação em que aprendam a pensar.

## 1.2 À maneira de síntese

Com efeito, neste estudo, a memória individual e a coletiva não só se tornaram fonte inesgotável de informações, mas ainda me permitiram me rever na condição de

pessoa vinculada a um sentimento de pertença a um grupo e que constituiu laços de identidade social. Foi-me possível me reaproximar dos meus estudantes mediante expressões artísticas que veiculam vozes e criam condições para revermos o mundo com outros olhar e outro sentimento. Mesmo no silêncio, histórias de vida nos ajudam a construirmos a prática docente e buscamos motivação e estímulo para continuarmos na luta por uma educação integral que atravesse a vida dos estudantes.

Perceber-se na história dos estudantes é fundamental para a prática docente, de modo que o evocar das memórias passa a ser fundamental para não se perder a identidade; como diz Bosi (2018, p. 45), “na história de vida, perder o tempo é perder a identidade, é perder-se a si mesmo”. Portanto, voltar no tempo para experiências pessoais discentes me fez perceber que faltou, à maioria dos meus professores, formação ou comprometimento com o ensino de arte problematizador; também faltaram professores que levassem seus alunos a confrontarem sua realidade — me levar a confrontar a minha — e refletirem sobre o que vissem; sobretudo, faltaram oportunidades para que nos percebêssemos como fortes o bastante para mudarmos nossa realidade e faltaram estímulos para que quiséssemos fazê-lo.

Na procura por uma ação educacional em arte reflexiva sobre o social, foi possível perceber distanciamento entre o que a escola propõe e o que ocorre objetivamente na sociedade. Sem abrir mão do rigor teórico-metodológico, é importante defender uma escola com novas possibilidades de pensar na arte que possam chegar ao aluno integralmente. Ao revisitar suas histórias, além da contribuição para o fator humano, o professor pode se ressignificar, se provocar como profissional; isto é, ao contar minha trajetória de criança que enfrentou a exclusão social e o modo com que essas experiências se refletem em minha prática docente, propus-me a rever minha própria educação. Seria uma forma de me fortalecer na condição de professora que reflete sobre a prática para converter a reflexão em ação capaz de despertar outros modos de educar para a vida social.

## II

### FOME E RACISMO NA ESCOLA: A ARTE REPRESENTANDO O INVISÍVEL

*Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.*

— Kilomba

Quando criança, muitas vezes fui à escola com fome. De barriga vazia, o horário do recreio demorava uma eternidade para chegar. A espera me levava a ter dores de cabeça, a sentir tonturas e não raciocinar. Na escola, onde esperava aprender a ler e a escrever, a única coisa que interessava era comer na hora do recreio. A escola era o único lugar onde havia refeição com hora marcada e garantida. Com essas experiências, vieram lições que ressoavam além da sala de aula, pois eu percebia diferenças de classe, a dificuldade de aprender com fome, a discriminação... Visto que meu pai trabalhava na roça, ele saía antes das 6h, até tentava nos acordar para comermos arroz com feijão; mas não era sempre, ou por falta de alimento, ou pelo sono. Despertar antes do raiar do dia era difícil. Outras vezes, ele deixava que comêssemos na escola; era uma forma de poupar o pouco que tínhamos e garantir refeições da tarde e da noite. Nesse sentido, este capítulo parte de minhas recordações da infância (em casa e na escola, sobre fome e racismo) para mesclá-la com experiência de meus alunos e aos seus traços pelos quais nos igualamos em razão de experiências comuns, ainda que em tempo distintos.

## 2.1 A hora do recreio: entre comer e estudar

Ao recordar memórias de minha infância escolar, reconheci traços da minha história nas histórias dos meus alunos que têm, na escola, um lugar de alimentação diferente e garantida. Em uma época de desigualdades sociais, evidenciadas de forma ampliada pela pandemia de Coronavírus,<sup>12</sup> o aumento da fome é perceptível na sala de aula. Sobretudo na Educação Infantil, quase sempre tenho discentes me perguntando se o recreio vai demorar. São as crianças mais novas que dizem ter fome; percebo que as menores contam, com facilidade, o que acontece em suas casas; quando estão maiores, essa conversa é mais difícil, pois sentem vergonha de dizerem o que se passa na família. Para alguns educandos, até entrar na fila para comer provoca sentimento de vergonha pela exposição. Provocava em mim; recordo que, quando cursava a quinta série do Primeiro Grau, eu estava com fome, mas sentia vergonha de comer na escola, sobretudo quando minhas amigas não enfrentavam as filas comigo.

Tais memórias geram em mim um comportamento diferente do que tinham minhas professoras da educação elementar. Normalmente, se recolhiam na sala dos professores; só as víamos em aula. Nas escolas municipais onde leciono e onde docentes podem comer da comida, passo parte do intervalo com o alunado e faço questão de me sentar à mesa do refeitório para almoçarmos juntos. Além da aproximação, é uma forma de incentivá-los a comerem. Alguns até solicitam nossa presença à mesa com eles.

Contudo, se só essas ações não resolvem o problema da maioria e se só podemos lutar com as armas que temos, então a escola tem, sim, de ser mantida na condição de lugar não só de acolhida e alimentação, mas ainda da conscientização de que a fome é problema provocado, na maioria das vezes, pela desigualdade social. Por isso, nenhuma criança é responsável pela falta de comida em casa nem deve se envergonhar por sentir fome. A fome compromete a saúde, e como tal se torna problema social, econômico e, também, educacional que pode ser irreversível. Em entrevista ao canal de tevê CNN Brasil, uma professora do departamento de nutrição da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais — Milene Pessoa — destacou elementos que endossam a compreensão exposta antes. Convém lê-la a seguir.

---

<sup>12</sup> Covid-19 é doença infecciosa respiratória aguda causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2). Potencialmente grave, tem transmissibilidade elevada e distribuição global (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Qualquer grau de insegurança alimentar pode causar comprometimento na saúde, indo de deficiências de macronutrientes, como proteínas e carboidratos, à falta de micronutrientes, como minerais e vitaminas, até chegar ao ponto de o corpo parar de funcionar... As crianças que passam fome podem ter um comprometimento importante no desenvolvimento e um déficit de estatura por idade, causando a desnutrição crônica. A fome também está associada a déficit cognitivo porque pode causar anemia, que é a ausência de ferro, importante no desenvolvimento de órgãos, tecidos e para o funcionamento cerebral. E esse déficit pode ser irreversível em situações graves (NEUMAN, 2021, *on-line*).

Segundo informações da Organização das Nações Unidas (LIMA, 2021), a pandemia de covid-19 gerou aumento da fome no mundo. Embora o impacto não tenha sido mapeado de forma global, se estima que mais de 810 milhões de pessoas enfrentaram a fome em 2020. Esses dados podem ser ainda maiores, pois nos dois anos seguintes — durante a produção deste estudo — a pandemia impôs restrições severas cuja consequência é a lentidão na reconstrução de condições de vida mais digna; tais são as proporções do desastre sanitário na saúde pública e na economia, sobretudo dos mais vulneráveis, que não têm salário nem plano de saúde, sequer condições de se deslocarem a um hospital público.

Em junho de 2022, a publicação brasileira *on-line* *GI*, voltado à economia, trouxe esta manchete: “Fome no Brasil: número de brasileiros sem ter o que comer quase dobra em 2 anos de pandemia”. Noutros termos, o país tem mais de 33 milhões de pessoas que não têm o que comer todo dia. Esse número — informa o veículo *GI* — foi divulgado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, segundo a qual o país regrediu a patamares próprios da década de 1990.<sup>13</sup>

### 2.1.1 *A fome como tema escolar*

A história da fome no Brasil é resultado de fatores sociais diversos; mas é chave a má distribuição de recursos naturais tais quais a terra e de riquezas, concentradas nas mãos de poucos. Um resultado mais lógico disso é a exclusão social: milhões de famílias ficam à margem de condições mínimas de vida, como terem três refeições diárias. Embora o termo exclusão social tenda a ser usado na condição de sinônimo de

---

<sup>13</sup> Para mais informações sobre a pesquisa, ver: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia.ghtml>.

pobreza, seus sentidos são mais complexos e vão além da literalidade semântica da expressão; isso porque supõe considerar desigualdades econômicas, políticas, culturais e étnicas: razões recorrentes para afastar a maioria das pessoas de grupos dominantes e da tomada de decisões, isto é, afastá-las do exercício de sua cidadania.

Conforme Evaristo (2016), exclusão social, pobreza e desigualdade social são expressões distintas, pois, um país pode ter uma medida na distribuição de sua riqueza sem que haja pobres; ou seja, os indivíduos socialmente excluídos podem não se encontrarem em situação de pobreza. Por outro lado, a pobreza gera exclusão da participação na vida social, econômica e política, além do não reconhecimento dos direitos. Nesse caso, ainda segundo Evaristo (2016), além do não reconhecimento dos direitos, o indivíduo entra em um processo de marginalização, de exclusão social; passa a ser observado como ameaça à sociedade, dado o aumento da violência. Nessas situações, há ruptura dos vínculos de solidariedade, que, quando esta ocorre, gera a exclusão, segundo o autor.

Com efeito, rupturas sociais atingem uma parte expressiva das famílias brasileiras; e justamente delas — marginalizadas e famintas — provém a maioria do alunado das escolas públicas. Por isso, é necessária a reflexão sobre temas como classes sociais e sua luta, exploração da classe trabalhadora e emancipação humana. O ideal é que esses estudantes passem a ser protagonista desses debates, pois estão inseridos em contextos sociais de uma educação que visa preparar para o mundo, em particular para o trabalho e a expectativa de ter oportunidades mais favoráveis a uma ascensão social mínima. Nessa lógica, conforme a competência 6 da base nacional curricular comum, ao aluno cabe: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, tanto quanto se apropriar e construir “conhecimentos e experiências” necessárias à compreensão das “relações próprias do mundo do trabalho”, a “escolhas alinhadas” no nível da cidadania e dos “projetos de vida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2022, *on-line*).

A ideia de preparar o estudante para o mundo do trabalho e a reflexão sobre desigualdades sociais se abre ao entendimento da dinâmica da fome no Brasil e no mundo, da qual uma vertente é a luta de classes. É a motivação maior para as mudanças sociais, pois são as condições que estão, direta e fortemente, ligadas à condição material do homem. A luta de classes pode ser motivada por fatores socioeconômicos, políticos,

ideológicos e étnicos (MARX, 1998). O desejo pelo material acaba por explicar a dinâmica capitalista, que estimula a competição e impede o sujeito de pensar em sua necessidade real. Nessa lógica, enquanto alguns mal se alimentam, outros se fartam ao ponto do desperdício, às vezes mensurado em toneladas.<sup>14</sup>

No fim de 2021, perguntei a uma criança da pré-escola o que a levava a aproveitar até o último dia letivo. “Por causa da comidinha boa da tia” — respondeu. Nesse dia, havia em toda a escola apenas seis crianças. Seguramente havia mais em situação de vulnerabilidade e fome, mas só aquelas trocaram seus possíveis dias de férias para terem alimentação na escola. Era a prova viva da fome rondando suas famílias. Essa realidade é perceptível todos os dias nas escolas; cada vez mais crianças reclamam da fome nos horários pré-recreio, algumas são até assistidas com algum alimento para suportarem o tempo de espera.

O desafio de proporcionar alimento adequado à população se tornou mais público na década de 1990, quando ecoaram as campanhas contra a fome lançadas pelo sociólogo Herbert de Souza — o Betinho. Mas sua importância e mobilização social só aplacaram o problema, pois iniciativas assistenciais do tipo, por si só, não vão resolver. Antes, como disse Freire (2021, p. 53), é preciso “entender as relações entre fome e produção de alimentos e reforma agrária, reforma agrária e reações contrárias a ela, fome e política econômica, fome e violência, fome e democracia”; devemos “perceber que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em prol de uma profunda transformação nas estruturas da sociedade”.

As escolas têm sido um alento a crianças carentes de alimentação regular em suas casas. Além do que leio em jornais e testemunho em salas de aula quase diariamente, vejo a arte como denunciadora do flagelo da fome. Nesse sentido, convidar o alunado a refletir sobre obras artísticas é uma possibilidade de provocar a reflexão passível de levá-lo a compreender a relação complexa entre problema, causa e efeito; ou — como diria Freire (2021) sobre as campanhas contra fome iniciadas por Betinho —, levá-los a alimentarem a curiosidade dos “assistidos”. É uma provocação que, penso, deve ser feita em aula; o docente pode apresentar, a seus alunos, artistas e obras que

---

<sup>14</sup> Conferir, por exemplo, dados contidos em: PROFISSÃO REPÓRTER. Brasil desperdiça cerca de 27 milhões de toneladas de alimentos por ano; 60% vêm do consumo de famílias. *GI*, São Paulo, SP, 24 fev. 2022, Disponível em: <https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2022/02/24/brasil-desperdica-cerca-de-27-milhoes-de-toneladas-de-alimentos-por-ano-60percent-vem-do-consumo-de-familias.ghtml>. Acesso em: 4 jan. 2022

retratam os problemas sociais de um Brasil com realidades difíceis e carentes de debate. É o caso de artistas como Candido Portinari (1903–62), que representou a realidade de sua época: um Brasil de retirantes (ainda visível).

Filho de imigrantes italianos nascido em Brodowski, SP, Candido Portinari teve oportunidade de estudar arte por dado período na Europa (1930); à distância, pôde ver a realidade social brasileira com um olhar mais profundo. Merece leitura a seguir a reflexão sobre as obras de Portinari que fez Vasconcelos (2013, p. 163), ou seja, o artista conseguiu fundir vida e arte na unidade entre o pictórico e o social.

Sua obra ganha plasticidade escultural, presente na posição das figuras, na imobilidade destas, e também uma tendência ao monumental. Pedrosa ressalta [...] um exemplo do êxito de Portinari em integrar o homem — o homem social — em sua arte. Uma nova dialética se imprime em sua obra, entre as “exigências da matéria social em sua dinâmica complexidade” e os “limites técnicos naturais da arte pictórica especificamente burguesa”.

Ao citar críticas de Mario Pedrosa ao trabalho de Portinari, Vasconcelos (2013) diz que deixaram entrever a necessidade de se compreenderem os movimentos artísticos à luz do materialismo dialético; nesse caso, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e o social, o que negaria uma arte movida, exclusivamente, por suas regras internas. A citação a seguir é expressiva nesse sentido.

Portinari estaria, assim, diante do mesmo problema de Picasso e de toda a geração de artistas modernos burgueses: a dualidade entre o conteúdo e a forma, a realidade natural e a realidade social, o homem e a natureza, o ser e a consciência. Estes contrastes dominam as obras dos maiores artistas de sua época e nenhum artista — nem mesmo Picasso, o primeiro a se pôr diante deste problema estético — teria conseguido ultrapassar o impasse “realismo idealista ou idealismo realizante” (VASCONCELOS, 2013, p. 163–4).

Quando Portinari pintou suas obras, a Europa já vivia uma tomada de consciência para as questões sociais. O movimento modernista dialogava com a realidade do momento, colocando novas formas de se expressar a arte. No Brasil, a Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, atraiu a atenção ao despertar político, social e econômico. Em forma de denúncia social, a arte exigiria engajamento maior da sociedade quanto a se contrapor a idealismos da burguesia e ser ainda “mais brasileira”.



Com efeito, no trânsito entre arte e realidade social, Portinari pintou *Os retirantes* (1944): retrato da realidade de famílias que deixavam o Nordeste para sobreviver à seca e à fome.

FIGURA 4. Reprodução do quadro *Os retirantes*, de Candido Portinari, 1944



Técnica: óleo sobre tela; dimensões em centímetros: 190 x 180 x 2,5  
FONTE: Museu de Arte de São Paulo (2022, *on-line*)

Como se pode ver, o artista pintou uma família em um caminho desolador — vide as cores fechadas e os tons escuros. Não se sabe quem é; tampouco seu destino. Mas o caminho parece ser o da morte, explicitada pela carcaça de animais e pelos urubus, à espreita, quiçá, de novo banquete, prometido por corpos esqueléticos, fantasmagóricos até. Pés descalços e olhares vazios retratam a carência e a dureza da caminhada sobre pedras e pedregulhos rumo a uma “terra de oportunidades”. É o retrato do flagelo da fome e das condições desumanas em que viviam — vivem — muitos brasileiros tais quais Portinari os enxergou.

### 2.1.2 *A familiaridade famélica em Os retirantes*, de Portinari

Com efeito, *Os retirantes* é obra representativa do brasileiro resiliente, forte o bastante para deixar para trás a terra natal — sua gente e cultura, seus gostos e cheiros, suas artes — e buscar condições mais dignas de vida. Tudo que a família pintada tem é tão pouco que cabe numa trouxa; mas deve ter esperança em abundância e um desejo enorme de mudar de vida para encarar o caminho que se abre. Agarram-se mutuamente: se aquecem, se protegem, se apoiam, se fortalecem. Da criança de colo ao ancião, todos caminham juntos.

Contemplar a pintura de Portinari é vivenciar uma arte que nos chega através dos sentidos e faz com que nos emocionemos; são os “portões da experiência” — diria Dewey (2010). Na realidade social ficcionalizada na pintura do artista, reconheço *Os retirantes* como porta-voz da história de muitas pessoas — a reconheço não só em meio a alunos; também em mim, na história da minha família, pois meus pais foram migrantes do Nordeste na década de 1950.

Fugindo das condições precárias e atrás de esperança para darem aos que ficaram, minha mãe e sua família deixaram a Bahia para se estabelecerem no Paraná; quanto a meu pai, aos 12 anos de idade deixou Alagoas, com pai e um irmão, rumo ao Paraná. A forma que encontraram de ajudar familiares foi deixá-los para trás, ou seja, fugirem das mazelas da seca e da fome atrás de condições de sobrevivência para os migrantes e os remanescentes.

Curiosamente, a região Sul se superpôs ao Sudeste na preferência das famílias; foi lá que viram chances de mudarem de vida. Em meio a encontros e desencontros, meu pai acabou se separando de seu irmão e do pai deles. Enquanto ele permaneceu no

Paraná, em menos de um ano os dois retornaram ao Nordeste; não resistiram ao frio. Foi mais uma despedida e mais um encontro que nunca mais voltariam a acontecer.

Nos caminhos que a vida impôs a meu pai, ele conheceu minha mãe; logo após iniciarem seu relacionamento, se casaram. Depois de algum tempo do nascimento dos filhos, minha mãe decidiu nos abandonar. Foi um novo esfacelamento familiar para meu pai; família que ele conseguiu construir fazia pouco tempo. A vergonha de ter sido trocado por outro o levou a deixar o Paraná; ou seja, voltava ao processo da migração, dessa vez em situação ainda mais complicada, pois teve de levar consigo duas crianças pequenas. Das poucas fotografias que tenho da infância, algumas são de quando já estávamos no estado de São Paulo.

FIGURA 5. Meu pai comigo e meu irmão em meio a outros moradores de uma fazenda, SP, 1979–83



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: não identificada (imagem modificada para efeito de informação e diagramação)



FIGURA 6. Eu aparecendo na fotografia de outras pessoas, SP, 1979–83



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: não identificada

As imagens captaram momentos do fim da colheita de café, ou seja, de quando era produtiva a safra. Isso porque os proprietários da fazenda faziam uma comemoração. As duas fotografias registram a coletividade — trabalhadores e suas crianças — e o lúdico — possivelmente uma mãe com seu filho. As pessoas são distintas, mas o lugar é o mesmo: o terreirão onde os grãos de café eram espalhados para secagem. Não

tínhamos calçados, mas roupas a gente ganhava — recordo bem. Apesar de a vida não ser fácil para ninguém na fazenda, outras famílias cujos membros aparecem nas imagens tinham direito à moradia, pois a prole somava mais trabalhadores. Assim, podiam criar animais e cultivar horta, o que lhes dava mais condições financeiras.

FIGURA 7. Meu irmão e eu com meus padrinhos e outras crianças, 1979-83



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: não identificada (imagem modificada para efeito de informação)

Contudo, em nosso caso, a miséria se traduzia em carência material: enquanto algumas crianças estavam calçadas, meu irmão e eu não tínhamos calçados nem para dias “especiais”. Ainda assim, estar com eles era oportunidade de ter refeições nutritivas e gostosas. À época — cabe lembrar —, morávamos em Cristais Paulista, cidadezinha próxima à fazenda; lá, por um tempo, habitamos um barraco de paredes de plástico, ou seja, bem indigno, bem desumano. É claro que não tinha banheiro.

Exponho essas memórias porque percebo a importância de me compreender como criança excluída socialmente; também porque me levam ao espaço escolar e a recordar na condição de ex-estudante. Penso que, assim, as relações entre ensino e aprendizagem escolares passam a ser entendidas segundo meu próprio percurso. Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 249) endossam minha compreensão, como lemos a seguir.

De algum modo, os professores identificam suas próprias escolhas na construção dos percursos realizados nos contextos da sua vida pessoal, que envolvem elementos institucionais de pertencimento, alguns dos quais são claramente importantes. Isso define, também, o sentido no qual as biografias educativas [...] a identidade professoral, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos de situações do/no contexto escolar.

Com efeito, recorro, no início de minha vida escolar (1979–1983), os pacotes de sopa embalados para merenda escolar que meu irmão ganhava de um projeto de que participava no contraturno da escola. Mas ganhar essa alimentação — que ajudava no sustento da casa — exigia frequência escolar como contrapartida; e meu irmão — cabe lembrar — não conseguia ficar sentado em fileiras numa sala de aula. Por conta disso, essa ajuda quase não chegava.

Nossas visitas à fazenda, infelizmente, não podiam ser frequentes por causa da frequência escolar. Mas deixei de ir à escola muitas vezes; e, quando faltava, não comia ou comia mal e buscava na vizinhança algum alento. Eu procurava brincar na casa de amigos, sobretudo próximo ao horário de almoço. Apesar de isso me envergonhar muito, era a única oportunidade que eu via de me valer de uma mãe caridosa que oferecesse um prato de comida, uma refeição diferente, um pouco mais saborosa. A comida das mães dos meus colegas era bem mais gostosa que a da escola e, sobretudo,

da que eu tinha em casa; vale lembrar que houve um ano escolar em que a refeição foi pão e suco artificial/industrializado.

Recordo situações no caminho escola–casa em que eu sentia o cheiro de comida sendo feita saindo de casas elitizadas pelas quais eu passava na hora do almoço. Havia residências cujas janelas davam à rua, de modo que em muitas ocasiões eu podia parar perto delas e ficar sentindo o cheiro dos temperos exalado. O hábito de parar de frente para janelas abertas tinha outra razão para mim: eu podia assistir à televisão um pouco, pois em casa não havia. Visto que em muitas residências o aparelho de tevê ficava na sala de estar, houve uma vez em que vi uma mesa farta com pratos e bandejas cheios; do que consegui identificar, vi salgadinhos, doces e muitas frutas. Naquele dia, eu havia parado de frente à janela para assistir à televisão à distância, para não ser vista pelos moradores; mas foi a comida o que mais chamou minha atenção. Mesmo à distância, fui notada por uma moradora, que não hesitou em fechar a janela. Eu assistia a um episódio do *Sítio do Picapau Amarelo*.<sup>15</sup> A diversão dos personagens e a mesa farta para receber a família em nada se pareciam com minha realidade.

Nas escolas onde leciono, sobretudo nas escolas municipais, existe uma preocupação maior com a alimentação. Há profissionais envolvidos na elaboração de cardápios que incluem até frutas — isso era impensável em minha vida escolar discente. Entretanto, a melhora na comida não se equivale à melhora na casa de muitos discentes, de modo que a escola se torna supridora de carências que não devem existir, como a falta de comida.

Posto isso, minha atuação tem sido norteadada por um olhar mais atento aos meus estudantes. Assim, quando apresentadas em aula, noto que pinturas como as de Portinari despertam certo nível de consciência que muitos não tinham; conscientizam-se de que nem todos vivem em condições e oportunidades similares. Conforme Freire (2021, p. 50; 53), “Enquanto as pessoas atribuírem a fome ou a pobreza que as destroem ao destino, à fatalidade ou a Deus, pouca chance haverá de promoção de ações coletivas”; antes, é necessário “Fazer da fome uma presença chocante, constrangedora e revoltante entre nós”.

---

<sup>15</sup> *Sítio do Picapau Amarelo* é um programa de tevê seriado voltado ao público infante-juvenil. Já extinto, é baseado em obra do escritor paulista Monteiro Lobato.

Com efeito, no Brasil deste início de década (2020), imagens da fome voltaram a assolar; e potencializadas pela pandemia de covid-19. O país é produtor de expressão mundial em alimentos como grãos e carnes; mas não para os mais necessitados. Foi preciso a mídia exibir, em primeiro plano, imagens da fome para traduzirem o descaso do governo federal de Jair Messias Bolsonaro com a questão.

Nesse sentido, pudemos ver dois cenários: enquanto a fila para pegar ossos crescia a cada dia em várias cidades do país, políticos e personalidades se deleitavam comendo “picanha gourmet”. Tudo exibido pela mídia.<sup>16</sup> Ao mesmo tempo, um empresário do agronegócio que distribuía marmitas a famílias necessitadas na periferia de Itapeva, SP, se recusou a doar uma marmita a uma mãe de família em retaliação à preferência política dela. Soubemos disso porque ele mesmo, apoiador do governo Bolsonaro, fez questão de publicizar seu gesto: gravou um vídeo e o difundiu na internet.<sup>17</sup>

Portanto, não há como não concordar com Freire (2021): os educadores devem criar meios de compreensão de realidades políticas, sociais e históricas para fazerem, também, seu alunado compreender o problema. Do contrário, a indignação que mobiliza as pessoas à mudança vai ficar latente ante o fato de que uma parcela imensa da população passa fome no Brasil: um dos maiores produtores de alimento do mundo. É como se a imaginação de Portinari exposta em *Os retirantes* se tornasse cada vez o retrato fiel dos fatos da realidade objetiva.

Ainda assim, Portinari é artista desconhecido dos estudantes brasileiros, mesmo no Ensino Médio. No caso dos alunos com que trabalho, o caso é ainda mais sério. Isso porque o pintor nasceu em Brodowski, perto de Franca, Cristais Paulista e Pedregulho, cidades onde leciono. Não por acaso, na cidade natal há um museu em homenagem ao

---

<sup>16</sup> Conferir, por exemplo, G1. *Fila para conseguir doação de ossos é flagrante da luta de famílias brasileiras contra a fome*. São Paulo, SP, 25 jul. 2021, “Notícia”. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/07/25/fila-para-conseguir-doacao-de-ossos-e-flagrante-da-luta-de-familias-brasileiras-contra-a-fome.html>. Acesso em: 5 jan. 2022. Ver ainda: NALIN, Carolina; MEDEIROS, Gabriela. Enquanto Bolsonaro come picanha a R\$ 1.799 o quilo, brasileiro troca a carne pelo ovo. Rio de Janeiro, RJ, 12 maio 2021, “Economia”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/enquanto-bolsonaro-come-picanha-r-1799-quilo-brasileiro-troca-carne-pelo-ovo-25013634>. Acesso em: 5 jan. 2023.

<sup>17</sup> Ver, como exemplo, NUNES, Júlia. Homem nega marmita a eleitora de Lula e vídeo gera críticas. *G1*, São Paulo, SP, “Notícia”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2022/09/11/homem-nega-marmita-a-petista-em-itapeva-e-video-gera-criticas-nas-redes.html>. Acesso em: 5 jan. 2023.



artista; além disso, seu nome foi dado a uma rodovia<sup>18</sup> que passa pela região. Para Barbosa (1998), esse desconhecimento que parte expressiva dos brasileiros nutre pela sua cultura, sobretudo artística, tem razões diversas; e seguramente uma delas seria a dificuldade de acesso a espaços da arte como os museus. Com efeito, há um problema de matiz social: museus refletem a cultura de *uma* classe — a dominante, a vencedora.

Contudo, mesmo na escola o problema de haver certa arte eleita como merecedora de conhecimento, estudo e apreciação se impõe e impede a aproximação aluno–obra artística. Segundo Barbosa (1998, p. 98), há nesses espaços uma “hierarquia oficial, valorizando a obra de arte que pode ser de grande qualidade, mas biodegradável, sem resíduos sociais, sem ressonâncias psicológicas, sem contato com a massa”; nessa lógica, tal obra de arte seria de “compreensão restrita à classe que a produz”. Portanto, romper a hierarquia do acesso às obras e chegar à multiculturalidade dos artistas se faz necessário para transcendermos limites sociais aos quais dada obra e certo artista podem estar circunscritos. Seria tal qual diz Barbosa (1998, p. 104): “Todos reclamam da rejeição que a arte sofre em nossa sociedade, mas isto é, em grande parte, resultado da atitude monocultural dos poderosos da arte contra a arte do ‘outro’”.

O professorado tem papel-chave na escolha do material a ser apresentado ao alunado; sobretudo, quanto a não deixar que só a arte midiática chegue aos estudantes. Igualmente, não deve esperar que, por si, os discentes busquem a arte e o artista nem deve supor que tenham condições materiais de frequentarem museus para conhecer dado artista; mais: não convém esperar que só o conteúdo do livro didático, por exemplo, inclua artistas não canônicos no horizonte de contato discente com a arte. É preciso cessar o cortar papéis e o trabalho com datas comemorativas que situam o ensino de arte somente no campo do entretenimento e da decoração escolar; ou seja, os estudantes têm de conhecer obras e artistas que se relacionem, evoquem e dialoguem com suas realidades subjetivas (expectativas) e objetivas (práticas sociais).

À luz de Dewey, Barbosa (1998, p. 118) afirma que o professor “não tem o direito de pressupor que o estudante já viveu uma determinada experiência”. Com efeito, se esse pressuposto for considerado em sentido lato, então a escola toda seria

---

<sup>18</sup> Informações sobre a rodovia em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodovia\\_C%C3%A2ndido\\_Portinari](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rodovia_C%C3%A2ndido_Portinari)> Acesso em: 9 abr. 2022.

dispensável, pois não teria o que acrescentar, por exemplo, ao repertório de saberes e experiências do alunado; em última instância, não seria necessária a existência da escola — exceto para alimentar quem não tem alimento em casa.

Ao contrário, a escola é lugar de descoberta e aquisição de experiências, além de conhecimentos, é claro. O ambiente escolar é laboratório para experiências de ensino e aprendizagem, de socialização e interação, de direitos e deveres, de trabalho e diversão, de amizade, carinho e afeto. No lugar da escola, os estudantes estão em processo de formação humana; ou seja, da personalidade, de valores, das condutas e atitudes, de sentimentos e emoções etc. São como plantas a serem alimentadas e acompanhadas, passo a passo, em seu processo de nutrição, fortalecimento e cuidado.

Dessa maneira, ao professor de Arte cabe reavaliar sua atitude ante os conteúdos oferecidos por livros e outros materiais didáticos e trazer, para suas aulas, uma identificação da arte com valores culturais, políticos e sociais próprios da comunidade com quem se relaciona educacional e pedagogicamente. Considerações sobre o tema da exclusão social e da fome são prementes em salas de aula, sobretudo naquelas onde há muitos estudantes oriundos das margens da sociedade e que convivem com a fome de perto e cotidianamente. Isso porque tal tema pede ações efetivas não só da educação, mas ainda de toda a sociedade, à qual não cabe se alhear ao que acontece intramuros. Não é incomum que alunos não pertencentes a dados extratos sociais fiquem sem estímulo a lutarem contra um sistema que não os capacita, que os torna estanques, que os limita, numa palavra, que os impede de alcançarem e permanecerem em certos lugares. São os “meninos com fome”, os “meninos traídos”, as “meninas vilipendiadas nas ruas deste país” — como disse Freire (2021, p. 81); são “Meninos e meninas que estão inventando outro país. E nós, mais velhos, temos que ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil”.

### 2.1.3 *Entre ver e olhar: a sensibilidade infantil na realidade do lixo*

Experiências de relações horizontais entre docente e discente me têm sido de grande valia, porque me ajudam a ver, nas situações vividas por eles hoje, ecos do que vivi um dia como escolar. Minha experiência me alinha no nível do familiar — da

miséria e fome na infância —, e assim me vejo como apta a vislumbrar outras possibilidades de agir.

Exemplo de tais possibilidades foi uma experiência realizada no começo de 2020, pré-paralisação das atividades escolares (e outras) por causa da pandemia de covid-19. Envolveu alunos e famílias de turmas pré-escolares. A referência artística foi Vik Muniz, que trabalha com materiais inusitados e cujas obras podem ser vistas no documentário *Lixo extraordinário* (2011):<sup>19</sup> outra visão para o que descartamos todos os dias e, sobretudo, para as vidas que dependem do que não nos serve. O documentário conta a história de *catadores de materiais reciclados* que trabalhavam em um aterro sanitário na cidade do Rio de Janeiro. Além da rotina em meio ao lixo na coleta de reciclados, o documentário explora relações interpessoais e coloca o espectador numa posição desconfortável: enquanto assisto ao próprio documentário no conforto da minha casa e produzo meu lixo, milhares de pessoas vivem em situações de desesperança e dependendo do lixo que descarto.

Realizada com pré-escolares da cidade de Pedregulho, a atividade prática foi de uma imersão no documentário *Lixo extraordinário*. Em primeiro lugar, esperei que refletissem sobre a materialidade do lixo: que tipo de coisa descartamos todos os dias? Pode ser transformada em arte? Depois, almejei saber da destinação do lixo: são destinos adequados e corretos? Então, pretendi saber: quem vivia/sobrevivia do que descartamos? Ou seja, quem eram os trabalhadores da coleta de lixo e reciclados das ruas dos estudantes? Dadas essas indagações para motivarem a reflexão, a proposta era pensar noutro destino ao material que os pré-escolares descartavam todos os dias para que estes mudassem seu olhar: da visão normalizadora para o foco do acolhimento e da sensibilidade e da empatia em meio às pessoas envolvidas na experiência. O resultado desses movimentos com os alunos foi uma chuva de ações das crianças. Foram registradas pelos pais e compartilhadas em redes sociais virtuais (WhatsApp e outras).

---

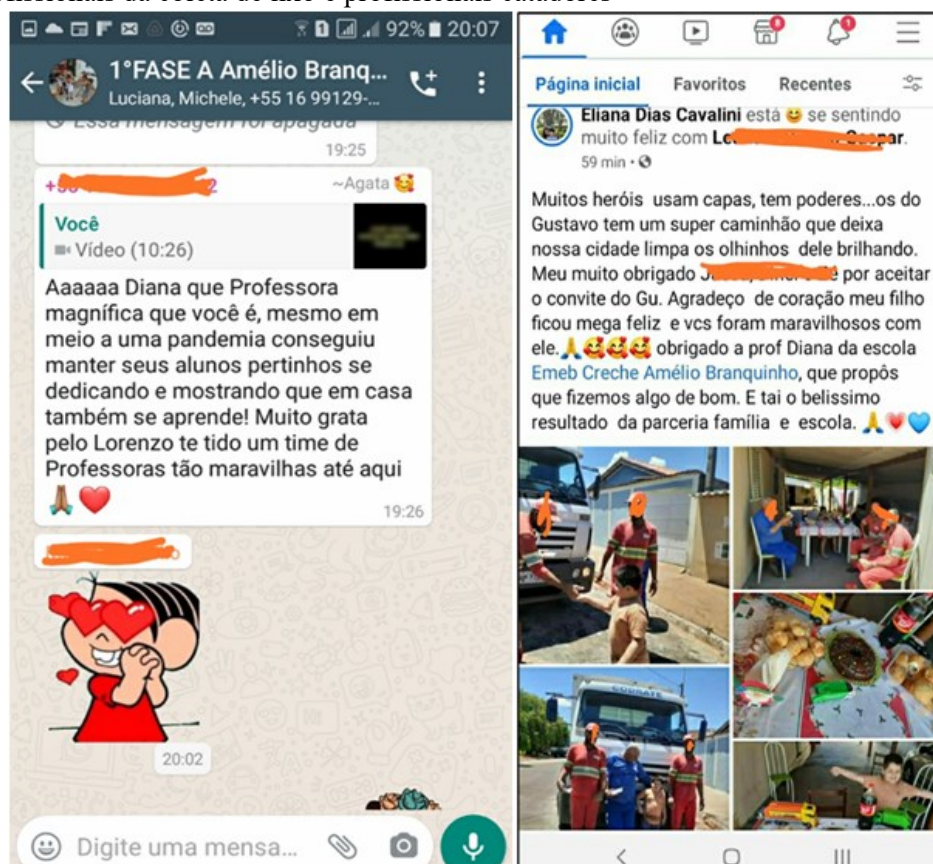
<sup>19</sup> Ver: WALKER, Lucy. *Lixo extraordinário*. Youtube. 21 de janeiro de 2011, Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>> Acesso em: 25 jun. 2022.

FIGURA 8. Atividade de acolhimento, sensibilidade e empatia de crianças relativamente a profissionais da coleta de lixo e profissionais catadores



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: pais das crianças

FIGURA 9. Publicização e repercussão em mídias sociais da ação das crianças relativamente para profissionais da coleta de lixo e profissionais catadores



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: pais das crianças

Como sugerem as fotografias exibidas nas figuras, as ações dos pré-escolares envolveram profissionais coletores e profissionais catadores de recicláveis (menos estes que aqueles). Foram-lhes entregues mensagens escritas, presentes e alimentos, além de ser ofertado café da manhã. Por resultado, viram-se crianças admirando as duas profissões e reconhecendo o valor do que os profissionais faziam.

Entende-se que o professor deve proporcionar aos estudantes ações para que possa compreender o sentido do que se aprende em relação à realidade; compreender que o conteúdo trabalhado deve fazer muito para eles. Não por acaso, o protagonismo estudantil aparece nos textos da base nacional curricular comum. Dessa forma, com o material didático não tem propostas de ações como as citadas, acredito que atingir esse protagonismo requer atividades que vão além das atividades pedagógicas a rigor. À medida que o discente começa a interagir na sociedade em sentido lato, dá o passo central — o inicial — para sua aprendizagem. Não por acaso, a base curricular destaca a preocupação maior dos governos com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho; logo, é igualmente importante se localizar onde estão inseridos e que possibilidades e oportunidades terão após a formação escolar.

Para Freire (2020), estamos em movimento constante, de modo que à educação não cabe ser estanque nem tentar ser neutra; antes, a educação aceita a atuação política. Em vista disso, seremos capazes de intervir em nossa sociedade mediante uma *leitura do mundo* rigorosa e profunda, tal qual preconizou aquele pensador da educação brasileira.

A relação docente–discente passa a se projetar com premência, ou seja, o professor passa a ter uma responsabilidade-chave: garantir uma aprendizagem estudantil capaz de fazer o alunado pensar. Logo, tem de se inteirar de sua realidade sociocultural, econômica e política, por exemplo. No pensamento de Freire, é central a compreensão da necessidade de formar e informar, pois o educador tem consciência de seu inacabamento: de que está em busca constante e em processo de formação contínuo. Convém lermos o pensamento de Freire, como na passagem a seguir.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 2020, p. 46).

Em certo sentido, ao recorrer à escrita de si para desenvolver este estudo, tive de me assumir como sujeito histórico cuja existência pretérita reverbera na minha pessoa, na minha ação e nas minhas práticas presentes; tive de conseguir olhar para fatos da minha trajetória que permitissem enxergar, nas histórias de meus alunos, as carências que nos igualavam como sujeitos históricos, como a falta de acesso à alimentação adequada e aos bens materiais. Minha recordação mais viva de situações de exclusão que geraram sentimentos de incapacidade e inferioridade foi evocada dentro da escola; por isso, penso que trabalhar para despertar a consciência social e política dos estudantes é tarefa central dos educadores — e a ser iniciada o quanto antes.

Com efeito, é pelas minhas experiências como discente e docente que consigo ver os estudantes de ontem e de hoje e reafirmar — com muitos pensadores da educação — que o processo de ensino e aprendizagem deve ser problematizador. Quando, nas aulas expositivas, apresento obras provocativas e fazemos, juntos, sua leitura, o alunado é capaz de enxergar a si e ao outro naquelas imagens. Tornam-se capazes de refletirem à luz de *suas* vivências, tal qual a insegurança alimentar, que no período da pandemia levou muitos a abandonarem a escola, inclusive a escola de Ensino Médio onde eu atuava. Nesse sentido, devemos sempre aplicar a pedagogia da pergunta: quem são esses estudantes que só aos poucos estão voltando à escola, e muitos por conta da busca ativa e intervenção dos conselhos tutelares? Esses estudantes perderam familiares que eram seus alicerces financeiros? Quem são os que tiveram de escolher entre estudar e ajudar a alimentar a família?

Na condição de professora de Arte, creio no poder do alimento de despertar a curiosidade estudantil e levar o alunado a descobrir pela pergunta e pela procura por respostas. Afinal, educar tem o propósito central de fazer da escolarização elementar um processo de conscientização discente acerca de direitos assegurados ao aluno; de fazer o alunado se engajar na procura por soluções: que ensinem, aprendam e tenham fome, sobretudo de sua cultura e do conhecimento de sua arte!

Talvez os estudantes não reconheçam, agora, a importância das minhas lições; mas trabalho para que as metodologias subjacentes às minhas práticas alimentem batalhões estudantis para que se vejam como construtores de uma sociedade mais justa *para todos*. É como disse Freire (2021, p. 56): lutar hoje não implica “necessariamente” que haverá transformações; “mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham que lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante”. Segue nos educandos do Brasil, segue em mim, em minhas convicções profissionais como professora.

## 2.2 O racismo e o lápis de “cor de pele”

No meu tempo de infância e adolescência de carências materiais e afetivas, eu não tinha consciência de quais e quem eram os vilões, isto é, as razões para que vivêssemos nas condições em que vivíamos. Ao recordar episódios desse momento, me veio a percepção do racismo como vilão e motivo da exclusão social. As dificuldades enfrentadas, eu acreditava serem consequência da minha pobreza material ou da falta da mãe por perto. Carências muito desafiadoras a uma criança.

Com a definição das feições do meu corpo, eu não me reconhecia como criança negra. A cor “parda” e os cabelos quase lisos me pareciam ser distinções inegáveis; além disso, embora minha mãe e avós maternos tivessem pela negra, não convivi com eles, ou seja, não pude me ver em meio a pessoas negras e, assim, derivar uma identificação como tal. Esse meu reconhecimento aconteceria só muitos anos depois.

Entretanto, não me reconhecer como negra não me livrou de situações que, infelizmente, a população negra sofre no Brasil. Logo após a partida da minha mãe — segundo meu pai conta —, uma família queria me adotar a todo custo; dizia que, como eu não tinha mãe, ia me adotar e me ensinar os afazeres domésticos que se atribuem à

mulher. Eu poderia estudar num período e, noutro, ajudar nas tarefas da casa. A matriarca dizia que me *trataria* como se sua filha fosse. As promessas eram tantas, que eu perturbava meu pai todos os dias. Chorava para ir. Queria ter o status de ser membra de uma família branca, com pai e mãe, e ter as mesmas regalias ofertadas para seus filhos biológicos. Eu achava que o caminho mais curto para uma vida melhor seria a adoção.

Felizmente, meu pai nunca hesitou e nos manteve junto a ele. Em conversas para me ajudar na recordação afim a este estudo, ele me disse que outra criança negra adotada pela família nunca teve um bem material em nome próprio; só *trabalho duro*. Morreu trabalhando para a família, esmagado por uma máquina agrícola. A recordação de meu pai me levou diretamente ao presente: ao século XXI, quando manchetes noticiam a libertação de mulheres negras em situações de trabalhos análogos à escravidão, ao cativeiro.<sup>20</sup> É assustador e revoltante. Doar uma vida inteira em troca de comida e cama parece coisa de ficção. Por isso, penso ser plausível a hipótese de que, uma vez adotada, eu poderia ter tido destino similar, isto é, em direção contrária à das promessas. De forma alguma quero desvalorizar as atitudes de famílias que adotam crianças com interesse genuíno em cuidar: dar um lar, amor e carinho; o que toda criança merece. Mas, aqui, relato minha história e reflito sobre fatos que experimentei.

A despeito de ser um homem simples, meu pai tinha experiência de vida; ele próprio já havia estado em situação de exploração laboral da criança. De início, meu entendimento de suas decisões não aplacava certa revolta; com minha maturidade, pude rever meus sentimentos e compreender o valor das atitudes de meu pai. Ele dizia: por não ter bens materiais, a única coisa que poderia deixar para nós era a educação; então se esforçaria para que estudássemos até chegarmos a uma formação mínima. Depois, se quiséssemos mais, teríamos de buscar com nossas próprias forças. Era o discurso de um homem que frequentou a escola por três dias apenas, mas cujo contato foi tão forte que o levou a acreditar, com convicção, na revolução

---

<sup>20</sup> Como exemplo, ver reportagem de: SAKAMOTO, Leonardo; CARMARGOS, Daniel. Mulher é resgatada após 72 anos de trabalho escravo doméstico no Rio. *Repórter Brasil*, São Paulo, SP, 13 maio 2022. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2022/05/mulher-e-resgatada-apos-72-anos-de-trabalho-escravo-domestico-no-rio/>. Acesso em: 5 jan. 2023. O texto da reportagem noticiam um caso e informam sobre outros cinco, inclusive o de Patos de Minas, cidade do interior mineiro, cuja repercussão foi tal que estimulou as denúncias.



que a educação pode fazer em um país como o Brasil. Na sua simplicidade, acreditava que, com a conclusão do Segundo Grau, já seríamos “doutores”. Estava longe de saber o que era uma faculdade (assim como eu).

Não só a faculdade era um conceito estranho a nós; também o eram os apelidos racistas, que eu não percebia porque não me via como negra. É claro que falas e atitudes me magoavam; mas no fim me pareciam ser brincadeiras. Em dado momento, percebi que a cor da minha pele era motivo para me excluir e incluir em algumas situações: excluída de coisas boas e tomadas de decisões, incluída em situações de conflito e discriminação. Devo evocar aqui a obra *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019, p. 24), e sua citação de Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. Ao recordar esse período, não tive como não lembrar o racismo estrutural reforçado todos os dias, seja como constrangimento e desconforto de não me sentar perto da professora ou como exclusão ao não ser escolhida pelos garotos para dançar ou, ainda, ao não entrar nas escolhas para encenações teatrais; afinal, os personagens — especialmente as princesas — nunca tinham a minha cor.

Com efeito, compreender as situações de racismo e sua estrutura foi necessário para meu reconhecimento como mulher negra. Entender como se manifestava na minha infância e como está estruturado tem me ajudado a esclarecer muitas das minhas recordações. Compreendo agora que o problema não era das garotas negras quando eram vítimas de piadas racistas ou quando os meninos não nos escolhiam como parceiras de dança por não correspondermos ao padrão desejado por eles; na verdade, o que procuravam estava na estrutura: os estereótipos de beleza construídos socialmente, com a beleza da mulher de pele branca, magra, de cabelos lisos e louros, de preferência com olhos claros.

Quando as professoras escolhiam crianças de pele branca para se sentarem perto delas e terem mais de sua atenção, reforçavam a estrutura do racismo que situava a cor da pele como atributo de privilégio social, tal qual alcançar lugares, supostamente, vetados a crianças negras. Sobre isso, convém lermos a seguir uma medida do pensamento da Ana Célia Silva (2005, p. 26).

Existe por parte de *muitos professores* uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares. As origens dessa baixa expectativa podem estar na *internalização da representação do negro* como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um *estereótipo* criado para *justificar a exclusão* no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade. A visão dessa representação pode desenvolver também nos alunos *não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra*, e, nas *crianças negras*, um *sentimento de incapacidade* que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à *evasão escolar* (grifo nosso).

De fato, a maioria das crianças negras não alcançava certas posições; não por incompetência intelectual, mas em razão de entraves impostos por uma estrutura racista que foi atravessada por poucos em relação a pessoas não brancas.<sup>21</sup> De tão poucos que eram — e são —, como representatividade motriz da motivação e da articulação de condições de vida mais favoráveis, não foram suficientes para provocarem uma ascensão social maciça da população negra. Apesar dessa estrutura racista, no século XXI o cenário se alterou em alguma medida, a ponto de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apresentar números de que a população negra se tornou maioria no ensino superior.<sup>22</sup> Ao mesmo tempo, o debate sobre o racismo na sociedade efervesceu; ainda que pelas piores razões, como os índices de mortandade e casos de homicídios atroz.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> A título de exemplo, cito dois casos notórios de mulheres que penetraram no “mundo das ideias” e são reverenciadas pelo que aí fizeram. Uma delas é Carolina de Jesus, a escritora — também compositora e a poetisa — conhecida por *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Está entre as primeiras escritoras de pele preta do Brasil, além de ser vista como figura importante do feminismo negro. A outra figura é Conceição Evaristo: professora e escritora representativa dos nomes mais expressivos da intelectualidade e da literatura brasileira contemporânea (UNIVERSIDADE ZUMBI DOS PALMARES, 2022).

<sup>22</sup> Sobre os números estudantes negros no Ensino Superior, ver, por exemplo, dados apresentados por: CAIXETA, Izabella. Brasil tem mais negros em universidades, mas eles são minoria nas empresas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, MG, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/21/noticia-diversidade,1354302/brasil-tem-mais-negros-em-universidades-mas-eles-sao-minoria-nas-empresas.shtml>. Acesso em: 5 jan. 2023.

<sup>23</sup> Sobre homicídio em meio à população negra, conferir como exemplo o texto de: MENDONÇA, Eloísa. Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez. *El País*, São Paulo, SP, 13 nov. 2019, “Brasil”. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html). Acesso em: 5 jan. 2023.

Essa reflexão não implica que o racismo contido na atenção dada mais à aprendizagem de *uns* tenha se dissipado. Mas, como aqui importa mais a *minha* recordação, convém me centrar nas situações que me levaram a entender como funciona o mecanismo social que classifica e rotula pessoas negras como inferiores às pessoas brancas. Entendi só após muita leitura, sobretudo da história da escravidão na América. Convém contextualizar algumas questões.

A escravização remonta a tempos imemoriais e existiu independentemente dos povos-alvo da prática escravagista; mas foi no continente africano que tal prática ganhou contornos de um sistema. Ali, os portugueses viram possibilidade de expandirem seu comércio e passaram a negociar africanos escravizados no oceano Atlântico em números muito expressivos. Esse comércio funcionava à base de troca de mercadorias, armas, munições e outros (GOMES, 2019). O sistema foi se alimentando, e o comércio se intensificou, pois se tornava cada vez mais lucrativo à Coroa portuguesa.

Os registros iniciais de africanos escravizados no Brasil datam de 1535, com o funcionamento dos primeiros engenhos de açúcar em Pernambuco, como informa Gomes (2019). Segundo esse autor, era mais vantajoso escravizar os africanos do que os povos originários; por outro lado, a distância entre os continentes americano e africano dificultava as fugas. Convém ler o que disse Gomes (2019, p. 124) nesse sentido ao se referir ao cronista português Pero de Magalhães Gândavo (1540–80).

Gândavo enxergava, porém, diversas vantagens na escravidão africana sobre a indígena. Uma delas, a dificuldade de locomoção, uma vez que os cativos recém-chegados da África, caso tentassem fugir, simplesmente não teriam como cruzar o oceano de volta para casa e menos ainda encontrariam quem os acolhesse em terras brasileiras “estes [os africanos] são mais seguros que os índios da terra porque nunca fogem nem têm para onde [fugir]”, escreveu (GOMES, 2019, p. 124).

Apesar de os povos originários não se enquadrarem nesse sistema tão bem montado que foi a escravatura, nunca foram livres de fato nem tinham direitos e deveres iguais aos que tinham os portugueses que viviam no Brasil. Além de serem dizimados por doenças, guerras e tentativa de conversão ao catolicismo, em muitas regiões foram capturados e escravizados. O que se confirma quando padre Antonio

Vieira, provincial da Companhia de Jesus entre 1653 e 1561, foi aprisionado e expulso por defender a liberdade deles. Estava montado um sistema em que, ante os interesses econômicos, os escravizados foram vistos como raça inferior, inclusive pela Igreja Católica, que lucrava com a escravidão. O mesmo padre Antonio Vieira que defendia a liberdade dos povos originários via o comércio de gente na condição de milagre de nossa senhora do Rosário. Segundo ele, os africanos saíam da barbárie e do paganismo; por isso, deveriam dar graças ao serem salvos pelo catolicismo no Brasil.

De acordo com Gomes (2019, p. 73), “Essas raízes da ideologia racista, que até hoje persiste entre nós, eram muitas — de natureza teológica, filosófica e, diversas vezes, resultante de observações pretensamente científicas”. Foram diversas as formas utilizadas para se justificar a escravidão.

Embora motivações de natureza estética e psicológica e conotações pejorativas atribuídas à cor preta tenham contribuído para o racismo, o conceito teológico de escravidão seria uma justificativa das mais antigas e recorrentes. Baseados em trechos da Bíblia que atribuíam a escravização de negros à “maldição de Cam”,<sup>24</sup> a escravidão e o racismo ganharam uma justificativa religiosa. Outras vertentes estão no conceito de raça, útil ao pensamento filosófico e ao colonialismo como justificativa para subjugar e destruir populações e culturas.

[...] raça emerge como um conceito central para que aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte, e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para submissão e destruição das populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2020, p. 28).

---

<sup>24</sup> “Segundo o capítulo nove do livro de Gênesis, depois do Dilúvio, Noé tornou-se agricultor e começou a produzir vinho. Certo dia, embriagou-se e dormiu sem roupa dentro da tenda em que morava. Cam, seu filho mais novo, viu a nudez do pai e, em vez de cobri-lo com o manto, correu para contar para os dois irmãos a respeito da situação vexatória em que o pai se encontrava. Ao acordar e ouvir a história, Noé lançou uma maldição contra a descendência de Cam, citando especificamente seu neto Canaã: ‘maldito seja Canaã. Que se torne o último dos escravos de seus irmãos’. Segundo a tradição, os descendentes de Canaã teriam ido para a África, onde se tornariam escravos até o fim dos tempos” (GOMES, 2020, p. 74).

O conceito filosófico tinha a intenção de desumanizar as populações das colônias colocando os nativos como “bestiais”; seu uso político à luz de ideias iluministas ainda criou o racismo científico. Era a síntese de estudos de frenologia, fisionomia e antropometria, de biologia, psicologia e antropologia e outros que não se sustentariam na contemporaneidade.

Entretanto, para o estudo da época, as condições climáticas e geográficas eram capazes de explicar diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre os povos.

Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência. Por essa razão, Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura das raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX (ALMEIDA, 2020, p. 29).

Com efeito, essa passagem nos leva a pensar na ação do Estado brasileiro — e não só — de estimular a imigração de europeus. Ao lado da justificativa de suprir o vácuo deixado pela abolição na força de trabalho nas fazendas de café, por exemplo, estava o ideal de uma República onde a pele negra daria o tom do traço fisionômico típico do brasileiro; ou seja, vislumbrou-se ampliar em número a população de pele branca para que não fôssemos uma sociedade de pretos, como países africanos de onde vieram contingentes escravizados e países americanos como Haiti, onde a população negra fez a revolução e tomou o poder. Nesse sentido, a política de “branqueamento” da população brasileira não ficou incólume à arte.

### 2.2.1 *O traço da cor, a cor como traço*

Exemplo valioso é uma pintura que foi medalhista na Exposição Geral de Belas Artes de 1895. A obra é de Modesto Brocos y Gómez (1852–1936), artista espanhol radicado no Brasil. O quadro se chama *A redenção de Cam* e tem sido tomada tradução pictórica da tese do branqueamento defendida pela elite científica, por pensadores e políticos.

FIGURA 10. *A redenção de Cam*, pintura do artista Modesto Brocos y Gómez, 1895



Óleo sobre tela; medidas em centímetros: 199 x 166

FONTE: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras

Com efeito, uma legenda à pintura pode ser esta: “O negro passando ao branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (SEYFERTH, 2011, *on-line*). Porém, leituras mais unânimes da obra apontam um fato científico — à mistura

étnica — e um ideal de formação da população nacional — o branqueamento. A avó — primeira geração — olha para cima, eleva braços e abre as mãos tal qual um gesto de agradecimento ao divino pelo neto de pele clara, que a liberta de uma condição social opressora. A mãe parece querer ensinar ao filho quem é a mulher de cor tão distinta. O pai observa tudo com ar de superioridade. Vista segundo representações europeias, a criança alude à imagem do próprio menino Jesus abençoando a avó. Segundo Ramos (2019), o gesto da criança pode ser interpretado como se ela fosse a bênção que resgataria a avó do pecado de ser negra; e o lenço branco em sua cabeça pode ser lido como índice de um pensamento tal.

Com o racismo vigorante, justificavam-se a escravidão e a diáspora africanas, ou seja, as perdas humanas irrecuperáveis aos escravizados. Ao chegarem ao Brasil, além de estarem separados de famílias e grupos culturais, eram batizados em uma nova religião, o que incluía mudar de nome — em geral com a adoção de nomes bíblicos —, aprender uma língua estrangeira, mudar a maneira de se vestir e se comportar. Essa nova identidade incluía, ainda, marcas no corpo feitas a ferro quente e o uso de colares e pulseiras: tudo indicava quem eram seus donos. Viviam como animais de tração ou máquinas de trabalho que eram substituídas por outra quando deixavam de funcionar (GOMES, 2019).

A tão sonhada liberdade demorou a chegar ao Brasil. Quando chegou ao papel, em 1888, em forma de lei, muitos homens e mulheres cativos já haviam padecido da brutalidade da escravidão, enquanto outros lutavam como podiam pela sua liberdade. Engana-se quem pensa que eram passivos e se deixavam escravizar facilmente. Além de estratégias que envolviam negociações, havia revoltas que começavam ainda na África e se estendiam aos navios.

A liberdade foi um sonho alimentado por todos os cativos durante os três séculos e meio de regime escravista no Brasil. Em busca de sua realização, fizeram tudo o que estava ao seu alcance. Trabalharam mais horas do que lhes era exigido; realizaram serviços extras e avulsos; cultivaram roças nos fundos de quintais cujos produtos eram vendidos em feiras livres; participaram de irmandades e associações de apoio mútuo, onde acumulavam uma poupança e ampliavam suas redes sociais; estabeleceram alianças dentro e fora do seu círculo social, incluindo os próprios senhores escravocratas; e até mesmo, sempre que tinham chance, fizeram contrabando, participaram de comércio ilegal e desviaram riquezas, incluindo ouro e diamante.

Quando nada disso funcionou, fugiram, formaram quilombos, pegaram em armas e se rebelaram (GOMES, 2019, p. 319).

Assim, passados mais de 130 anos da assinatura da Lei Áurea, percebemos que tentativas de branqueamento funcionam como dispositivo do racismo que organizou o colonialismo e os regimes capitalistas para existirem, pois estes necessitam do processo de subdesenvolvimento de outros países. Nessa lógica — que é de Almeida (2020) —, foi a Europa que “subdesenvolveu” a África, a América Latina e Ásia, de modo que o ideário do racismo se torna necessário aos europeus para manterem seus domínios.

Muitos artistas trazem a temática da escravidão e da mistura étnica em seus trabalhos, desde a dinâmica de uma guerra cultural, social e política até métodos e tentativas de branqueamento da população, além da tentativa de afirmar uma arte eurocêntrica com a subjugação da arte afro-brasileira e o primitivismo cultural. O colonialismo e o neocolonialismo tentaram e tentam apagar da história a contribuição de povos negros e originários, inclusive com julgamentos preconceituosos das culturas, das artes e das religiões. Nessa batalha pela liberdade e em prol do esclarecimento e compreensão da estrutura do racismo no Brasil, a arte provoca, pois a luta pela liberdade continua viva e atuante na literatura, na música, na dança, no teatro, nas artes populares, na pintura e escultura etc. As artes entram nessa elucidação como ferramenta poderosa para a sociedade em geral e a comunidade escolar em particular.

Com efeito, a arte me fez me despertar para a beleza, a dureza e a responsabilidade de ser uma mulher negra atuando na educação com tantos estudantes se guiando por minhas palavras e atitudes. Faço minha a reflexão de Franz Fanon (2008, p. 189) a seguir.

Desperto um dia em mundo onde as coisas machucam; um mundo onde exigem que eu lute; um mundo onde sempre estão em jogo o aniquilamento ou a vitória. Desperto eu, homem, em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio, em um mundo onde o outro endurece interminavelmente. Não, não tenho o direito de chegar e gritar meu ódio ao branco. O que há é minha vida, presa na armadilha da existência. Há minha liberdade, que me devolve a mim próprio. Não, não tenho o direito de ser um negro. Se o branco contesta minha humanidade, eu mostrarei, fazendo pesar sobre sua vida todo o meu peso de homem, que não sou esse y'a bom banania que ele insiste em imaginar. Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. Um único dever:



o de nunca, através de minhas opções, renegar minha liberdade... No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente.

Com a intenção de apresentar ao discente o que é o racismo e como se estruturou, utilizo rodas de conversas, filmes, documentários e obras de artistas negros e ativistas como Flávio Serqueira e Rosana Paulino para discutirmos a temática. Esses dois são artistas contemporâneos que trazem na bagagem sua ancestralidade e os desafios sociais que enfrentaram para chegar ao lugar onde estão. Trazem o desafio de pesquisar e fazer a arte afro-brasileira emergir em um cenário eurocêntrico e norte-americano. A partir das considerações sobre as obras, é possível trazer à tona vozes e artistas que seguiram e seguem, determinados, na intenção de manterem vivas suas raízes.

Educadora, artista plástica e doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Rosana Paulino<sup>25</sup> tem seu trabalho destacado pelas produções que refletem as questões sociais, étnicas e de gênero. Sua temática tem como foco as violências sofridas pela população negra e as marcas deixadas pela escravidão, sobretudo da mulher. Suas obras foram expostas em museus do Brasil e do estrangeiro.

Na instalação *Bastidores* (1997), obra escolhida para reflexão com os alunos, a artista apresenta fotografias de mulheres negras reproduzidas sobre tecidos esticados em suportes para bordado. O vocábulo bastidor é, ao mesmo tempo, o suporte e o local da violência camuflada contra a mulher. As costuras grosseiras substituem ornamentos que deveriam ter um bordado tradicional e costuram gargantas, bocas e olhos como um segredo da violência que deveria ser guardada no mais íntimo dos bastidores da vida doméstica.

---

<sup>25</sup> Mais informações sobre a artista e outras obras, ver website site oficial: <https://rosanapaulino.com.br/sobre/>.

FIGURA 11. *Bastidores*, instalação da artista Rosana Paulino, 1997



A instalação se abre à reflexão sobre o silenciamento das populações negras, sobretudo da mulher. Reflexão esta que evoca Césaire (2020, p. 38): “Silêncio! Boca costurada! E o silêncio é profundo como um cofre forte!”. Imagem transferida sobre tecido, diâmetro de 30 centímetros. FONTE: Rosana Paulino (2022, *on-line*)

Com efeito, segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a maioria das vítimas de violência é de mulheres negras e pardas. Por isso, é preciso entender que, além das denúncias de violência, a obra retrata o silenciamento de corpos, saberes e produções sob o jugo do colonizador. É a violência contra a mulher e contra a mulher negra que vê a filósofa Djamila Ribeiro (2020, p. 35): a visão geral é de que “uma mulher não é pensada a partir de si”, ou seja, ela é vista em “comparação ao homem. É como se ela pusesse se opondo, fosse o outro do homem, aquela que não é homem”. Citando Simone de Beauvoir, a filósofa afirma que a relação mantida pelos homens com

as mulheres seria a “da submissão e dominação, pois estariam enredadas na má-fé dos homens que as veem e as querem como um objeto”. Acrescidas do racismo, são reflexões que põem em pauta o machismo.

Ribeiro (2020) propõe considerações sobre quantos autores negros os leitores que cursaram faculdades leram na graduação. Particularmente, nunca havia cogitado tal assunto; mas amplio a questão: quantos artistas da população negra têm seus nomes inscritos na história da arte? Seguramente, existiram e existem (resistem). Mas não são lembrados por uma história que conta só a arte do colonizador, dos quem têm pele branca.

Para a ativista Adichie (2019, p. 23), o problema implica não só habilidade de contar histórias, mas ainda o poder de quem as faz serem histórias definitivas. Na visão da ativista, não há como não “falar sobre a história única sem falar sobre poder”; prova disso seria um vocábulo da língua igbo — “*nkali*” — em que “sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo”. Em tradução literal, ela verte o substantivo para o termo “ser maior do que outro”. Nessa lógica, tal qual a economia e a política, “as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas e quantas são contadas depende muito de poder”.

Ainda convém lembrar, como afirma Adichie (2019), que as histórias que, por muito tempo, foram usadas para *espoliar e caluniar* podem ser usadas para *empoderar e humanizar*. Por isso, faz-se necessário encontrar e recontar tais histórias que trazem as experiências acumuladas de um povo — suas memórias e seus valores —, pois é na educação que se atende a uma mescla de etnias e diferenças culturais diversas; e isso é essencial à construção de um país mais justo.

Outro artista escolhido para compor este estudo e a reflexão com os alunos é Flávio Cerqueira, doutorando em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista. Conforme informações biográfica constantes em seu *website*,<sup>26</sup> ele explora narrativas pessoais, históricas e, por vezes, ficcionais para problematizar questões como classe, identidade, raça e gênero. A materialidade com que trabalha é a dos processos tradicionais de fundição em bronze, enquanto a figura humana é a protagonista de sua poética. Assim como Rosana Paulino, Cerqueira tem se destacado em exposições no Brasil e no exterior; nelas, a imagem do corpo negro em evidência excede o campo do estético, como na escultura *Amnesia* (2015).

---

<sup>26</sup> Ver o website oficial do artista contendo biografia, currículo, trabalhos. Disponível em: <http://flaviocerqueira.com/bio-e-cv/>.

FIGURA 12. *Amnesia*, escultura em bronze do artista Flávio Cerqueira, 2015



Tinta látex sobre bronze, 137 x 30 x 26 centímetros — autoria da fotografia: Romulo Fialdin  
FONTE: Flávio Cerqueira (2022, *on-line*)

Como podemos ver, a obra suscita questões sobre o gesto do menino negro que derrama uma lata de tinta branca sobre a cabeça. A reflexão parece partir do processo de desumanização da pessoa negra, que acontece violentamente em todas as esferas sociais: na mídia que mostra crianças vítimas de assassinato pelas ditas balas perdidas; na criança filha da empregada doméstica deixada sozinha pela patroa dentro de um elevador de um prédio e que morre ao cair do 9º andar de um prédio em Recife;<sup>27</sup> no homem negro que é fuzilado com *oitenta* disparos de fuzil dentro de seu carro quando ia, com esposa, sogro e filho de 7 anos de idade, a um chá de bebê;<sup>28</sup> e assim por diante...

No Brasil, a criança negra não se vê representada em imagens positivas da infância na mídia; no dia a dia, ouve ofensas à cor da sua pele e internaliza notícias de práticas racistas até com pessoas famosas e ricas — às vezes ídolos dela. Daí uma compreensão lógica de que a criança tende a rejeitar sua cor preta, pois não gostaria de ter sua pele associada a episódios, cruéis, de violências, discriminações e racismo. Mas a solução parece ser em vão, pois o problema está em que vê a criança negra, e não em sua pele. Assim, mesmo que queira negar sua cor derramando tinta branca sobre o corpo, a negação tende a se fragilizar e se dissipar, pois a tinta branca vai sair da pele e revelar o fundo.

Essa arte se reflete na minha realidade educacional. Constato nas escolas onde atuo a tentativa de apagar a cor preta da pele, mas não pela sobreposição da cor com tinta branca; em vez, ocorre uma substituição, que redundava numa padronização: a cor salmão para a pele desenhada.

### 2.2.2 *A pele negra e a paleta do lápis de cor*

Com recorrência, vejo na escola crianças negras pedirem emprestado um lápis de *cor salmão* para pintar a cor de sua pele no desenho. Então me vêm perguntas: o que

---

<sup>27</sup> Conferir: *Gl.* Caso Miguel: como foi a morte do menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife. Pernambuco, PE, 6 junho 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>> Acesso em: 25 jun. 2022.

<sup>28</sup> Conferir, por exemplo, SANTOS, Marcio A. 80 tiros por “engano”: “Queriam matar um homem negro e sua família ou nossa humanidade inteira?” *Brasil de Fato*, São Paulo, SP, 15 abr. 2019, “Opinião”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/15/artigo-or-80-tiros-por-engano/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

mais está por trás das palavras de uma criança que pede emprestado a alguém um lápis cor da pele? O que fazer para que se reconheçam e se orgulhem de suas origens?

Na escola, onde se reproduzem preconceitos raciais, tal lápis é usado para desenhar cores de pele clara. Nesse caso, é fácil entender a rejeição da criança quando, nas histórias infantis mais contadas pelos professores, são brancos os heróis ou as heroínas, os príncipes e as princesas. Diferentemente, vilões e vilãs são projetados em tipos excluídos socialmente: negros, deficientes e mulheres — a bruxa, a madrasta... Criou-se uma lógica narrativa em que a pior parte da história recai sobre alguns personagens estereotipados. As fotografias a seguir registram momentos de execução de uma atividade que peço ao meu alunado um desenho de si.

FIGURA 13. Estudante negro do terceiro ano do Ensino Fundamental colorindo seu desenho com a “cor da pele” que ele considerava ter, 2022



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes

Como se vê, em seu desenho, o estudante negro se representou segundo um padrão, seguramente, projetado na imagem das crianças fora da escola (na mídia) e dentro (livros didáticos e outros). É possível que tenha internalizado, em sua memória

visual, uma imagem padrão de menino criança, que ele projeta na figura infantil sem pôr traços que os distinguem, seja a cor da pele ou o formato do cabelo. É como se tivesse aprendido que o “lápiz cor de pele” — cor salmão — representa “todas” as peles, ou que todas podem ser representadas por uma cor só. Diferentemente, a imagem a seguir é expressiva pela cor escolhida.

FIGURA 14. Discente negro da fase 1 da Educação Infantil resistente a escolher uma tonalidade que representasse uma “cor de pele” parecida com a dele no desenho de si



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes

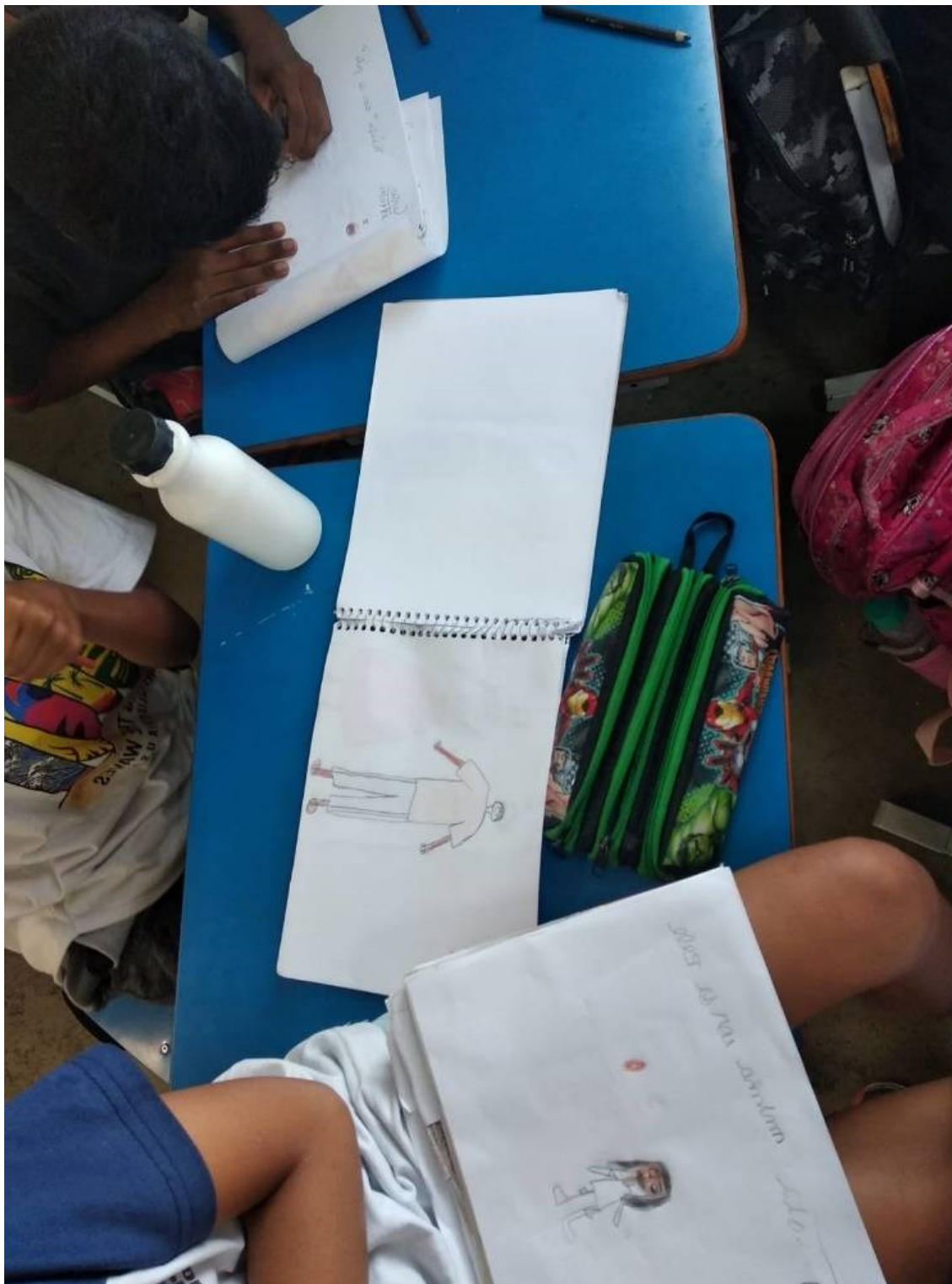
A atividade que pedi à turma supunha que todos os estudantes procurassem, em sua caixa de lápis de cor, uma que fosse parecida com o tom de sua pele. O aluno, de fato, escolheu uma que parece destacar os traços que o distinguem; mas sua fala não poderia ser mais expressiva. Ele me disse que não gostava da cor escolhida porque era feia. De fato, seu desenho parece não esconder certa vergonha: onde foi possível evitar a cor escolhida, ele o fez. É o caso do tronco e dos membros. Curiosamente, os pés, que poderiam ser encobertos pela cor do calçado, retêm a cor escolhida. Não tenho como não evocar a circunstância de festejo na fazenda em que eu estava “bem vestida” (roupa nova e limpa), mas descalça com os pés no chão de terra. Vi a tristeza da criança ao se representar com uma cor de pele de que ele “não gostava” — talvez tenha sido ensinado a não gostar. Foi preciso recorrer ao elogio prévio como apoio emocional para que continuasse a tarefa; eu lhe disse que a cor dele era linda e ele era um menino muito bonito.

Com efeito, tal qual disse Silva (2005, p. 23), nessas ocasiões se vê a “ideologia do branqueamento” sendo efetivada: a criança “internaliza [...] uma imagem negativa de si” e uma “imagem positiva do outro”; isto é, o “estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar”, ao mesmo tempo em que procura “aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos”. Não por acaso, hooks (2020) alerta: é sempre um risco confrontar os alunos com a “vida real”.

Outro fato, de 2022, valioso aqui ocorreu em meio a uma turma nova. A atividade propunha às crianças fazerem um autorretrato colorido com uma cor cuja tonalidade representasse a cor de sua pele. Mas um aluno, do terceiro ano do Ensino Fundamental, disse não gostar do lápis nem de sua cor, ainda que tenha feito a atividade.



FIGURA 15. Aluno negro insatisfeito a cor de sua pele por não conhecer pessoas negras em posição de destaque social, out. 2022



No alto da fotografia, o aluno em atividade na tarefa de fazer um desenho de si e usando lápis de cor que se aproximasse da cor de sua pele

FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes

A princípio, acreditei que a resistência fosse apenas a encontrar um lápis de cor parecida com o tom de sua pele (o que acontece com caixas dos lápis tradicionais, cuja paleta e gradação são limitadas). Notei que não era, isto é, vi que era algo extra e quis entender. Não preciso nem questionar muito; a resposta veio logo e direto: “Eu não gosto [da minha cor] porque não vejo pessoas da minha cor que têm dinheiro. Não conheço ninguém rico e famoso”. Por um instante, fiquei sem chão.

Uma aluna se manifestou sobre haver pessoas negras ricas e famosas: “Tem sim, o Cirilo” (personagem de uma novela para crianças). Tentei me lembrar de alguma personalidade que ele pudesse ter de referência. Perguntei sobre futebol; ele disse não ter nenhum negro no time para o qual torcia, o Corinthians. Obviamente há futebolistas negros nesse time; mas eu não conhecia os jogadores nem tínhamos internet disponível para mostrá-los.

À minha volta, se juntaram outras crianças negras (cerca de cinco) e quiseram buscar referências de pessoas conhecidas. Sentamo-nos em grupo, e então ouvi queixas de todos. Sabia que as minhas referências serviriam pouco de exemplo. De fato, parece haver um vácuo de referências para a criança negra, sobretudo caso se tenha como medida o acesso às mídias (ou a falta de acesso). Era dura a constatação: infelizmente, exemplos passíveis de influenciar e entusiasmar chegam, em número maior e mais rapidamente, apenas à comunicação, à arte e ao esporte, ou seja, a um universo de mentalidade mais adulta e mais próprio da vida extramuros.

Então, perguntei ao aluno desgostoso com a condição material da criança negra se no seu cotidiano ele conhecia alguém que fosse referência monetária. Respondeu que não. Foi mais um instante de silêncio, e senti sua dor. Lembrei-me de Paulo Freire e da pedagogia da pergunta. Questionei o estudante: “Por que você acha que não há negros com dinheiro?”; ele respondeu: “Não conheço nenhum médico negro”; redarguí: “Por quê?”. “Porque os prefeitos não contratam”. A resposta revela um grau de consciência elevado da condição da pessoa negra. De fato, não há como haver contratação se a estrutura do racismo coloca os negros distantes de universidades, em particular de

cursos mais concorridos como Medicina. Como explicar o racismo estrutural para uma criança? Procuo respostas na experiência e no exercício docente.

Conforme hooks (2020), as histórias nos ajudam a nos conectarmos com o mundo e a fazermos conexões com outras histórias. Com efeito, falei do meu exemplo: ser uma mulher negra, fazer o que realmente gosto de fazer e ser funcionária pública. Perguntei o que ele gostaria de fazer. Disse: “Ser médico?”. Questionei: “E o que precisa pra ser médico?”. Ele: “Estudar”. Chegamos aonde precisávamos para que ele entendesse que é parte dessa estrutura e que precisa reconhecer onde está e o que é preciso fazer para mudar sua história.

Sabemos que o que distancia um aluno tal do diploma de médico vai além do esforço em estudar. O problema é que, nesse além, ele tende a não encontrar respaldo. Por exemplo, em casa, não tem quem o ajude nas lições nem alimentação adequada nem ambiente social de qualidade e propício ao estudo; tampouco acesso à internet e aos materiais necessários; muito menos referências que o motive e o inspire a estudar; menos ainda professores (na escola e na família) que ensinem o valor da educação e motivem a sua valorização. Desse modo, se o ato de ensinar exige reflexão, assim como a aprendizagem e a luta pela igualdade, então o discente precisa aprender a refletir para entender e valorizar a educação como saída viável e possível de situações de desigualdade, escassez e falta de acesso a bens materiais.

Após o episódio de reflexão com o alunado, parece ter se instaurado uma ligação diferente com o grupo. Percebi aproximação maior entre eles. Agora, querem ouvir histórias e fatos que os deixem orgulhosos de serem quem são. Por exemplo, uma discente que participou da conversa do grupo passou a me abraçar de forma carinhosa e carente; mais: a repetir que ainda não gosta de sua pele. Às vezes, fico com a impressão que quer ouvir, de mim, que é linda e que deve se orgulhar de quem ela é, dos seus traços fisionômicos.

Penso que minha atitude deve muito às lições de professores tais quais dona Ilka e Fernando Faro que passaram pela minha trajetória e me ensinaram que educar é, também, amar; e, nesse sentido, pude aprender a observar. No caso da negação da cor da pele entre meus alunos, posso dizer pela experiência que acontece desde a iniciação escolar da criança; por exemplo, quando o professor instrui os estudantes a usarem um lápis de cor cuja paleta não oferece tonalidades e gradações coerentes com o espectro étnico de um Brasil miscigenado.

Fica incógnita, porém, a responsabilidade pelas lições que deram início a tal prática, ou seja, ao uso do “lápis cor de pele”. Terá sido a família? O professorado? A mídia? É difícil responder, porque compomos uma estrutura racista que nos ensinou a pensar e agir assim. É como diz hooks (2020, p. 64): “Não é possível mudá-las se os docentes não estiverem dispostos a admitirem que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes”. Igualmente, os livros didáticos se tornam problemáticos quando não presumem que culturas diversas formam a cultura brasileira.

Silva (2005) vê a introdução do tema transversal “pluralidade cultural e educação” nos currículos como universal dada sua abrangência e importância social. Para ela, é preciso conhecer para entender, respeitar e integrar. Com efeito, os trabalhos de Flávio Cerqueira e Rosana Paulino não só evidenciam a tentativa de apagamento da cultura, da arte e dos corpos do povo negro, mas ainda criam uma dialética capaz de incluir corpos que, antes, não ocupavam certos lugares no cenário de reflexão. Na arte e no meio acadêmico, sua presença e seus trabalhos vão buscando moldar, costurar e reafirmar a importância inegável da população negra em todos os setores da sociedade.

FIGURA 16. Desenho de aluna negra do primeiro ano do Ensino Médio retratando como é tratada na escola, 2021



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes

Como um tipo de palavra-síntese do que se vê expresso no desenho, o vocábulo *dor* parece calhar; e sua intensidade parece se exprimir na extensão da lágrima. Ao mesmo tempo, podemos pensar na palavra *vergonha*, sugerida pelos olhos encobertos, não pelas mãos, mas pelo cabelo. O vocabulário combinando locuções verbais, substantivos e adjetivos de carga semântica negativa e pejorativa sugere que a vergonha

é provocada, motivada pelo traço que separa: a cor da pele: “preta”; da cor do pelo do “macaco”. Contudo, apesar do “Abuso!” e do “Racismo!”, a ênfase no cabelo sugere um sentimento de orgulho do traço que separa. Na composição do desenho, o cabelo tem destaque absoluto.

Reações similares são comuns na escola, por isso o professor deve dar importância extrema a reflexões contra a desumanização dos corpos. À medida que a pedagogia progressiva ganha mais espaço, como diz hooks (2020, p. 193), é preciso que cada docente trabalhe sua autoestima ferida para que consiga orientar seus discentes a fazerem o mesmo se for preciso; segundo a autora, é ao educador que cabe “reconhecer, em primeiro lugar, o tesouro escondido no estudante que tem a autoestima ferida”, mais que isso, “Trabalhar para revelar esse tesouro”. Como “o processo [é] mútuo”, ao docente cabe prepara[r]” o terreno onde o estudante construirá uma autoestima saudável”. E na escola — onde vários corpos se apresentam — que se começa a compreender dinâmicas da vida social extramuros, inclusive as discriminações e distinções sociais.

Com efeito, o “lápiz cor de pele” passa a ser a pontinha do *iceberg* do que é o racismo no Brasil. Daí a importância de, na educação, ser feito o trabalho de conscientização, reconhecimento e valorização das origens sociais e ancestrais de cada aluno. Atitude tal parece ter tido Angélica Dass, a fotógrafa nascida no Brasil e radicada na Espanha. É criadora do projeto *Humanae*, coleção de retratos de pessoas conhecida internacionalmente e que revela a diversidade da beleza da cabeça e do pescoço em mais de cinquenta cidades ao redor do mundo. O trabalho de Dass combina fotografia com pesquisa sociológica e participação pública na defesa global dos direitos humanos. De intenção reflexiva, as fotografias tentam documentar as cores mais verdadeiras (objetivas) da humanidade, por isso se abrem com alternativas para discutirmos nossa pluralidade. Não por acaso, a série foi premiadíssima.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Trabalhos desenvolvidos pela fotógrafa Angélica Dass podem ser vistos *on-line*, além de dados biográficos. Cf. <<https://angelicadass.com/pt/about/>>. Acesso em: 11 jun. 2022.



FIGURA 17. Projeto *Humanae*, coleção de retratos que a fotógrafa Angélica Dass fez em mais de cinquenta países para revelar a diversidade da beleza humana



Imagens de tons de pele diferentes registradas para o projeto *Humanae*. O fundo de cada retrato é matizado com tonalidade idêntica à de amostra de 11 x 11 pixels tirada do nariz das pessoas e emparelhada com a paleta industrial Pantone®.

FONTE: Angélica Dass (2022, *on-line*)

O trabalho de Dass tem um diálogo direto com a educação que nos permite refletir sobre as cores de pele que estamos privilegiando. O gesto simples de usar um lápis não identificável com a cor da pele do discente já denota como o racismo está estruturado. Com efeito, em publicações do Ministério da Educação como o livro *Superando o racismo na escola*, é possível ler textos de professores especialistas que refletem sobre a temática. Nesse sentido, são pertinentes aqui as palavras do organizador da obra: o congolês radicado no Brasil Kabengele Munanga, docente do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. Segundo ele

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos

entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA 2005, p. 15).

Dessa forma, é indispensável que currículo, livros, professores e materiais didáticos estejam isentos de qualquer temática intolerante ou racista. Não por acaso, foi sancionada a lei 11.645/2008,<sup>30</sup> que obriga as escolas de Ensino Fundamental e Médio a ensinarem história e cultura indígena e afro-brasileira. De fato, como diz Munanga (2005), a reconstrução de memórias coletivas não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, pois quando discentes de etnias brancas recebem educação envenenada pelos preconceitos, também, têm suas estruturas psíquicas afetadas.

Sabemos que não há leis no mundo capazes de incutirem e erradicarem atitudes preconceituosas. Mas Munanga (2005) vê a educação como apta a nos ajudar a construir a consciência crítica que nos leve à observação, à reflexão e ao questionamento voltados à desnaturalização de verdades fundadas no mito binário da superioridade e inferioridade quando se trata de grupos humanos; verdades construídas e introjetadas pelos mecanismos da cultura do racismo, que atravessou, por exemplo, o processo de colonização de muitos países.

Com efeito, o racismo faz existirem, no espaço escolar, os mesmos estereótipos construídos fora dele, sobretudo no que se refere a povos originários e povos afro-descendentes, marginalizados e vistos como inferiores. Tal qual noutros espaços sociais, é comum ver na escola, mesmo entre crianças menores, reflexos desse racismo na estrutura social; seria o caso do “lápiz cor de pele” e de colegas que excluem pares porque têm pele preta ou cabelo crespo proferindo falas ouvidas, provavelmente, em casa. Sobre esse tema, minhas recordações e sua materialização em texto corrido no

---

<sup>30</sup> O “Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2010).



papel me têm sido muito úteis, sobretudo quando aliadas a leituras de orientação conceitual e histórica. Devo citar ainda a escuta de experiências de mulheres, homens e crianças negros e a observação de comportamentos e falas de escolares. Posiciono-me como aprendiz nesse percurso complexo e emaranhado de relatos em torno do racismo.

A reflexão sobre tema tão central do debate público no Brasil me leva à reflexão de hooks (2020, p. 232) sobre aprendizagem da língua inglesa padrão no contexto de “público diversificado”; ela propõe “que não necessariamente tenhamos de ouvir e conhecer tudo o que é dito, que não precisemos ‘dominar’ ou conquistar a narrativa como um todo” (por exemplo, o domínio de toda a gramática normativa da língua); ela defende que podemos “conhecer em fragmentos [...] aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio”.

Com efeito, são os espaços de silêncio que, por muito tempo, calaram a população negra, numa estrutura que não lhes permitia refletir nem contar suas histórias. Palavras e estruturas operam em práticas e discursos velados; palavras que nem sempre associamos ao racismo. Por isso, fez muito sentido para mim o que disse hooks (2020, p. 224) sobre a aprendizagem de línguas: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Ao lê-la, fui instigada a refletir sobre aspectos do racismo e do colonizador, que impôs a língua oficial e contou, nessa língua, a história da colonização na perspectiva de quem a “descobre”; isto é, de forma alheia à versão de povos originários e dos milhões de africanos escravizados. Não só foram silenciados discursos, mas também foram criadas e adotadas palavras e expressões racistas (sexistas e misóginas) com que nos habituamos em nossa comunicação.

Quanto ao processo de colonização, é preciso refletir sobre as perdas que as populações originárias e as oriundas da África sofreram não só de seus corpos, maltratados, mutilados e mortos; mas ainda sobre como se *moldam* os discursos e a língua. Tal qual diz hooks (2020, p. 29), “para transformá-las [as línguas] num território que limita e define”, fazem delas uma “arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”. Nessa lógica, palavras e expressões substantivas de sentido negativo passam a ser adjetivas com designativos da cor dos africanos: preto e negro.

Nessa lógica, pensemos hipoteticamente numa família branca cujos hábitos e costumes não aceitam consumo de bebida alcoólica e de tabaco nem práticas de jogos de azar. Se um filho envereda por tais condutas, então será a “ovelha negra” da família.

Se ainda estiver envolvido com compra e venda de mercadoria roubada, falsificada, extraviada, saqueada, então se dirá que atua no “mercado negro”. Se fizer seus negócios de forma atrapalhada e ruim, então se dirá que faz “serviço de preto”. Os exemplos seriam infundáveis e é preciso ressaltar que sempre é o contexto de uso que determina, em última instância, o sentido das palavras. Mas há uma conotação negativa em tais palavras mesmo se tomadas separadamente do contexto porque se referem a ações humanas associadas a uma cor que é traço étnico-distintivo de dada parcela da população. Por associação, se algo é negro e preto, então é ruim, prejudicial, ilegal, negativo, rechaçável, punível até.

Com efeito, de tanto serem usadas tais expressões e palavras, as pessoas as escutam e as repetem, na maioria das vezes, sem intenção explícita de ofenderem; quase sempre é um automatismo linguístico. E só o fato de palavras de serem usadas normalmente já mostra o preconceito subjacente e enraizado na estrutura social. Em uma minoria das vezes, há as expressões usadas com intenção clara de ofender: “macaco”, “feijão”, “asfalto”, “cabelo ruim” e outras que alunos meus relatam já terem sido chamados por colegas. Nos dois casos, a educação escolar parece ter papel central: ajudar a dissipar as intenções de agressão verbal no alunado e ajudá-lo a se conscientizar de que a língua oferece inúmeras opções para nos comunicarmos e para comunicarmos o que pensamos e queremos expressar. “Mercado negro” pode ser mercado ilegal; “magia negra” pode ser magia; “serviço de preto” pode ser serviço malfeito; e assim por diante...

Em condutas verbais as mais singelas, o racismo se estrutura e passa a permear situações cotidianas enfrentadas pelos estudantes. Por isso, ao vermos a realidade e a história do Brasil e como são formadas suas estruturas sociais, percebemos o racismo como condição estrutural. E vai muito além das ofensas verbal, como o caso da naturalização de ações pouco cotidianas.

Em sua obra sobre racismo estrutural, Almeida (2020) destaca que o racismo é constituído por ações conscientes e inconscientes e que nós — sociedade — acabamos naturalizando. É o caso de privilégios concedidos a certos grupos. A morte brutal e recorrente de pessoas negras não comove nem move a sociedade; tampouco a incomoda a falta de representatividade numérica de pessoas negras, por exemplo, no corpo médico do país ou nas instâncias jurídicas, dentre outros setores da sociedade, mesmo que, numericamente, elas sejam muito representativas. Isso faz parte de um esquecimento

próprio do racismo estrutural. Não interessa o passado e o processo de formação da sociedade brasileira, mesmo que a realidade presente exponha às claras as consequências do arranjo sectário subjacente a tal processo.

### 2.3 À maneira de síntese

Após tantos anos do fim da escravidão e do processo de escravização, a diáspora africana que trouxe nossos ancestrais — não sem deixar muitos mortos na travessia —, escravizou, torturou e matou, ela continua a causar extermínio de descendentes: na exclusão social, na negação da beleza do povo e da cultura negras, nas tentativas de aniquilamento de religiões, artes, contribuições políticas, intelectuais e sociais; numa palavra, na tentativa de apagar a escravidão da história brasileira. O noticiário cotidiano evidencia casos de pessoas negras sendo observadas e até abordadas ao circularem em lojas; números de crianças negras fora da escola e passando fome. São corpos, na sua maioria, desassistidos pelo Estado, ou vitimados pelo Estado, como quando o Exército fuzila um negro e sua família. Assim, balas certeiras e perdidas deixam estendidos no chão o corpo negro marginalizado.

No Brasil, há tempos se observa o racismo velado, ou seja, percebido quando discutimos a questão. Nas aulas práticas com adolescentes, por exemplo, é comum dizerem que já foram vítimas de racismo; mas que nunca tinham pensado em sua estrutura e em como foi construído, tampouco no modo em que outro é afetado por palavras que, entre adolescentes, parecem ser brincadeira pura. Um gesto simples de dispor ao estudante a luz sobre um tema tão necessário tende a estimulá-lo a se posicionar de forma crítica e construtiva, ou seja, a participar mais social e politicamente; pode provocá-lo quanto a desenvolver uma percepção maior de si e do outro e, assim, poder se posicionar contra a discriminação por causa de etnia, gênero, religião e tantos outros tipos.

## III

### ENSINO DE ARTE E APRENDIZAGEM SOBRE ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS/ADOLESCENTES

*Apenas aqueles que ouvem, falam. [...] Aqueles que falam de modo democrático precisam silenciar-se para que se permita que a voz daqueles que devem ser ouvidos emerja. Eu vivi a experiência do discurso daqueles que ouvem e percebi que o trabalho educacional que deve seguir-se requeria tanto criatividade quanto humildade. É igualmente um tipo de trabalho que implica assumir riscos que aqueles e aquelas que foram silenciados não podem assumir*

— Paulo Freire

**N**a minha casa no tempo de minha infância e adolescência, sexualidade e sexo sempre foram temas-tabu, portanto assuntos silenciados; e, como professora ciente da importância da educação em tais questões, noto que o debate mais aberto e generalizado é conquista recente no processo de ensino e aprendizagem (minha referência temporal é minha idade de 48 anos). Dessa forma, ao recordar e expor minhas recordações em forma de texto, assumo o risco de quem conta suas memórias — sua trajetória — utilizando métodos empíricos para validar hipóteses afins a experiências passadas. Encontrando ecos nas narrativas e nos escritos de hooks (2017), continuo revelando e dando sentidos às veredas que me levaram à práxis docente, ainda que possam não parecer claros. Nessa lógica, este capítulo incide na prática educacional subjacente à pesquisa materializada nesta dissertação; isto é, se detém mais na apresentação dos dados e sua análise à luz de alguns teóricos cujo pensamento dá lastro conceitual a esta abordagem do objeto de estudo da pesquisa.

#### 3.1 Sexo e sexualidade: cultura do silenciamento e necessidade de falar

Com efeito, sexo e sexualidade eram assuntos sob vigia em minha casa; também noutras casas e instituições que eu frequentava. Era assunto controlado; nem mesmo o

nome das partes íntimas do corpo podia ser dito. Era como se, ao falarmos, nos aproximássemos de uma prática proibida. Talvez seja difícil saber por que, mas os discursos até então ditos fizeram com que eu tivesse uma visão distorcida. Dada a falta de orientação sobre fisiologia e fenômenos do próprio corpo (menstruação e período menstrual), só fui desvendar muita coisa quando a necessidade se impôs na minha vida prática. Como sexo e sexualidade são questões históricas complicadas e complexas, convém fazer certas elucidações conceituais antes de qualquer movimento analítico.

### 3.1.1 *Noções conceituais de sexo e sexualidade*

Com efeito, aqui, sexo se refere ao modo dominante de falar de sexualidade ou ao próprio ato sexual; enquanto sexualidade é mais abrangente, pois não se reduz ao ato: está ligada a linguagens, práticas e modos de pensar, agir e sentir; tem relações com a história e a cultura, logo é mutável conforme estas mudam e, assim, pode se tornar algo novo. Para Foucault (2020), não existe uma história única da sexualidade. Mesmo em tempos contemporâneos, modos de pensar e agir sobre a sexualidade diferem de como eram no passado e noutras culturas do presente. Por exemplo, não se conseguiria refletir sobre a sexualidade sem reproduzirmos algum tipo de violência.

Foucault (2020) afirmou haver um controle sobre o sexo, que acontece através dos discursos como parte estratégica de controle e poder. Tais discursos marcaram a Europa, sobretudo, a partir do século XIX, em um período que ficou conhecido como vitoriano. A sexualidade e os discursos sobre o sexo eram entendidos como reprimidos. A finalidade do sexo estava ligada à reprodução e confiscada pela família conjugal. Ao que sobra além do quarto dos pais como lugar de sexualidade reconhecida, Foucault (2020, p. 8) menciona que resta o “encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá esse *status* e deverá pagar sanções”.

Foucault não desconsidera a repressão do século XIX, porém contra esse discurso vai dizer que, na prática, aconteceram uma multiplicação e variação de discursos sobre sexualidade. Para ele, a repressão gerava mais “vontade de saber” sobre o sexo, porque alguns julgavam estar, no proibido, a verdade escondida do ser. Ainda, segundo o autor (FOUCAULT, 2020, p. 30), “Não se fala menos de sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros

pontos de vista e para obter outros efeitos”. Isso acontece, por exemplo — é ainda à luz de Foucault —, quando se “alugam orelhas” para ouvir sobre sexualidade (caso da psicanálise e psiquiatria) e das confissões religiosas. A sexualidade passa ser um “dispositivo”, enquanto a produção de verdade e seu controle social se tornam questão de governo. O comportamento sexual da população é colocado como objeto de análise; portanto, passível de intervenção. Isso fica claro nos controles de natalidades e no próprio racismo (conceito de eugenia), que encontrarão nessas políticas pontos de consolidação. O controle sobre os discursos e sobre o sexo passaria a ser mais fácil quando se tentasse reduzi-lo ao campo da linguagem.

Embora não façamos aqui uma análise da obra de Foucault (2020), é importante destacá-la, pois o que o autor aponta continua a operar quando nós superssignificamos o sexo como espaço de saber, verdade e poder. Instituições de “poder/saber” como família, medicina, religião, justiça, escola e outras que atuavam e atuam pela “garantia da ordem” continuam a reger nosso modo de pensar, quem somos e como vivemos. Mas, em Foucault, essa ordem que se apresentava como natural e imutável nos é permitido enxergá-la em novas possibilidades de pensar na sexualidade.

Com efeito, recorro da primeira percepção da ideia de “discursos”. Foi na creche onde eu ficava. Um dia, numa brincadeira, eu corria pelo pátio, imitando algum animal em uma espécie de galope. Sorridente, corria por todos os lados com as mãos no chão. Sem olhar para frente, bati com a cabeça nas pernas de um menino, de modo que ela se encaixou entre suas pernas. Por conta dessa posição inocente de criança, aos 5 anos de idade levei as primeiras palmadas das que tenho lembranças.

Sem que me dissessem o motivo das palmadas, apenas me ficou claro — pelo incômodo da cuidadora — que não a possibilidade de eu ter machucado a outra criança; logo, seria pelo toque nas partes íntimas de um menino, ainda que sem querer. De fato, recordo-me de ela ter dito que meninas jamais deveriam correr naquela posição e muito menos tocar nos meninos. Por isso, como de costume, por desordenar a ordem, eu tinha de ser punida com castigo físico e psicológico, pois tive de pedir perdão a Deus: todos os dias, antes de dormir, eu me ajoelhava, confessava e rezava.

Era replicada na creche a estrutura do lar, pois sexualidade não fazia parte das conversas com meu pai (aliás, nunca o vi sequer de bermuda). Brincadeiras sexualizadas e inocentes comuns na infância eram raras e só ocorriam longe do olhar controlador dos

pais. Brincar de médico e de casinha era muito difícil, pois não teria um menino junto. Em brincadeiras inocentes já se aprendia a dinâmica da sexualidade. Controlar as brincadeiras e com quem se brinca era parte estratégica do que se pode fazer ou falar.

Meu primeiro fluxo menstrual aconteceu aos 14 anos de idade, sem que nunca alguém tivesse me orientado. Tinha vergonha de falar para as amigas, pois tiveram muito mais cedo do que eu. Por sorte, aconteceu na casa da minha madrinha. Na época, eu passava as férias escolares na fazenda onde ela morava. Mãe de três meninos e com a simplicidade de quem sempre morou na roça, pude ver no rosto dela o constrangimento para falar comigo sobre o assunto. Foi dos piores períodos que passei na vida. Morando só com meu pai e meu irmão, eu não conseguia falar em casa e precisava de dinheiro para comprar absorvente higiênico. Por muito tempo, usei trapos velhos para não falar do assunto com meu pai. Esse método, muitas vezes ineficaz para absorver o fluxo, causava muito constrangimento, me afastava até da escola; o que gerou uma quase retenção por faltas no primeiro ano do ciclo.

Desafiar as carências era uma constante entre meninas pobres com quem eu falava. Recordo dias de prova, ou seja, de não poder faltar e ter de ficar na sala, ou durante o recreio, com medo de ser exposta ao constrangimento. A escola não tinha recursos para nos ajudar nem lugar adequado para a higiene nem papel higiênico (o socorro em muitas situações). Recordo situações de sairmos mais cedo pelos portões dos fundos por conta da roupa marcada de sangue. Seria o caso de pensarmos em como podem comprometer o desempenho escolar e o potencial de uma criança certos absurdos da desigualdade social como a falta de acesso a um simples absorvente higiênico. Comprá-lo era certo luxo para meninas da minha classe social. Assim, em geral usávamos trapos de tecido velho. Embora fosse, infelizmente, a realidade de várias crianças, eu tinha o agravante de não ter a quem pedir ajuda ou informação, pois tal papel era delegado às mães. Aprendi a me silenciar.

Nesse momento, nem a família nem a escola, nem o Estado se fizeram presentes. Certos assuntos não podiam ser ditos; não dialogávamos sobre essas dificuldades. Cada uma das meninas buscava soluções do seu jeito, isto é, passar por isso de forma menos traumática. De certa maneira, achávamos normal não ter acesso a esses bens, não justificar os motivos das faltas escolares por vergonha, não ter orientação por parte da família nem da escola, ser motivo de piadas caso aparece mancha de sangue na roupa.

Sem orientação, nossas atitudes eram fragmentos de uma educação, seja em casa ou na escola, que nos ensinava só a nos calarmos e normalizarmos as carências.

Como pensa Ecléa Bosi (2003, p. 119), faltava mutualidade nas condutas e atitudes das pessoas com quem convivíamos e aprendíamos. De fato, meu pai e minha cuidadora na creche viam tabu no sexo e na sexualidade, o que os identificava e os tornava mútuos. Mas essa identificação esbarra na condição dela e dele: cuidadora escolarizada atuante em instituição educativa; pai analfabeto trabalhador rural em serviços pouco educativos. Nesse sentido, faltava a condição ideal vislumbrada pela autora, que é quando as “atitudes fazem parte de um campo mutuamente compartilhado”; nesse caso, “a criança confia nos pais e nos professores”, enquanto “o indivíduo” vai confiar “seu grupo primário”, porque “Confiamos nas instituições que nos socializam: eis a razão para nossas primeiras crenças e atitudes”. Com tal silenciamento e tais carências constatadas, entendeu-se como necessário que governos criassem políticas públicas para mulheres em situação de vulnerabilidade.

Em 2021, foi promulgada a lei 14.214,<sup>31</sup> que criou um programa federal de proteção e promoção da saúde menstrual. A norma determina que estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mulheres em situação de vulnerabilidade e presidiárias recebam, de forma gratuita, absorventes para sua higiene pessoal. Embora vetado pelo então presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o programa teve o veto derrubado pelo Congresso Nacional. Publicação da Agência Senado (LIMA, 2021, on-line) mostra dados de que, “no mundo, uma em cada dez meninas falta às aulas durante o período menstrual. No Brasil, esse número é ainda maior: uma entre quatro estudantes já deixou de ir à escola por não ter absorventes”. A agência se embasa em dados da Organização das Nações Unidas, segundo a qual esse impacto faz com que a média de 45 dias letivos seja tempo perdido para tais meninas.

---

<sup>31</sup> Sobre a lei de distribuição de absorventes a mulheres de baixa renda, ver: em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/18/promulgada-lei-para-distribuicao-de-absorventes-as-mulheres-de-baixa-renda#:~:text=Promulgada%20lei%20para%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20de%20absorventes%20%C3%A0s%20mulheres%20de%20baixa%20renda,-Compartilhe%20este%20conte%C3%BAdo&text=O%20Di%C3%A1rio%20Oficial%20da%20Uni%C3%A3o,e%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Sa%C3%BAde%20Menstrual>. Acesso em 11 de out. de 2022.



Não foi possível saber se, na minha época de estudante, tais números eram maiores; e mesmo com a nova legislação ainda não é possível ter dados concretos de que todas as escolas têm concretizado a lei. Mas, em que pesem a dimensão e o desconhecimento numérico, o fato é que o problema permanece. O que percebo é que no pouco tempo de sua efetivação as escolas por onde tenho passado não colocaram em prática a nova política. Portanto, faltam absorventes e orientação. Refletir sobre minhas questões pessoais objetiva-se para que não deixemos que assuntos considerados tabus embasem e justifiquem a violação de direitos e o descumprimento da lei que beneficia crianças e adolescentes. Que saibam de seus direitos e suas dignidades, isto é, *que não se silenciem*.

Grifo a ideia de silêncio porque — cabe lembrar — tive, na infância e adolescência em minha casa, de ficar alheia a assuntos afins a sexualidade. Preponderavam o silêncio, o medo e a vergonha. Nunca se falava em temas tais; mas se cometiam gestos de abuso. “Amigos” do meu pai tocaram em minhas partes íntimas duas vezes: quando eu tinha 7 anos de idade e, creio, aos 10. Pessoas diferentes, mas situações parecidas.

Visto que minha casa era pequena, as pessoas que chegavam, normalmente, se sentavam nas camas onde dormíamos. Foi o caso do amigo do meu pai. Enquanto ele preparava alguma coisa ao fogão para oferecer ao amigo, enquanto eu dormia. Em ambas as situações, acordei ao sentir o toque estranho no meu corpo por baixo da roupa. Ao fazer um movimento de levantar da cama, o gesto foi interrompido. Nas duas situações, afastei o abusador com ameaça de levantar e me enrolando na coberta bem firme. Dessa forma, impedi que a aquela situação continuasse. Nem a presença próxima do meu pai evitou tal situação; e só não aconteceu nada mais grave porque ele estava em casa. Por duas vezes, estive na iminência do estupro; mas nunca disse uma palavra para ninguém até o momento de fazer a pesquisa e escrever esta dissertação.

Recordo outras situações a caminho da escola onde eu fazia o Primeiro Grau. Eu ia a pé, sozinha, sempre pelo mesmo caminho. Nesse trajeto entre minha casa e a escola, morava um senhor de certa idade. Costumava ficar ao portão de sua casa nos horários em que as crianças da escola passavam. Todos os dias em que não me foi possível evitar o olhar, vi que ele tocava suas partes íntimas e tentava aliciar as crianças que passavam sozinhas. Eu ficava muito constrangida, indignada, com raiva; mas outra vez vinha o

medo de falar para alguém. Não tínhamos orientação de como proceder. Várias crianças sabiam do fato, pois se repetiam com elas; porém nunca houve denúncia.

Eu tinha certeza que algo errado se passava em todas essas situações e sempre me esquivava delas; em especial quando essas atitudes provinham de adultos, o que me deixava mais confusa. Não se falavam de situações semelhantes como crimes. Além disso, em casos sabidos de denúncias, as palavras de uma criança eram, na maioria das vezes, desacreditadas.

O tempo passou, e as aprendizagens extrafamiliares e extramuros foram me moldando e me ensinando a me defender. Alimentada pela raiva de homens que corrompem a infância, eu deixaria para trás um passado de dúvidas de que o inimigo sorrateiro se aproveitava. Pedófilos e abusadores sempre se aproveitaram da cultura do silêncio e de sua posição de impunidade e poder para fazerem suas vítimas. Situações como essas ficaram guardadas em algum lugar da minha memória, porque, de fato, eu não as compreendia.

Contudo, como diz Bosi (2003), fatos não assimilados continuam a causar tensão, logo a estabilidade que eu pensava ter com relação a esse assunto era frágil. Por consequência, voltaram à tona quando comecei a ouvir outras pessoas. O primeiro relato de abuso que me marcou foi o de uma amiga. Ela me disse ter sofrido abuso do pai durante boa parte da infância; disse que todas as filhas — se não me engano mais cinco — haviam sido abusadas *pelo próprio pai*. A violência sofrida na infância provocou muitos problemas sociais, emocionais e até de saúde física em minha amiga; e falar sobre esses fatos a alguém se tornou um “exorcismo” da dor que aquele silêncio lhe causava.

A cada relato — que não cabe detalhar aqui —, minha amiga me deixava mais perplexa. Eu nunca tinha ouvido nada parecido. Também questões graves, os abusos que sofri e recordo nem sequer passavam perto de uma violência tão brutal. Era inimaginável para mim que o ser humano fosse capaz de coisas tão bárbaras, ainda mais um pai, de quem se espera ação protetora sua prole, justamente, contra crimes assim. Passei a ser uma escuta confiável a ela, e juntas enfrentamos a dor. Aos poucos, novos sentidos ganharam contornos, com efeitos positivos à recuperação das fraturas psicológicas.

De volta ao Brasil, depois de um período em Portugal, fui trabalhar no Centro de Referência da Assistência Social. Ali, o público me exigiu buscar novas aprendizagens. A acolhida assistida não poderia ficar ligada apenas ao campo das experiências pessoais; deveria proporcionar uma escuta mais qualificada pela proximidade das situações sociais de vulnerabilidade e risco ou de direitos já violados. Casos de violência sexual eram frequentes. Eu não tinha contato direto com crianças, mas ficava sabendo por, em reuniões semanais, que algumas que ali frequentavam eram vítimas de abuso. Meu grupo era de adultos, dos quais eu ouvia muitos relatos. Nesses casos relatados, em particular por idosas, as intervenções se centravam no apoio psicológico e socioeducativos, visto que a situação já havia passado.

Reuniões com adultos expunham relatos de violência e muita dor na infância. Eu percebia a negligência familiar e a ausência do Estado. Cada vez mais próxima de temas sociais, percebi que dar aulas de artesanato no centro de assistência exigia mais formação; foi aí que comecei minha graduação em Arte. Eu precisava dar sentido ao que eu ensinava, ou seja, ligar o artesanato aos problemas que aquelas pessoas enfrentavam. Assim, foram desenvolvidas propostas de artesanato que dialogasse com suas realidades. Um trabalho singular que fizemos foram os artesanatos de reciclados, de objetos utilitários a decorativos. Muitas vezes comparado ao sentimento de pertença daquelas mulheres, o lixo ressignificaria suas vidas. O projeto foi chamado *Do lixo ao luxo*, e teve referências do artista Vik Muniz e de seu documentário *Lixo extraordinário*.

Como resultado desse projeto e de outros desenvolvidos no Centro de Referência da Assistência Social, durante o período que lá estive foi possível reunir relatos e imagens de mulheres que, após passarem a frequentar as reuniões semanais, ampliaram seu poder de socialização, elevaram sua autoestima, fortaleceram sua saúde física, emocional e mental e, através das artes, ressignificaram suas vivências e expectativas de vida. No projeto *Do lixo ao luxo*, o encontro com o objeto descartável e a possibilidade de transformá-los eram oportunidades de mudarem um pouco as condições de suas vidas; se não isso, ao menos de a verem com um novo olhar. Quando encontro essas senhoras, ainda cobram um retorno meu aos projetos que transformaram suas vidas (e a minha). As imagens a seguir mostram alguns resultados do projeto citado.

FIGURA 18. Peças de artesanatos com materiais reciclados desenvolvidos por participantes de programa social, 2013



Trabalhos artesanais realizados com papel de revistas, jornais e de folhetos publicitários<sup>32</sup>  
FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2013

<sup>32</sup> Mais detalhes, ver website do Centro de Referência da Assistência Social de Cristais Paulista, SP. Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.1444484329105867&type=3>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

De fato, não se pode esperar que a transformação pelo fazer artístico em meio às mulheres ocorra em todas as vítimas de abuso, pois não são apenas elas que sofrem, ainda que sejam as pessoas mais vitimadas. É que nós mulheres convivemos todos os dias com outras que já vivenciaram e com aquelas que, embora não tenham sido sujeitadas, vivem em vigília constante, à sombra do medo, evitando lugares, pessoas, roupas, horários, comportamentos, falas etc. só pelo conhecimento de uma “normalização” da violência e do abuso sexual de mulheres.

Nas últimas décadas, agendas políticas em cenários nacionais e internacionais dos direitos da criança mobilizaram estratégias na produção de documentos e legislações. No Brasil, dois marcos legais de direitos da população infanto-juvenil incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e a Constituição Federal de 1988, cujo art. 227 afirma o “dever da família, da sociedade e do Estado” de assegurar, com “absoluta prioridade, certos direitos: “à vida, saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Igualmente, a lei prescreveu “colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

Aos educadores, documentos tal qual o estatuto incidem na relação entre violência contra menores e a lei. Assim, não devem o profissional ou responsável se isentarem de seu dever e negarem desconhecimento; correm o risco de serem multado em caso de descumprimento. Com efeito, o artigo 245 prescreve isto: “médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche” que deixarem de “comunicar à autoridade competente” o que sabem de “suspeita ou confirmação de maus tratos contra criança ou adolescente” estarão sujeitos à “multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência” (ECA, 2012, p. 140–1).

É possível encontrar material orientador em *websites* do governo federal e de São Paulo. Nesse último caso, recorre-se à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo/EFAPE (2020, p. 16), que produz guias destinados a profissionais e famílias e onde se encontram quesitos para caracterizar o crime de estupro: toda “vítima menor de 14 anos é considerada

vulnerável”, logo “qualquer ato libidinoso com ela praticado será considerado estupro”, mesmo não sendo “praticado com violência ou grave ameaça”.

Um dado importante levantado por institutos de pesquisas é a quantidade de abuso cometido por quem deveria proteger. Conforme dados do *Guia do estado de São Paulo Todos contra o Abuso Infantil*, quase “75% dos estupros ocorridos” nesse estado foram cometidos contra “crianças e adolescentes de 0 a 17 anos”; no estado em 2017, dentre tais crimes, “cerca de 90% foram praticados por parentes ou conhecidos”, segundo dados de estudo “desenvolvido pela Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo, pelos cadetes da Academia de Polícia Militar do Barro Branco” (EFAPE, 2020, p. 14). De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2022), esses números são parecidos quando a comparação é nacional. De todos os casos de estupro que chegam à rede de saúde, 70% das vítimas são crianças e adolescente e mais da metade têm menos de 13 anos de idade. O que mais assusta é que a maioria dos casos é cometida por quem deveriam proteger. Conforme o *Guia escolar* da EFAPE (2020, p. 15),

Em 2017, em todo o Estado de São Paulo foram matriculadas na Secretaria Estadual de Educação 3.271.767 crianças e adolescentes na faixa de 6 a 17 anos de idade. Com base nas conclusões do estudo desenvolvido pela Secretaria da Segurança Pública, que considerou apenas os estupros já registrados pelas vítimas, é possível estimar que, todos os anos, mais de 600 meninos e mais de 3 mil meninas da rede pública de ensino do estado de São Paulo, alunos da sua escola, podem ser vítimas de estupro.

Se considerarmos os dados do instituto de pesquisa de que apenas 10% dos casos são notificados, então os números podem ser bem maiores. É que as vítimas tendem a não procurar ajuda porque são ameaçadas, têm medo, vergonha e até desconhecem o crime a que foram sujeitadas. Visto que o abusador tem relação de sedução e poder sobre elas, então estas se intimidam e, na maioria dos casos, não buscam ajuda. Nesse cenário, o profissional da educação não pode se abster; mesmo num contexto político como o que se desenhou entre 2016 e 2022. Nesse interregno, a demonização do professorado chegou até instâncias do governo federal: supostamente, atentava-se contra

a “moral”, os “bons costumes”, a religião e os valores de uma entidade abstrata chamada “homem de bem”.<sup>33</sup>

A dificuldade é romper com a cultura do silêncio por carência de debate público (falta de materiais de pesquisa na educação, medo de ideologias manifestadas nos últimos anos) com uma concepção de educação para a sexualidade como tarefa da família e da escola. Esta última, aliás, pode ser o único lugar onde crianças violadas de direitos vão conseguir ajuda, pois todas nessa idade devem estar matriculadas.

Na condição de professora — e junto com muitos pares —, carrego o dever de, nesse terreno árido, plantar uma semente de mudança. Assumo estar tentando romper barreiras de silêncio e ideológicas. Não é fácil; e muitas vezes é lento, mais do que desejamos que seja. Sua complexidade e as adversidades externas exigem do docente uma doação maior, pois sofremos juntos com o outro. Mais: é preciso ter sutileza e cuidado para não se expor a vítima e revitimizar quem já foi violado. Digo isso porque agora é a família que, amparada por ideologias de governos, reivindica a posse universal e exclusiva sobre o *poder/saber* afim à sexualidade. É a mesma “família tradicional” que ensina valores “protege”, mas que, no íntimo do lar, se silencia de forma desnuda e violenta.

Dito isso, abordar o assunto sexualidade em aulas de arte foi consequência desse olhar acolhedor para o social e de demandas dos estudantes. Estes, quando deixados livres para questionarem, apontaram caminhos e temas para as aulas. Embora saibamos não ser fácil levar tais assuntos à sala de aula, os números da violência apontam a necessidade de a escola compor, efetivamente, a rede de proteção à infância.

É evidente que a atuação docente e escolar com tais propósitos requer crivo crítico. É como disse Freire (2020 p. 39): “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Isso porque a “prática desarmada” produz um “saber ingênuo”, e este não é o saber que o rigor do pensar certo procura. Ainda segundo esse pensador, o “aprendiz de educador” não deve esperar ter tarefa fácil nem terá respostas em escritos iluminados; ao contrário, para superar seu saber ingênuo, o professor deve refletir sobre seu fazer.

---

<sup>33</sup> Por exemplo, conferir: VEJA. [Ministra dos Direitos Humanos] Damares anuncia canal para denunciar professores por atos contra a família. São Paulo, SP, 20 nov. 2019, “Educação”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/damares-anuncia-canal-para-denunciar-professores-por-atos-contra-a-familia> /Acesso em: 4 set. 2022.

Por isso é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem o que se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor [...] o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se com tal, vá se tornando crítica (FREIRE, 2020, p. 39–40).

É tendo em vista minha prática docente e meus professores na infância e adolescência que procuro melhorar minha ação docente; e é lendo e pesquisando que me tenho dado conta do que aconteceu comigo: foram crimes enquadráveis em vários tipos de violações. Importunação sexual, registro filmico e fotográfico da intimidade, satisfação de lascívia na presença de criança e adolescentes, corrupção de menores, divulgação, aquisição e armazenamento de conteúdos sexuais/pornográficos envolvendo crianças, tudo isso é crime. Portanto, é importante que todo profissional tenha conhecimento necessários para identificar mais esse flagelo de uma sociedade marcada pela desigualdade e pelo senso de justiça em que a corda sempre arrebenta no lado mais fraco.<sup>34</sup>

Quando a divulgação de abuso de crianças e adolescentes aparece todos os dias na mídia, fica difícil compreender por que se discute pouco de tal estado de coisas. Ainda pior, quando o caso vira notícia, é porque a vítima não teve chance de sobreviver ou são casos muito graves, como a gravidez na infância. É difícil compreender por que escolas e universidades ainda não puseram tal debate em posição central na formação dos profissionais da educação e na formação contínua (reuniões pedagógicas) que acontece toda semana nas escolas. Entendo que muito mais instituições formadoras devem oferecer disciplinas que tratam da violência sexual contra crianças e adolescentes, pois as exceções são insuficientes ou superficiais demais.

A julgar pela minha experiência (limitada), digo que falta preparação aos profissionais porque, em curso de formação que ofereci em escola municipal no ano de 2022, nenhum docente dos indagados disse ter tido instrução para lidar com o problema do abuso sexual (nem mesmo os do Estado noutra ocasião). De fato, recorro que o estado de São Paulo e o governo federal disponibilizaram materiais em seus *websites*

---

<sup>34</sup> Recomendo a leitura de materiais indicados nas referências desta dissertação. Informam sobre todos os crimes e as orientações de procedimentos para profissionais da educação e à sociedade em geral.



destinados a escolas; mas desconheço alguma instituição que os tenha adquirido e apresentado ao seu corpo docente. Talvez fosse diferente se o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por exemplo, exigissem efetivamente a presença de tais conteúdos nos cursos de formação docente inicial no Brasil.

Outro trabalho valioso para compreendermos como funciona a violência sexual no país é *Abuso: a cultura do estupro no Brasil*, da jornalista Ana Paula Araújo. Trata-se de entrevistas com vítimas — mulheres e crianças — e com abusadores. O trabalho traz um relato de como os abusos acontecem e o que ocorre após as denúncias. A leitura desse texto me foi importantíssima para compreender a dor de quem já vivenciou tal violência e o modo de o Brasil tratar os casos descobertos; também para entender a dimensão geográfica e demográfica dos casos de abuso sexual: estão em lugares de centralidade e em áreas remotas; sobretudo, não ocorrem só em meio a famílias pobres e de escolaridade baixa. Exemplos estão no número de pessoas públicas que têm quebrado o silêncio para falar que o flagelo é real e pode estar acontecendo, neste momento, com alguém que conhecemos.<sup>35</sup>

Também centrais para minha formação foram a especialização em Arteterapia e o curso de extensão “Sexualidade na contemporaneidade” realizado na Universidade de Franca, instituição onde tive o privilégio de fazer e ter contatos que me ajudaram demais não só na profissionalização, mas também no fortalecimento pessoal. O então psicólogo e professor mestre em Sexualidade Daniel Cordeiro Cardoso foi um grande inspirador e incentivador; a seu convite, pudemos compor a organização do primeiro Simpósio de Educação Sexual para Estudantes Universitários. No evento, que aconteceu em um dos auditórios da universidade, além de ter a participação do professor, tivemos o privilégio de discutir, com colegas, assuntos afins à educação vivenciados e

---

<sup>35</sup> Ver estes exemplos: LOPES, Fernanda. Atriz de *Cara e Coragem* revela abuso sexual que sofreu na infância: “Me senti suja”. UOL, São Paulo, SP, 22 out. 2022. Disponível em: [https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/celebridades/atriz-de-cara-e-coragem-revela-abuso-sexual-que-sofreu-na-infancia-me-senti-suja-91325?cpid=txt\\_fernanda@noticiasdatv.com](https://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/celebridades/atriz-de-cara-e-coragem-revela-abuso-sexual-que-sofreu-na-infancia-me-senti-suja-91325?cpid=txt_fernanda@noticiasdatv.com). Acesso em: 9 jan. 2021; QUEM. [Apresentadora de tevê] Angélica revela abuso sexual na adolescência: “Fiquei petrificada”. Rio de Janeiro, RJ, 29 mar. 2022, “Quem notícias”. Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2022/03/angelica-revela-abuso-sexual-na-adolescencia-fiquei-petrificada.html>. Acesso em: 9 jan. 2023. MARIE CLAIRE. [Humorista e ator] Adnet revela que sofreu abuso sexual na infância: Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 2020, “Cultura”. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Cultura/noticia/2020/04/marcelo-adnet-revela-que-sofreu-abuso-sexual-na-infancia.html>. Acesso em: 9 jan. 2023.

testemunhados por eles na condição de profissionais e universitários, a exemplo da homofobia na escola.

Com efeito, a necessidade de informação e formação docente se impõe em razão da complexidade do tema *abuso sexual infantil*. Só a vivência não bastaria para lidar com as demandas impostas à atuação do professor consciente sem risco de trazer mais violência à vítima. Alterações nas legislações e na forma de sociedade lidar com esse tipo de crime estão em processo; exemplo é a punição legal por crime de pedofilia, de história recente no país.

Dessa forma, devemos olhar a educação tendo em vista o mundo não só globalizado, mas também conectado em redes,<sup>36</sup> onde os estudantes podem ter acesso a quase tudo, assim como muitos podem ter acesso a discentes infantes e adolescentes. Nesse sentido, a escola deve responder aos anseios de trazer problemas sociais para suas pautas, de modo a se integrar a redes de proteção e entidades públicas e civis de amparo a menores e vítimas. Creio na importância dessa integração para que o tema seja discutido com amplitude cada vez maior e que o máximo possível de forças atue para acabar com a violência sexual.

### 3.2 **Pedagogia do olhar e do afeto: a descoberta de estar atrasada**

À luz do amparo legal e de leituras conceituais e informativas, pude abrir caminhos para este debate no espaço escolar ao ter ciência da obra *O que o Ted viu?*, associada à divulgação de *fake news* em mídias sociais. Ao se referir ao trabalho, um aluno do nono ano do Ensino Fundamental disse ser um absurdo artistas produzirem tais trabalhos e dizerem que é arte. Parece-me uma fala um tanto categórica, com certo tom do senso comum que restringe a semântica da palavra arte, muitas vezes, à pintura e, às vezes, à escultura. A fala me pareceu ser muito mais a reprodução automática de ideias ditas em discussões sem lastro conceitual e difundidas e repercutidas nas mídias sociais do que um julgamento fundado no conhecimento da obra e de seu contexto.

Vislumbrei, então, a importância de abordar tal temática com os alunos; mas era preciso que eu procurasse (in)formação que me permitisse discutir e suscitar a sensibilidade para conteúdos da arte e da vida. Para pôr em práticas minhas intenções,

---

<sup>36</sup> O mundo conectado em redes é ideia desenvolvida em profundidade pelo sociólogo espanhol Manuel Castells. Ver a obra *A sociedade em rede*, volume 1, editora Paz e Terra. Faz parte da trilogia “A era da comunicação”

eu poderia apresentar vários referenciais artísticos mais conhecidos; mas supus que seria mais coerente — e eficiente — partir da obra geradora da discussão, que era de acesso público.

FIGURA 19. Recorte da obra *O que o Ted viu?* usada para suscitar discussão em sala de aula do Ensino Médio



**Um dos quadros do Banco Santander apresentava: um pequeno corpo nú em cima da cama, por cima dele outro corpo nú maior, ao redor da cama outras pessoas nuas em pé, e duas delas segurava o pequeno corpo nú mantendo braços e pernas abertas. E mesmo assim um promotor teve a coragem de dizer que não havia pedofilia nas imagens. Reparem no bichinho de pelúcia encostado na parede.**

FONTE: Lopes (2022, *on-line*)

A pintura *O que o Ted viu?* foi publicada em várias mídias sociais como crítica à arte e responsabilizando a artista por incentivar a pedofilia. Ao contrário do que diziam os textos de comentário, a pintura nunca foi exposta no Brasil nem seria incentivo a pedofilia. De fato, a composição da obra sugere cena de pedofilia cometida e assistida; mas retrata a vivência da própria artista. Britânica, ela assina a obra como Ria Pratt, uma das personalidades de Kim Noble,<sup>37</sup> cujo diagnóstico indicava perturbação dissociativa de identidade, fragmentada em mais de cem partes diferentes. Porém, segundo a pesquisadora Sara Filipa Lago de São Boaventura (2018), até 2018 apenas vinte personalidades eram conhecidas, das quais quinze pintavam.

Desde criança, Noble apresentou comportamentos estranhos. Com isso, aos 14 anos de idade foi internada mais de uma vez, para conter e tratar crises psiquiátricas, inclusive tentativas de suicídio. Após passar por várias instituições de psiquiatria e ter diagnósticos variados, ela foi diagnosticada, em 1995, como portadora de distúrbio de personalidade. Tinha 35 anos de idade.

Quando criança, Kim Noble sofreu a rejeição da família. Num ambiente de carência afetiva e material, os pais a deixavam sob cuidados de amigos e vizinhos para trabalharem. Nesse período (faixa etária 1–4 anos), a criança foi vítima de situações diversas de violência, tais quais abusos sexuais, físicos e psicológicos. Por causa “[d]os traumas e [d]o sofrimento psíquico”, sua personalidade “fragmentou-se, criando vários alter-egos de modo a sobreviver e ‘esquecer’ os momentos abusivos que experienciou” (SÃO BOAVENTURA, 2018, p. 32).

Com o ego original reprimido no inconsciente, outras personalidades emergiram de modo a se sobreporem à personalidade que se lembrava dos episódios de violência vivenciados. Descobriu-se que através da pintura Noble conseguia abrigar personalidades múltiplas de maneira mais solidária. Para a filha e as pessoas que convivem com a artista, é possível saber com que personalidade estão tratando por meio de seus trabalhos, pois a identidade visual de suas criações varia de acordo com a personalidade. A pesquisadora que a estudou almejou compreender o papel da arte como terapia psíquica na reconstrução do eu fragmentado. Para isso, analisou trabalhos e entrevistou Noble. Convém lermos a seguir uma passagem expressiva do que diz ela.

---

<sup>37</sup> Conferir o website oficial de Kim Noble: <http://www.kimnobleartist.com/>.

A arte, desde a escrita à plástica, tenta de algum modo agregar os fragmentos do Eu do sujeito, permitindo, desta forma, lidar com as suas angústias, perdas de identidade, e acima de tudo, com a realidade, tanto do seu mundo externo como do seu mundo interno... Por norma, o artista com perturbação dissociativa da identidade cria para poder expor os seus pensamentos, experiências e percepções, bem como para obter informações sobre o passado, sobre o trauma e os vários alter egos ocultos (Lev-Wiesel, 2005). Como tal, as expressões artísticas podem ajudar a confirmar o diagnóstico de perturbação dissociativa de identidade (SÃO BOAVENTURA, 2018, p. 22).

Com efeito, a pintura de Kim Noble, diferentemente do que foi dito por meu estudante, não objetiva incentivar a pedofilia. Longe disso, a obra era a manifestação da personalidade Ria Pratt exorcizando, revelando e denunciando todos os crimes e todas as dores que sofreu; e através da arte ela tenta ressignificar e restaurar sua identidade. Embora a obra mostre, de fato, uma cena de pedofilia, cumpriu papel-chave para mim ao pôr o abuso sexual no centro do debate em aula; além disso, se abriram outras discussões para que mais escolares pudessem dizer o que pensam do assunto.

A pintura de Kim Noble foi fundamental para mudarmos perspectivas e pensarmos noutras realidades sociais e pessoais passíveis de serem discutidas na disciplina de Arte. Não tive como não lembrar Freire e suas pedagogias: da autonomia, da libertação e dos sonhos possíveis, do oprimido e, sobretudo, da pergunta. Então, questioneei meus alunos (e a mim mesma): a arte pode tratar do quê? Vocês acham que a arte dialoga com os temas que vocês vivenciam? Vocês acham que o artista pode e deve revelar suas dores em suas obras? Considerando o histórico da artista o que vocês perceberam na pintura? Se você fosse um artista você iria pintar sobre o quê? E finalmente, vocês acham que crimes como esse sofrido pela artista acontecem de fato na realidade? O que você pensa sobre isso? Você já imaginou que isso pode estar acontecendo pertinho de você? Você conhece alguém que já sofreu esse tipo de violência?

Obviamente, orientei que nem todas as respostas poderiam ser dadas abertamente para não se expor ninguém; também não seria imposição: caso alguém não se sentisse à vontade para se manifestar, então não o faria. Foi possível ver, no comportamento dos estudantes, como esse assunto mexeu com eles; não porque seriam possíveis vítimas de violência, mas porque a arte pode ser reveladora e nos situar ante

realidades que, para nós, seriam muito difíceis. De fato, muitos responderam que nunca pensaram que a arte provocaria esse tipo de reflexão nem os sentimentos que afloraram.

O mais curioso é que, quando eu apresentava a pintura para os alunos, eles concordavam com as mentiras contadas sobre a obra; muitos até se revoltaram com a obra. Só após meus questionamentos é que os pré-conceitos foram se dissipando. Convém frisar aqui a força da Abordagem Triangular (contextualizar, fazer e apreciar) para o debate gerado sobre a pintura. Uma pintura tal não pode ser apresentada em sala de aula sem que seu contexto e sua história sejam apresentados.

Feitos os questionamentos e as considerações, o que aconteceu em sala de aula foi algo que eu não conseguiria descrever neste trabalho. Numa aula tão cheia e com tantas particularidades, muito escapou à minha percepção e memória, de modo que retive mais a recordação das vítimas da violência sexual. Ainda assim, além de dizer que foi uma experiência compartilhada pelos participantes, o que posso descrever do geral é que não houve risos nem desrespeito; comentários negativos mudaram de alvo: da artista para pessoas atroztes como pedófilos e abusadores.<sup>38</sup> Cada abordagem demandou muita pesquisa e escuta atenta.

De início, as discussões começaram com alunos do Ensino Médio em 2017, ano de meu ingresso na docência escolar. Felizmente, eu havia começado uma pós-graduação em Arteterapia e um curso de extensão sobre sexualidade (este porque passei a observar demandas em sala de aula). Desde 2017, eu trabalhava o tema apenas com alunos do Ensino Médio; mas foi só após o ingresso no mestrado e a escuta do relato de um estudante no fim de 2021 que me impulsionei a ampliar o alcance para outras turmas. Conscientes da gravidade e brutalidade da violência sexual e de que poderíamos fazer algo pelas crianças e pelos adolescentes, iniciamos nossa jornada sem pensar em volta.

Eu já havia lido em textos de estudantes ou ouvido relatos de que foram abusados, assediados no caminho da escola e por pessoas próximas; ouvi sobre uma aluna cuja irmã foi morta por um estuprador. Todos os casos necessários foram comunicados às gestões para que se tomassem providências de apoio à aluna e aos

---

<sup>38</sup> Importa firmar uma diferença entre pedófilo e abusador sexual, e faço-o à luz do professor Daniel Cordeiro, psicólogo que deu exemplos de seu consultório à época do trabalho. O pedófilo é portador de transtorno mental e nem sempre é abusador; este sempre comete o crime, mas não tem necessariamente transtorno mental. Essas definições e as complicações de tema tão relevante merecem estudos e reflexões do professorado, sobretudo daquele ligado à educação básica.

alunos. Minha percepção nesses anos de docência é que as escolas não têm equipes preparadas para lidar com tal problema. Em todos os casos comunicados, o que percebi foi um pré-julgamento de quem deveria proteger e certa falta de interesse em reconhecer as marcas, os sinais, as pistas. . .

Com efeito, cito o caso de um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental com quem tive contato em 2018. Todos os dias de aula de Arte, ele mostrava um desenho — ou o entregava — feito em casa. A figura desenhada apresentava traços de estranheza, com olhos e rosto de expressão intrigante e sempre numa cena de violência. Passei a levar esses desenhos para meu curso de Arteterapia e mostrá-los ao professor Daniel, que ministrava uma disciplina na especialização. É claro, eu sabia que não era o caso de tirar conclusões baseadas em desenhos. Mas cogitamos que esse discente pudesse estar pedindo ajuda quando entregava esses desenhos, que não faziam parte da proposta da aula.

Todavia, mesmo que fossem apenas desenhos, era notório que esse aluno, algumas vezes, apresentava marcas no corpo e, às vezes, dificuldades no movimento. Embora o assunto abuso sexual não fizesse parte das aulas do sexto ano, logo passou a ser uma possibilidade que levantamos. De imediato, fui à direção. O que aconteceu depois me apontou o despreparo da equipe escolar a que me referi.

Na direção, eu soube que, na escola, já se sabia das agressões sofridas pelo aluno e que a decisão de denunciar caberia à mãe, pois o pai era o único meio de sustento da família. No dizer da direção: “Nossa preocupação é: o que seria dessa família se perdesse o progenitor? Será que não seria pior sem ele?”. Mais: “Não deveríamos nos preocupar com as coisas que acontece extramuros, pois já não damos conta nem do que acontece dentro?”. Foram palavras ditas de forma educada; mas me tiraram o chão. De qualquer forma, deixei o registro para a gestão. Não caberia à escola ser juíza da situação. Hoje compreendo que a instituição escolar tem muitos problemas e seguramente não conseguiria, de fato, resolver todos; tampouco pode negligenciar tal situação sob pena de agir fora das legislações.

Voltei ao trabalho com o senso de que estabelecer relação de confiança com os estudantes não seria tarefa fácil; mesmo que alunos daquela escola periférica me respeitassem e gostassem do meu trabalho. De fato, a acolhida das turmas não aplacou a dificuldade que foi terminar o ano naquela escola. A pouca experiência na educação,

talvez, tenha sido um dos entraves para que eu acreditasse que agia corretamente e de acordo com a lei. De fato, eu desconhecía muito da prática e da própria legislação; por isso, me silencieei ante a resposta da direção. “Se muitos colegas que já trabalham com a turma e a gestão sabem o que acontece e não fazem nada, então o que eu poderia fazer?” — refleti.

Mesmo sendo meu primeiro ano como docente na escola e meu segundo como professora do Estado, fui madrinha de formatura de uma turma de nono ano considerada a mais difícil. Seus estudantes haviam destruído parte das carteiras da sala, não levavam materiais e até agrediram fisicamente uma professora. Apenas uns poucos colegas e eu conseguíamos lecionar para tal turma com algum nível de respeito e dignidade. E o que refletíamos com eles repercutia no comportamento com outros professores: melhorava para todos.

Só não sei se houve melhora — avanços — no caso do discente dos desenhos. Até o fim do ano em que estive na escola, não soube de intervenção escolar no caso. Se não tiver havido, então ficarei com a impressão que a escola foi omissa, pois deve ser lugar não só de construção de conhecimentos, mas também de acolhida e proteção. Outros casos de adolescentes comunicados a outros gestores em outras escolas tiveram desfechos parecidos. Eu ouvia ser difícil fazer algo. Quase sempre, o caso nem saía da sala da direção, e quando saía ia diretamente para rodas de adultos, cuja atitude julgadora da vítima a recondenava ao silêncio.

Não por acaso, foi com poucas expectativas que cheguei ao mestrado; também cheguei silenciada. Talvez estivesse à procura de oportunidade e possibilidades de expor tais frustrações da docência de Arte. Eu queria discutir, elucidar, prevenir... o tipo de violência mencionada neste trabalho e, com ele, refletir sobre comportamentos alheios à política da educação.

A procura por respostas e soluções reflete como a escola pode ser lugar de acolhida e fazer parte, de fato, de uma rede de proteção mediante discussões sobre temas sociais. Confesso que o cenário político e as discussões sobre o que deve ser ensinado na escola quase me tiraram esse último tema. O medo não era só meu. Ouvi de professores e colegas do mestrado que o cenário político não era propício para um tema tão delicado na escola. Eu poderia ter algum problema com familiares.



No fim de 2021, no retorno pós-pandemia, resolvi reapresentar a discussão para uma turma de terceiro ano de Ensino Médio, pois poderia ser a última oportunidade de refletirem sobre violência sexual, pedofilia e arte. Debates sobre outros temas correram tranquilamente, ainda que o alunado revelasse situações de vulnerabilidade social. Mas os discentes refletiram sobre educação, direitos, fome, racismo, cotas raciais, violências e abuso sexual de crianças e adolescentes.

Obviamente, perdi comportamentos e falas durante as aulas; mas uma atitude me atraiu. Quando apresentei a pintura de Ria Pratt (Kim Noble), um estudante pediu para sair: disse estar se sentindo mal. Ainda nem havíamos comentado a obra. A aula era à noite, e como ele tinha uma namorada na mesma sala, de início pensei ser briga do casal. Passados alguns minutos, também, a aluna namorada pediu para sair. Não voltaram mais à sala de aula naquele dia.

Após lecionar as duas primeiras aulas, encerrei meu expediente e fui para casa. Só quando cheguei é que fui me dar conta de que o tema da aula talvez tivesse motivado a saída do casal de alunos. De imediato liguei para a direção a fim de saber se estava tudo bem. A diretora me disse que sim e que, provavelmente, seria briga do casal. Não havia motivo para minha preocupação. Além disso, a aula era de conhecimento da direção, e todos estavam atentos. Como já era fim de ano, tive apenas mais um contato com o discente.

Infelizmente, eu não havia tido tempo de ler todos os trabalhos escritos pela turma, que deveria escrever suas considerações sobre aulas e temas trabalhados no bimestre. Naquele momento, descobri que eu havia me atrasado. Embora tenha tentado, não consegui mais falar com o estudante. Então, preferi respeitar seu tempo e sua dor; mas suas considerações sobre o bimestre tiveram uma revelação que me deixou em pedaços. Segundo escreveu o aluno, então com idade próxima dos 18 anos, quando criança foi vítima de abuso sexual de alguém próximo a ele.

Ler o texto de tal não foi fácil. Perguntei-me, em silêncio, por que ninguém nunca percebeu as marcas no corpo dele? Na hora me lembrei do estudante de quatro anos antes e pensei que há coisas que as pessoas não querem ver nem saber. A leitura do texto me mostrou o quanto a aula lhe fez mal; uma aula que achava que seria valiosa à turma. A frase me marcou, porque me mostrou que o tiro havia saído pela culatra.

Involuntária, mas conscientemente, eu havia provocado dor em alguém de quem devo zelar.

Após ler o texto, meu sentimento foi de impotência. Sofri. Chorei. Pensei em desistir. Ouvi de uma psicóloga: “Diana! O que causou dor não foi sua aula, mas a lembrança da violência que esse jovem sofreu. O causador é o abusador!”. Todos me aconselhavam a mudar o tema da pesquisa, devido ao momento político; salvo minha orientadora, Ana Duarte. Ela via potência em minhas experiências e no relato delas. Assim seu incentivo, aliado à palavra esclarecedora da psicóloga, me motivou a levar adiante meu projeto — esta dissertação.

Estará fadada ao fracasso qualquer tentativa de antecipar reações e experiências em aulas como a que preparei e executei. Como diz Jorge Larrosa (2022, p. 69), “a experiência exige outra linguagem transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza”. Sem conseguir presumir com precisão o que poderia acontecer ao levar um tema complicado para educação de crianças, minha ideia era que eu poderia fazer algo para prevenir abusos. Fortaleceu-se um pensamento-sentimento de que trabalhar tal tema na escola nos primeiros anos seria mais sensato, pois teríamos condições de não só interromper um ciclo de violência, mas ainda de prevenir.

Munida da experiência, resolvi planejar uma proposta para os anos iniciais. Pensei em como trabalhar o abuso sexual na Educação Infantil. Além de contar histórias, eu poderia desenhar e conversar com as crianças, aproveitar minha recordação da boneca, que rondou sempre minhas memórias da infância. Inspirada na boneca de pano que fiz — a minha primeira boneca —, ao confeccionar novas bonecas pensei em criar memórias que lembrassem cuidados, amor e proteção; cuidados que, algumas vezes, são negligenciados. Ao mesmo tempo, retomo uma relação de respeito, amor e cumplicidade pelo meu querido pai; sobretudo, de trazê-lo para o meu fazer tal qual ele um dia nos levou para o fazer dele. A confecção da boneca — gesto- símbolo da minha infância — foi o modo de integrá-lo mais ainda à minha vida — agora à profissional. Assim, enquanto eu cursava disciplinas do mestrado, ele costurava a boneca que eu usaria como exemplo na reunião de pais na escola.

FIGURA 20. Meu pai no processo de confecção de uma boneca de pano comigo para utilização em reunião de pais e mães na escola, fev. 2022



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

Com efeito, desde que iniciei o mestrado, muita coisa aconteceu em minha vida profissional (ou deixou de acontecer, dependendo do ponto de vista). Exonerei-me de dois cargos efetivos para ficar em outros dois cargos efetivos em escolas de municípios distintos. Nesses novos cargos, propus, em uma escola, trabalhar o tema da violência sexual com alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Ao informar

minha nova orientadora na escola, ela não hesitou em endossar a iniciativa: aceitou de pronto o projeto. É que a escola já tinha conhecimento de casos. Para dar início ao projeto, aproveitamos um concurso de boas práticas com uso de material didático promovido por uma empresa fornecedora do município.

Contudo, antes de começar o trabalho, procurei as redes de proteção do município: Centro de Referência da Assistência Social, Conselho Tutelar e psicóloga da educação para me informar sobre ações para combater o abuso sexual de crianças e adolescente. Então eu soube que a promotoria de Franca exigia, dos municípios da região, a formação de uma “comissão de enfrentamento à violência contra criança e adolescente”. Na prefeitura de Cristais Paulista, foi assinada a portaria 2.900, no dia 22 de fevereiro de 2022, em atendimento ao decreto 2.975/2022 e à lei federal 13.431/2017.<sup>39</sup> Esta última normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos à criança e ao adolescente vítimas ou testemunhas de violência, além de criar mecanismos de prevenção e coibição da violência.

Ciente de que eu estava amparada pela legislação, agora precisava pôr as ideias em prática. A primeira ação pensada foi formar professores para que construíssemos uma rede de proteção onde todos se apoiariam e estariam informados e atentos a novas demandas. A própria comissão criada pelo município iria fazer alguns trabalhos. Durante a reunião com professores participantes, nenhum disse ter vivenciado ou realizado formação para o tema da violência sexual antes; também nunca pensaram na importância de se discuti-lo nos conteúdos escolares, inclusive a possibilidade de ser em aulas de Arte. Além disso, os docentes foram convidados a responderem a um questionário onde diriam se consideravam importante tal abordagem de trabalho com as crianças e se já haviam orientados alunos sobre o assunto, dentre outros pontos que ficam para outra pesquisa. Nenhum professor disse ter dado orientação tal ao seu aluno antes.

Alguns professores não me entregaram de volta os questionários; porém a quase metade dos que entregaram disse ter sofrido algum tipo de violência quando crianças, dos quais a maioria não relatou nada para alguém; não por acaso, todos consideraram como importante a ação escolar de dar esse tipo de orientação e acolhida.

---

<sup>39</sup> Lei federal 13.431, de 4 de abril de 2017.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm). Acesso em: out. 2022.



Com efeito, ainda na formação de professores, foram oferecidos impressos como o guia com orientação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo contra abuso sexual na infância e na adolescência.

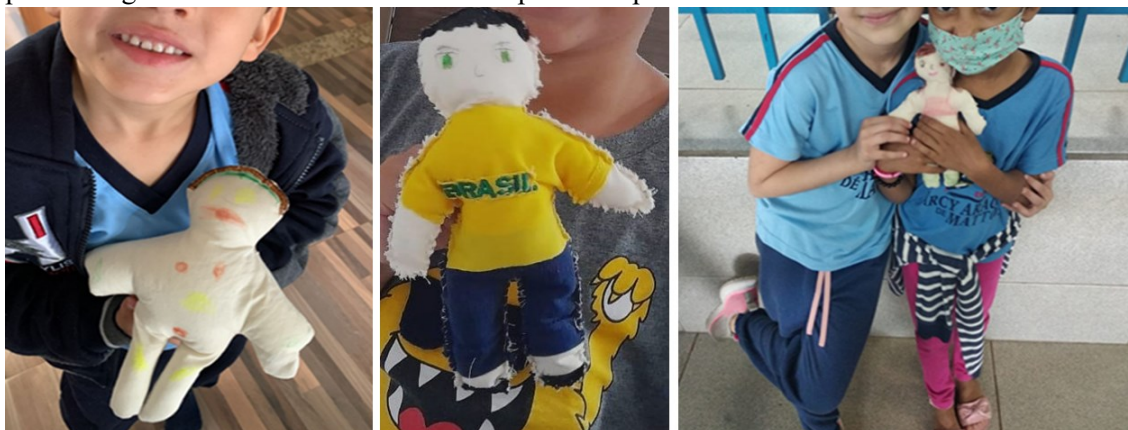
FIGURA 21. Momento de aula de curso de formação de professoras em escola municipal e em que ministrei disciplinas, maio 2022



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Flávia Silva, maio 2022 (imagem manipulada para se preservar o anonimato)

A segunda etapa foi uma reunião com pais e mães de alunado dos primeiros e segundos anos. Assim, preveníamos-nos de correr o risco de as crianças informarem seus familiares de modo não correspondente ao fato que estava sendo trabalhado. Essa parte gerou muito receio, mas eu tinha segurança de que família nenhuma a fim de proteger sua prole se oporia. Já na reunião foi proposto que pais e mães, com suas crianças, fizessem uma boneca/um boneco de pano e, por esse fazer, explicassem à prole as partes do corpo e os cuidados a serem tomados com elas, sobretudo com relação ao toque de estranhos ou conhecidos.

FIGURA 22. Alunos exibindo bonecas e bonecos de pano feitos em casa com ajuda dos pais para diálogo de esclarecimentos sobre o corpo e suas partes



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

Nesse momento juntos, os responsáveis criariam memórias afetivas com as crianças. Além de ser prazerosa e divertida, a atividade ensinaria várias lições. Cada responsável presente recebeu um kit com orientações de molde e tecido.

FIGURA 23. Kit informativo sobre abuso sexual entregue a pais e mães de alunos do Ensino Fundamental, maio de 2022



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

Detalhes e acréscimos na confecção ficariam a critério de cada família. Junto com o kit, entreguei um folheto feito pelo Centro de Referência da Assistência Social do município com orientações sobre abuso sexual e procedimentos a serem tomados em caso de constatação.



FIGURA 24. Folheto para divulgar campanha do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra a Criança e Adolescente (18 de maio), maio de 2022



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

De fato, não houve nenhuma oposição dos pais presentes. Pelo contrário, houve muitas mães que nos procuraram após a formação e elogiaram a iniciativa. Também algumas mães relataram ter passado por situações de abuso e que sentiam falta de orientação e apoio na infância. Igualmente, os pais responderam a um questionário que pode ser usado em outro momento da pesquisa.

Para as turmas de alunos maiores de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental 1, gravei um vídeo de orientação às famílias de que seria feito esse trabalho na escola. O material com orientação foi enviado aos grupos da mídia social *WhatsApp* dos quais cada família participava. O vídeo foi disponibilizado no *website youtube*<sup>40</sup> para que todos pudessem ter acesso.

Já com as crianças, para cada turma houve uma linguagem diferente. Com os menores, recorri aos livros *Pipo e Fifê*, de Caroline Arcari; e *A menina das cores*, de Rita Cândido. Também utilizei um “semáforo” e sua lógica de cores para identificar o *toque permitido* e o *toque não permitido*. A ideia do semáforo veio de vídeos de práticas disponíveis que vi na internet. Também utilizei um desenho com a figura de crianças no qual deveriam identificar, com a cor vermelha e fazendo um X, onde não poderiam ser tocados. Junto com as práticas, também começavam a chegar às aulas bonequinhas

<sup>40</sup> Meu vídeo com orientação para os pais sobre atividade a ser desenvolvida na escola está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OFobeHW7bM8>. Criado em maio de 2022.



confeccionadas com auxílio dos pais, além de fotografias das criações pelas famílias nos grupos de *WhatsApp* das salas.

FIGURA 25. Atividades de sala de aula com desenho de figuras de menino/menina para apontar pontos do corpo onde o toque é permitido e onde não é mediante as cores e a lógica do semáforo



FONTE: acervo pessoal — autoria da fotografia: Diana Gomes, 2022

Com os meninos do terceiro e quinto ano, a conversa foi mais aberta, ou seja, foi numa roda e com as mesmas orientações feitas com auxílio das histórias dos livros. Eles expuseram o que pensavam e o que já haviam tido de orientação pelos pais. Tivemos oportunidade de dialogar sobre os riscos; ou seja, dissemos que, diferentemente do que muitos pensavam, não estavam apenas na pessoa estranha que oferece presente na rua nem só no “homem do saco”<sup>41</sup> (personagem que as crianças temem). Constatou-se que uma maioria expressiva nunca teve orientação de seus pais. Crianças maiores, também, utilizaram desenhos para refletirem sobre o tema.

<sup>41</sup> Também chamado de homem do saco ou velho do saco, o papa-figo é personagem do folclore brasileiro — cf. Silva (2011).

Todos esses aspectos destacados podem ser percebidos em imagens, relatos e memórias de experiências do tempo de estudante e docente de escola pública. Entendem-se as narrativas de experiências como necessários para se guiarem práticas favoráveis aos demais espaços pedagógicos. Sobretudo através da sensibilização, a sala de aula e o professorado de Arte podem oferecer espaços formativos e acolhedores suscetíveis de constituírem fóruns de debate, problematização e reflexão. A ação tem de ser a de proporcionar modelos educacionais que descortinem flagelos como os apresentados neste trabalho e a de instituir iniciativas transformadoras do fazer estudantil e docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**P**or fim, penso que convém voltar ao começo: aos elementos estruturantes deste estudo e que, entendo, merecem um fechamento de síntese para que o texto não fique aberto em demasia. Digo isso porque estou ciente de que há uma carga de subjetividade relevante inscrita neste texto; e isso — penso — dá muita abertura à compreensão do que está dito e discutido, ou seja, o texto fica muito aberto à interpretação em certas partes em que manifesto mais minha recordação, marcas da memória...

Nesse sentido, retomo meu questionamento de pesquisa, que incidiu na intenção de conhecer e apresentar, sistematicamente, formas de a professora de Arte provocar seus alunos de modo a incitá-los a verem como a arte se relaciona com vida cotidiana deles, sobretudo os problemas sociais que muitos enfrentam; e o fazê-lo com a intenção de ampliar o universo discente na comunicação interpessoal, individual e coletiva. Subjacente a essa ampliação, estaria o desenvolvimento da consciência reflexiva rumo a uma conscientização de que devemos ter uma atitude crítica ante a vida social e em sociedade.

Os resultados da pesquisa me permitem apontar a criação de oportunidades outras nas aulas de Arte como medida preliminar; preliminar porque demanda muita reflexão e preparação, visto que tende a ser base de desdobramentos. Como horizonte, convém ter a condição dos estudantes como sujeitos reflexivos sobre si e sobre o mundo

extramuros para que deixem uma posição de passividade — a de aluno que depende do professor — para assumirem uma de atividade, ou seja, de agente desejoso de trilhar novos caminhos e transformar o que pensa que deve ser mudado. Nesse sentido, à luz das narrativas e das imagens apresentadas neste trabalho, tive oportunidades de apresentar modos de a atuação docente se tornar importante para que o alunado se atente a suas realidades familiares e comunitárias, individuais e coletivas, bem como à sua própria história: elementar para a projeção como sujeito histórico afetado pela realidade e ávido por transformá-la em seu benefício.

Os exemplos foram visíveis em ações realizadas por pais e mães de aluno, como o exercício de empatia relativo a uma categoria profissional tão maltratada como os coletores de lixo e os coletores de recicláveis. O resultado foi a geração de ações de respeito e reconhecimento que, dificilmente, a escola consegue alcançar por si só. Igualmente, a lida com o lixo pôde ser vista por outra lente que não a das profissões desvalorizadas; a saber: a da transformação do resíduo material do que produzimos, consumimos e descartamos. Assim, o trabalho do ensino de Arte com intenções de conscientização para a vida social fora da sala da aula se projetou em mulheres em situação de vulnerabilidade não só social, mas também emocional. Pela transformação do lixo em objetos utilitário-decorativo, foram capazes de reacenderem certa chama, certa vibração por se descobrirem pessoas de habilidades transformadoras da matéria e da vida delas. Ainda encontro essas mulheres e ainda sou cobrada por mais projetos. Nesses momentos, percebo falhas nas políticas sociais do município, pois mudanças de gestão pública extinguiram quase todos os projetos de inclusão e participação popular.

A vulnerabilidade social pôde ser tratada em outro nível: o escolar regular; com outra faixa etária: alunos da Educação Básica. Diferentemente das mulheres, são crianças vulneráveis ao julgamento social em função da cor da pele e das relações disso com o imaginário da visibilidade: da fama, do sucesso, do dinheiro, do poder..., que a mídia expõe com toda força possível todos os dias em todos os cantos imagináveis. Num país de desigualdades sociais inenarráveis, além da miséria, o preconceito e o racismo grassam de forma inequívoca. Se há uma *maioria* inscrita na categoria pobreza, e nessa maior parte há, também, um contingente expressivo de população negra; então é porque há uma *minoría* que detém riquezas e na qual é numericamente inexpressiva a participação de pessoas negras. A consequência? A falta de referenciais para crianças

negras no início de sua vida escolar e, em certo sentido, de contato com o mundo extrafamiliar: a realidade dura e crua.

Nessa lógica, a aula de Arte pôde criar condições para que crianças negras, por meio de minhas ações docentes, passassem a refletir e ter algum posicionamento sobre o racismo; ou seja, passaram a falar, a tocar no assunto sempre que o vivenciavam, até com a leitura de manchetes. Foi possível perceber, em alguns momentos, a valorização da afrodescendência; e eu, como professora, tenho percebido a aceitação do cabelo afro como símbolo desse valor e de um orgulho do tipo *sou quem sou*. As oportunidades fizeram com que percebessem a necessidade de não apenas não serem racistas, mas também de serem *antirracistas*. Isso exige posicionamentos ante situações preconceituosas e conscientização sobre uma estrutura que privilegia a pele de cor branca como traço que distingue em sentido hierarquizante-binário: melhor-pior, superior-inferior, inteligente-estúpido, bonito-feio; e assim por diante.

Se o racismo como mazela social pode paralisar a imaginação de uma criança quanto a se ver, o problema se complica quando pensamos no abuso sexual de criança e adolescente. Na condição de professora de Arte, me foi possível perceber o quanto esse assunto permanece sendo tabu que atravessa a escola e a mentalidade de docentes e gestores. Em certo momento da reflexão afim a este trabalho, percebi uma escola omissa, negligente, criminosa até. Apresentado de forma orientadora e responsável, o assunto mostrou ter uma força pedagógica notável: surte efeitos, até no próprio professorado, quanto a reconhecer que não ouviram nem ouvem orientação e a necessidade de a escola, também, trazer para o centro ações de proteção à infância e adolescência; a começar de uma escuta qualificada, atenta e mais humana.

Tal escuta, porém, é tarefa complexa porque supõe em lidar com variáveis importantes como a faixa etária, que implica maturidade física e intelectual, abertura à exposição e, sobretudo, à vulnerabilidade. Nesse sentido, posso dizer que estudantes a partir do Ensino Fundamental II em diante apresentam um perfil em que o problema já está instaurado na maioria das vezes, logo não há que pensar em ações de prevenção como algo eficaz; afinal, já aconteceu a violência. A prevenção teria alguma eficácia como fator de conscientização, mas aí cabe a escola orientar tais alunos e ajudá-los a interromperem ciclos de violências. A escola pode acolher esse menor e adotar medidas de proteção.

O trabalho de acolhida e orientação deve se estender às famílias em alguma medida, em especial no caso de crianças. Percebi que familiares podem surpreender expectativas de que há, por regra, resistência de pais e mães a abordagem de assuntos mais “polêmicos” e temas tabu, por exemplo. Não houve um indício sequer de resistência apresentado à escola quanto à participação das famílias; pelo contrário, foram elogiosas e se envolveram de forma comprometida com a realização de atividades propostas. Com efeito, as crianças do primeiro ao quinto do Ensino Fundamental deixaram entrever marcas contundentes do interesse, da cumplicidade e da confiança na professora; participaram com parte central da atividade proposta, inclusive na reflexão sobre conteúdos, ações, modos... sobre a didática e os métodos. Entendo que isso refletia a relação muito saudável com pais e mães quanto o assunto é participação na escolarização de filhas e filhos.

À parte a efetividade da conscientização das crianças, ser agente de transformação me levou a querer criar condições para que houvesse uma ajuda mútua e resultados efetivos no espaço extramuros. Até o fim da pesquisa subjacente a este trabalho, houve nove comunicações de eventos de abuso às redes de proteção do município. Mas devo ressaltar meu senão à ação de instituições; tenho a percepção de que os órgãos não funcionam a contento porque não têm profissionais preparados e em número suficiente que possa evitar sobrecarga, atendimento limitado em tempo, atraso... É o caso da quantidade de psicólogos. A demanda escolar e a diversidade temática são tão grandes, que exigem cada vez mais a presença desses profissionais no meio escolar. Minha experiência me diz que ainda são necessárias mais políticas de afirmação e proteção e amparo legal e social a uma fração central da população porque atrai a si expectativas de futuro para o Brasil como país e civilização. Na escola básica, está o futuro da nação, para o qual devemos trabalhar de modo que se torne presente o quanto antes.

Escrevi aqui em nome de uma categoria, mas de fato restringi o foco à figura da professora porque minha locução parte de uma mulher negra e mãe que careceu de mãe. Entendo que muito do que defendo como ação docente tem uma carga enorme de subjetividade que faz o sentido convergir para as professoras de Arte, nas quais sentimentos como o afeto e gestos como o acolhimento têm uma conexão com a condição da maternidade. Mas de modo algum limito o possível alcance da matéria

deste estudo à *professora de Arte*. Se houver algum sentido formativo-pedagógico-prático no argumento que permeia estudo, é porque tive como pano de fundo no meu horizonte de pesquisa a minha categoria profissional, e não a minha condição profissional.

Assim, espero que meus esforços neste processo de formação docente continuada possam fazer sentido a todo o professorado de Arte, porque não duvido que muitos docentes — se não todos — têm uma história tão motivadora quanto a minha, porque o peso dos problemas só é sentido por quem tem de suportá-los. O que é problema para mim pode ser para outrem, e vice-versa. Em todo caso, a ajuda e o apoio são gestos que podem fazer muita diferença na vida das pessoas, como fizeram na minha. Em minhas experiências vivenciadas como discente e docente, entrelaçando histórias de estudantes e professores, aulas de arte em sala e aulas na rua, pude contar com tais gestos, sobretudo de professores. Fortaleceram minha convicção de que a educação é um caminho *sine qua non* não só à emancipação humana, mas ainda à condenação, à denúncia e ao combate a certos flagelos, que são fortes em silenciar.

Findo este trabalho, então, me vendo como testemunha de uma educação que — sim — necessita de mudanças, mas que — ainda assim — se abre à ação docente consciente de que muito há fazer e nenhum tempo a perder. Não creio que as misérias da educação brasileira devam ser razão para que nós professores não façamos nosso ofício com ousadia e diálogo. Somos uma categoria profissional sobre a qual recai a responsabilidade de formar as bases de uma sociedade que possa rever *a fundo* seu passado para que deixemos de ser país para sermos Nação; ou seja, para que a nacionalidade — o ser brasileiro — se equivalha a sermos iguais como sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ANJOS, Moacir dos. *Contraditório: arte, globalização e pertencimento*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.
- ARAÚJO, Ana Paula. *Abuso: a Cultura do estupro no Brasil*. Rio de Janeiro: Globo livros, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 out. 2022.
- BRASIL. *Lei 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. *Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. Brasília, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/consultas/relatorios/2022/20220311\\_relatorio\\_cp\\_03\\_pcdt\\_tdah.pdf](https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/consultas/relatorios/2022/20220311_relatorio_cp_03_pcdt_tdah.pdf). Acesso em: 26 dez. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 9 jan. 2023.



CASTAÑEDA, José A. S. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: ed. UFSM, 2017, p. 75–98.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Selo Martins, 2010.

ENGEL, Cíntia Liara. *As atualizações e a persistência da cultura do estupro no Brasil*. Texto para discussão. Rio de Janeiro, RJ, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, out. 2017. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8088/1/td\\_2339.PDF](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8088/1/td_2339.PDF). Acesso em: 9 jan. 2023.

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/EFAPE. *A escola contra o abuso sexual*. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE São Paulo. *A escola contra o abuso sexual infantil: guia de orientação aos profissionais de ensino – identificar, acolher e não se omitir*. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2021/03/Cartilha-A-Escola-contra-o-Abuso-Sexual-draft-06.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/EFAPE. *Guia do estado de São Paulo Todos contra o Abuso Infantil*. São Paulo, 2021.

EVARISTO, Antônio A. N. *Nova exclusão social*. 2016. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/nova-exclus%C3%A3o-antonio-alexandre-nobre-evaristo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: ed. UFBa, 2008.

FOUCAUT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

- GUIA ESCOLAR – REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA – Brasília, 2011.  
Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf>
- GOMES, Laurentino. *Escravidão*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, v. 1.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 1990.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico — sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- LARROSA, Jorge. *Tremores — escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LIMA, Paola. O que é pobreza menstrual e por que ela afasta estudantes das escolas. *Agência Senado*. Brasília, DF, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/o-que-e-pobreza-menstrual-e-por-que-ela-afasta-estudantes-das-escolas>. Acesso em: 11 out. 2022.
- LOPES, Gilmar. *Quadro com pedofilia e estupro estava na exposição Santander–Queermuseu?* 15 set. 2017, “Crime falso”. Disponível em: <https://www.e-farsas.com/quadro-com-pedofilia-e-estupro-estava-na-exposicao-santander-queermuseu.html>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *A arte em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: ed .UFMS, 2017, p. 143–70.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. (Org). *Pesquisa narrativa — interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria. ed. da UFMS, 2020.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1998
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base nacional comum curricular*, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 1º nov. 2022.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade, 2005. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: jul. 2022.

NEUMAM, Camila. 19 milhões de brasileiros vivem com fome; consequências na saúde são irreversíveis. *CNN Brasil*, São Paulo, SP, 28 out. 2021, “Saúde”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/19-milhoes-de-brasileiros-vive-com-fome-consequencias-na-saude-sao-irreversiveis/>> Acesso em: 23 maio 2022.

RAMOS, Eduardo. *Considerações sobre a arte Afro-Brasileira*. 2019. 69 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Artes Visuais) — Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28460>. acesso em: 16 jun. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Polém, 2020.

SÃO BOAVENTURA, Sara Filipa L. *A reconstrução do eu de Kim Noble através do objeto artístico*. Dissertação (mestrado em psicologia especialidade em psicologia clínica) — Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, 2018.

SEYFERTH, Giralda. O futuro era branco: obra de Brocos y Gómez deu margem a uma série de interpretações sobre as “raças” do mundo. A mais decadente delas seria a negra. *Revista de História.com.br*. 6 jun. 2011. Disponível em:

<<https://web.archive.org/web/20160304202405/http://revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21–38.

SILVA, Maria da Luz. *A (re)construção das memórias do mito do papa-figo na cidade de Bayeux–PB*, 2011. Disponível em:

[https://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2011%20-%20Maria%20da%20Luz%20da%20Silva%20TC.PDF](https://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2011%20-%20Maria%20da%20Luz%20da%20Silva%20TC.PDF). Acesso em: ago. 2022.

SIQUEIRA, Daniel. Fome no Brasil: número de brasileiros sem ter o que comer quase dobra em 2 anos de pandemia. *GI*, Rio de Janeiro, 8 jun. 2022, “Economia”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/06/08/fome-no-brasil-numero-de-brasileiros-sem-ter-o-que-comer-quase-dobra-em-2-anos-de-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SOUZA, E. C.; MARTINS, R.; TOURINHO, I. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: ed. UFSM, 2015, p. 13–21.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: ed. UFSM, 2017, p. 143–6.

UNICEF BRASIL. *Relatório da ONU: ano pandêmico marcado por aumento da fome no mundo*. 12 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/relatorio-da-onu-ano-pandemico-marcado-por-aumento-da-fome-no-mundo>> Acesso em 5 de mar. de 2022.

UNIVERSIDADE ZUMBI DOS PALMARES. *Dia da Consciência Negra: personalidades negras que fizeram a diferença na história*. <https://zumbidospalmars.edu.br/dia-da-consciencia-negra-personalidades-negras-que-fizeram-a-diferenca-na-historia/>

VASCONCELOS, Marcelo R. A relação entre artes plásticas e marxismo nas críticas de Mario Pedrosa à obra de Portinari. *Enfoques*, v. 12, n. 1, p. 152–81, jun. 2013. Disponível em: [http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12\\_1](http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1). Acesso em: 20 maio 2021.

## FONTES VISUAIS

### Acervos consultados

#### ■ Pessoal

Diana Gomes

#### ■ De artistas

Angélica Dass — <https://angelicadass.com>

Flávio Cerqueira — <https://flaviocerqueira.com>

Rosa Paulino — <http://rosanapaulino.com.br>

#### ■ Institucionais

Museu de Arte de São Paulo — <https://masp.org.br>

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras —

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br>

## APÊNDICE

Num texto marcado pelo uso da primeira pessoa do singular de tons autobiográficos, penso que a presença de uma fotografia de quem o escreveu no momento da escrita seja um exagero a ser evitado. Mas três leitores deste trabalho me disseram que ficaram curiosos para ver como eu estava no presente, qual era minha fisionomia. Isso porque, nas imagens tomadas como fontes de pesquisa onde eu apareço, uma me captam na infância e à distância, outras me apresentam encarnando personagens cuja representação supôs “esconder” certos aspectos da minha pessoa. Assim, decidi incluir uma imagem minha atual como forma saciar a curiosidade eventual de outros que lerem este trabalho.



FONTE: acervo pessoal, 2022

*Revisão textual; revisão de normas–  
formatação; tradução de resumo*

EDINAN JOSÉ SILVA

etalii@quipus.com.br | zedinan@gmail.com

---

*Ortografia e gramática padronizadas  
segundo o acordo ortográfico de 2012, o  
Vocabulário ortográfico da língua  
portuguesa (Academia Brasileira de Letras)  
e a Moderna gramática portuguesa  
(Evanildo Bechara)*

*Normalização e formatação revistas e  
padronizadas segundo a NBR 14724:2018  
(Associação Brasileira de Normas  
Técnicas) e as normas para elaboração e  
normalização de trabalhos acadêmicos da  
Universidade Federal de Uberlândia*

Revisão final: 5 de fevereiro de 2023