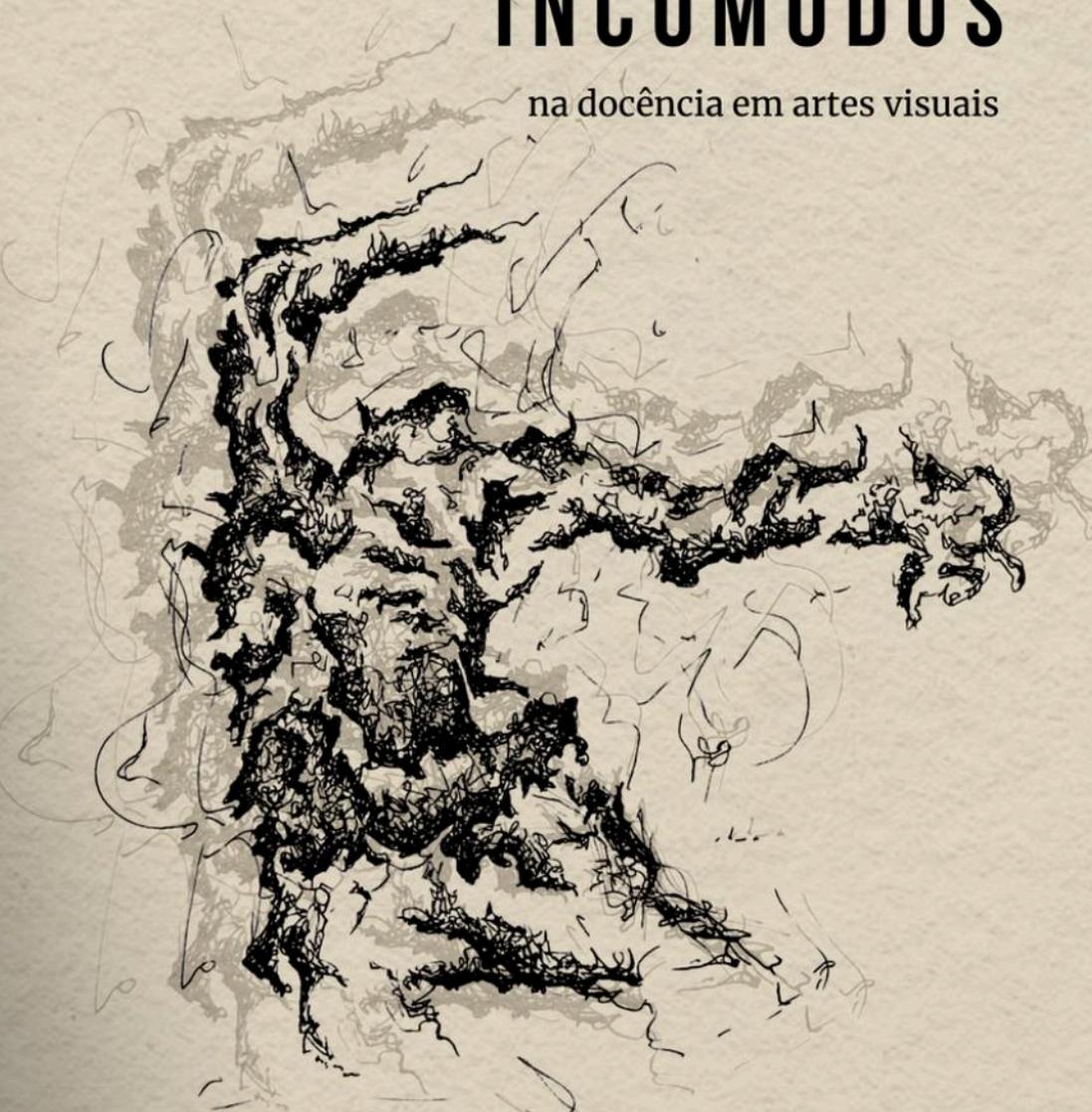


PENSAMENTOS INCÔMODOS

na docência em artes visuais



Fábio Wosniak
Tharciana Goulart da Silva
(org.)

Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

P418p Pensamentos incômodos na docência em Artes Visuais / Fabio Wosniak,
Org. ; Tharciana Goulart da Silva, Org. Macapá: UNIFAP, 2025.

1 recurso eletrônico. [E-book]. 260p.

ISBN: 978-65-89517-94-8

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino de Artes Visuais. 2. Arte Contemporânea. 3. Decolonialidade. I. Wosniak,
Fabio, Org II. Silva , Tharciana Goulart da Silva, Org. III. Universidade Federal do
Amapá. IV. Título.

CDD 23. ed. – 707.1

WOSNIAK, Fabio; SILVA, Tharciana Goulart da (organizadores). Pensamentos
incômodos na docência em Artes Visuais. 260 f. Macapá: UNIFAP, 2025.

PENSAMENTOS INCÔMODOS

na docência em artes visuais

Fábio Wosniak
Tharciana Goulart da Silva
(org.)

Reitor: Prof. Dr. Júlio César Sá de Oliveira
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina de Paula Maues Soares
Pró-Reitor de Administração: Me. Seloniel Barroso dos Reis
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Ma. Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitor de Ensino de Graduação: Prof. Dr. Christiano Ricardo dos Santos
Pró-Reitor de Planejamento: Prof.^a Dr.^a Simone de Almeida Delphim Leal
Pró-Reitora Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Eduardo Costa de Campos
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. Robert Ronald Maguiña Zamora

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Fábio Wosniak

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Fábio Wosniak

Conselho Editorial

Fabio Wosniak
Aldrin Vianna de Santana
Alisson Vieira Costa
Alaan Ubaiera Brito
David Junior de Souza Silva
Daniel Batista Lima Borges
Eliane Leal Vasquez
Frederico de Carvalho Ferreira
Ivan Carlo Andrade de Oliveira
Inara Mariela da Silva Cavalcante
Marcus André de Souza Cardoso da Silva
Marcos Paulo Torres Pereira
Rosivaldo Gomes
Romualdo Rodrigues Palhano
Victor André Pinheiro Cantuario

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2/989

Diagramação: Ananda Guimarães Alcântara

Desenho da capa: Cremerson Rosa

Diagramação da capa: Paulo Sanches De Melo



Editora da Universidade Federal do Amapá
www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n,
Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP,
CEP: 68.903-419



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem permissão dos organizadores.

É permitida a reprodução parcial dos textos desta obra desde que seja citada a fonte.

As imagens, ilustrações, opiniões, ideias e textos emitidos nesta obra são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores dos respectivos textos.

SUMÁRIO

**Experimentações pesquisantes na docência em artes visuais:
desaprendizagem e desobediência epistemológica15**

Fábio Wosniak, Erlom da Silva Santos, Crémerson Aparecido da Rosa

O espaço do sentir e o estágio docente em Artes Visuais38

Raquel Spaniol Fin, Tharciana Goulart da Silva

**Estágio Supervisionado: Lugar de sentir ideias e celebrar a
presença52**

Silvia Marques

**Pensamentos Incômodos no ensino e aprendizagem de Artes
Visuais: Um relato de experiência da oficina “Pedagogia dos
Sentidos” na UFPE88**

Danielly Ferreira de Moraes Pinto

**A “Beleza Despida” e a Decolonialidade no Ensino de
Desenho no Curso de Artes Visuais101**

Priscilla Fragoso da Silva Porto

**Diálogos entre Literatura e a arte decolonial de Adriana
Varejão: Um relato de experiência na escola pública123**

Rafael Inácio da Silva Durães, Mateus Ferreira Amorim

**Mãos vermelhas, o Brasil que ninguém vê: relato da presença
e ausência dos povos indígenas na Universidade Federal do
Paraná146**

Flávia Gisele Nascimento, Michelle Bocchi Gonçalves

Respira! É preciso desacelerar para aprender e educar176

Carlos Eduardo Galon da Silva

Travessias decoloniais, a história do Brasil e suas gentes ...203

Zilda Figueiredo Borges

**Homem amazônico: Aspectos da cultura de resistência na
arte de Éder Oliveira224**

Hélida Costa Coelho

APRESENTAÇÃO

A publicação “Pensamentos incômodos na docência em Artes Visuais” deriva de ações de extensão realizadas pelos grupos Apotheke em Dissidência (Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, coordenação de Fábio Wosniak) e Apotheke na Escola (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, coordenação de Tharciana Goulart da Silva). Realizou-se no ano de 2023 uma chamada aberta para grupo de estudos em torno da obra *Art on My Mind: Visual Politics* (1995) de autoria de bell hooks. Assim, nos anos de 2023 e 2024, professores, artistas e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil reuniram-se, de forma online, para a tradução e estudo da obra, propondo diálogos entre o pensamento crítico e a pedagogia engajada, propostos pela autora, com as experiências em artes visuais vivenciadas por cada participante em seus contextos.

Deste modo, os textos que compõem esta publicação derivam de relações teóricas e práticas desenvolvidas pelos participantes do grupo de estudos, bem como de pesquisas realizadas por convidados externos que corroboram para as reflexões em torno da temática proposta. Os artigos versam sobre o lugar de um ensino das artes visuais pautado em um pensamento contra-hegemônico; apresentam experiências em escolas, universidades e outros espaços de ensino não formais. Inspirados pelas leituras de *Art on My Mind: Visual Politics* de bell hooks, autores e autoras mergulharam na interseção entre arte, cultura e

política, destacando a importância de entender a arte como um reflexo e um refúgio das dinâmicas sociais.

Compreendemos, ao longo dos estudos realizados no grupo, que hooks (1995) propõe a arte não apenas como uma expressão estética, mas como potência para resistência e transformação social. A autora realiza uma análise crítica e pessoal para discutir como a arte pode desafiar normas opressivas e funcionar como meio de empoderamento para comunidades marginalizadas. Refletindo sobre suas próprias experiências e as de outros artistas, hooks enfatiza o impacto da representação visual na reformulação das percepções culturais, destacando sua importância na confrontação de questões de raça, classe e gênero. Ela argumenta que os artistas devem estar cientes do poder contido em suas obras e nas mensagens que transmitem, promovendo um diálogo capaz de desestabilizar narrativas dominantes e estimular a conscientização sobre nosso papel na luta contra as desigualdades. Tal abordagem transforma a arte em um campo dinâmico de atuação social, onde a criatividade e a resistência se entrelaçam, proporcionando possibilidades outras de compreensão e ação no mundo.

Em *Art on My Mind*, hooks faz um apelo vigoroso por uma "pedagogia engajada" no campo da arte, incentivando tanto criadores quanto consumidores a questionar e ultrapassar os limites impostos pelas instituições culturais tradicionais. Ela defende uma abordagem crítica na apreciação da arte, que não apenas celebra a criatividade, mas também reconhece e desafia as estruturas de poder

que moldam quem tem acesso à produção e consumo artístico. Além disso, hooks introduz um debate sobre a importância de criar espaços inclusivos que reconheçam e valorizem a diversidade de vozes e perspectivas. Seu trabalho reforçou nossas reflexões sobre a necessidade de repensar o ensino da arte nas instituições educacionais, promovendo práticas que sejam inclusivas e que respeitem as histórias e culturas das populações historicamente subalternizadas. Em última instância, *Art on My Mind* é um convite a reconhecer a arte como um campo dinâmico e vital, onde a imaginação e a resistência se entrelaçam para proporcionar possibilidades de entendimento e ação no mundo distanciados de padrões excludentes.

Assim, o livro apresenta as seguintes contribuições:

No artigo **Experimentações pesquisantes na docência em artes visuais: desaprendizagem e desobediência epistemológica** Fábio Wosniak, Erlom da Silva Santos e Crémerson Aparecido da Rosa examinam a necessidade de desafiar as abordagens colonizadas na formação de professores de artes visuais. Inspirando-se nas ideias de Paulo Freire, o texto critica a dependência de metodologias eurocêntricas tradicionais que silenciam vozes diversas. O artigo propõe uma reavaliação das práticas educacionais, sugerindo uma pedagogia que valorize a pluralidade de experiências e saberes. Isso inclui o incentivo a práticas artísticas e educativas que transcendem as normas estabelecidas. A obra enfatiza a importância de incorporar

abordagens inclusivas e interculturais no ensino de arte, promovendo a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Destaca-se a necessidade de uma transformação rumo a uma educação artística mais reflexiva e engajada, que beneficie os estudantes ao reconhecer e celebrar a diversidade cultural.

Os textos **O espaço do sentir e o estágio docente em Artes Visuais** de Raquel Spaniol Fin e Tharciana Goulart da Silva e **Estágio Supervisionado: Lugar de sentir ideias e celebrar a presença** de autoria de Silvia Marques, partem do contexto de estágios curriculares nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC e da UNIFAP, respectivamente.

Raquel e Tharciana abordam uma experiência de ensino realizada na escola por meio da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, que tem como foco a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Ressalta-se, no texto, a experiência de uma professora em formação inicial que encontra na abordagem de bell hooks (2020) modos de compreender a importância da sensibilidade e da percepção nas práticas pedagógicas e defendem “[...] uma prática educativa que valoriza a humanidade tanto dos alunos quanto dos professores [...]”.

Silvia Marques, defendendo as especificidades do estágio curricular em artes visuais, aponta que “[...] a lógica sensível é uma cognição potente para abrigar e produzir saberes numa reconstituição de perfis entre ética e estética docente [...]”. A autora relata sua experiência como professora de Estágio Supervisionado, enfocando o desenvolvimento da exposição *Expo-fruir: Celebrar a*

presença, criada junto dos estudantes. Silvia nos mostra vias de pensar a docência em arte que escapam a rigidez acadêmica e criam espaços para o fruição da vida.

Danielly Ferreira de Moraes Pinto apresenta no escrito **Pensamentos Incômodos no ensino e aprendizagem de Artes Visuais: Um relato de experiência da oficina “Pedagogia dos Sentidos” na UFPE** a experiência de idealização e realização da oficina “Pedagogia dos Sentidos: uma exploração sensorial que contribui para o autoconhecimento e bem-estar”, que operou um diálogo entre a Pedagogia, a Psicologia e as Artes Visuais para pensar as adversidades do contexto pandêmico. A autora desenvolve ao longo do texto uma interlocução com o pensamento de com bell hooks (1995) para discorrer sobre a saúde mental, o bem estar e o autoconhecimento.

Em **A “Beleza Despida” e a Decolonialidade no Ensino de Desenho no Curso de Artes Visuais** Priscilla Fragoso da Silva Porto nos convida a refletir sobre a beleza através de um relato de experiência educativa realizada na Universidade Regional de Blumenau - FURB, no qual “As atividades produzidas nas aulas objetivaram reconstruir a partir do imaginário coletivo um espaço de preservação da cultura ancestral: indígena e afro-brasileira, onde a sala de aula foi o lugar e espaço de partilha de conhecimento”.

O artigo “Diálogos entre Literatura e a Arte Decolonial de Adriana Varejão: Um Relato de Experiência na Escola Pública” de Rafael Inácio da Silva Durães e Mateus Ferreira Amorim explora a

interseção entre literatura e artes visuais em um ambiente educacional. Inspirado nas ideias de bell hooks, o texto analisa como a obra de Adriana Varejão, especialmente sua série "Suturas, Fissuras, Ruínas", pode enriquecer o ensino de literatura e promover uma reflexão crítica sobre colonialidade. Em atividades realizadas com estudantes do ensino médio, a arte de Varejão serviu como eixo para debater temas complexos, desafiando estruturas hegemônicas e estimulando a consciência crítica dos alunos sobre a história e a cultura.

Flávia Gisele Nascimento e Michelle Bocchi Gonçalves, em "Mãos vermelhas, o Brasil que ninguém vê: relato da presença e ausência dos povos indígenas na Universidade Federal do Paraná," investigam como as epistemologias indígenas são abordadas na academia, evidenciando sua invisibilidade. O artigo, inspirado na música "Mãos vermelhas" de Kaê Guajajara, analisa o impacto histórico e a atual sub-representação indígena. Ao conectar tal questão às obras de artistas como Denilson Baniwa e Xadalu Tupã Jekupé, o texto propõe reflexões sobre o espaço dos povos indígenas na academia, sugerindo a necessidade de uma educação inclusiva e diversa.

No texto **Respira! É preciso desacelerar para aprender e educar**, Carlos Eduardo Galon da Silva nos convida a refletir sobre o impacto do uso das tecnologias e das redes sociais no ensino, bem como, na construção dos sujeitos e suas relações. Carlos nos alerta: "Uma educação democrática, embasada na experiência, na inclusão e no diálogo é um caminho promissor para

transformar a prática educativa e resistir às diferentes ameaças que incidem sobre as escolas públicas e privadas.”.

O artigo "Travessias decoloniais, a história do Brasil e suas gentes" por Zilda Figueiredo Borges explora as barreiras invisíveis enfrentadas por artistas devido a marcadores sociais como raça, gênero e classe. No mercado das artes, essas barreiras limitam oportunidades e perpetuam desigualdades, refletindo dinâmicas históricas de dominação colonial. Artistas negras, como María Campos-Pons e Grada Kilomba, usam suas obras para ressignificar essas narrativas opressivas, ampliando a discussão sobre identidade e memória coletiva. A arte se torna um espaço para transgressão e resistência, desafiando sistemas de exclusão e promovendo um olhar crítico e decolonial sobre a história e a sociedade.

O artigo "Homem amazônico: Aspectos da cultura de resistência na arte de Éder Oliveira" por Héliida Costa Coelho analisa como a prática artística do amazônida Éder Oliveira ressignifica identidades e aborda questões de exclusão e marginalização. Ao retratar homens amazônicos de grupos étnicos minoritários, Oliveira desafia narrativas eurocêntricas impostas pela colonização. Sua prática artística reflete uma pedagogia decolonial que questiona os padrões tradicionais de ensino de arte, buscando resistir às práticas excludentes.

Convidamos leitores e leitoras a refletirem suas práticas.

Boa leitura.

Fábio Wosniak e Tharciana Goulart da Silva

Experimentações pesquisantes na docência em artes visuais: *desaprendizagem e desobediência epistemológica*¹

Fábio Wosniak

Erlom da Silva Santos

Crémerson Aparecido da Rosa

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente.

É por isso que uma Educação (...) jamais pode (...) castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser.

Paulo Freire (2021, p. 36)

Este texto, escrito a seis mãos, surge de um incômodo com a forma como são conduzidas as pesquisas e a formação inicial de professores em artes visuais.

Como destaca Smith (2018), a pesquisa e sua prática têm sido historicamente associadas a ideias e procedimentos coloniais.

¹ Parte deste texto contém extratos revisitados e na íntegra do artigo apresentado e publicado no 33º Encontro Nacional da ANPAP – Vidas. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/835878-NAS-PAREDES-OCIDENTALIZADAS-FIXAMOS-NOSSAS-EXPERIENCIAS-DE-DESAPRENDIZAGENS>>.

Este legado influencia não apenas os métodos e abordagens utilizados, mas também os conteúdos e objetivos das investigações realizadas. A pesquisa colonizada impõe um molde que pode silenciar vozes diversas e ignorar perspectivas não hegemônicas.

Esse reflexo na formação inicial de professores de artes visuais resulta em influências que limitam a possibilidade de outros modos de conduzir pesquisas e experienciar a arte. Os futuros profissionais são condicionados a seguir padrões preestabelecidos, sem espaço para questionar ou reformular esses conhecimentos. Esses padrões estão alinhados à concepção de uma "arte universal" e à ideia de uma origem do conhecimento centrada exclusivamente na perspectiva eurocêntrica. Ao promover uma educação enraizada nesses conceitos limitantes, negligencia-se a diversidade das manifestações artísticas globais.

A reavaliação das abordagens metodológicas e pedagógicas de caráter colonial tem sido um tema amplamente discutido no Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais – CNPq/UNIFAP. Composto por professores, artistas e pesquisadores do Brasil, México e Estados Unidos, além de estudantes da licenciatura em artes visuais da UNIFAP, o grupo

busca promover um diálogo crítico sobre essas questões. Por meio de suas reflexões, têm se desenvolvido práticas artísticas e pedagógicas que buscam refletir a diversidade e a pluralidade da experiência humana, ampliando os horizontes educacionais e artísticos para além das perspectivas eurocêntricas tradicionais.

É importante destacar que a intenção não é rejeitar o legado do Norte Global, mas promover uma reflexão crítica sobre a sua produção de conhecimento e determinar a quem esses saberes realmente beneficiam. Conforme salienta Paulo Freire (2021, p. 50), é essencial questionar "a favor de quem e de que fazemos ciência".

**

Desde 2022, tenho desenvolvido e experienciado a abordagem teórico-metodológica das Encanterias, abordada em minhas publicações de 2022 e 2023 e incorporadas tanto na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) quanto nas disciplinas que leciono na Licenciatura em Artes Visuais na UNIFAP. Essa abordagem se desvia significativamente dos métodos convencionais em Arte/Educação, integrando o ensino e a prática

artística aos conhecimentos ancestrais, especialmente das tradições amazônicas. A abordagem das Encanterias promove uma pedagogia de arte inclusiva, intercultural e transdisciplinar, construindo conexões entre diversas áreas do saber e valorizando a diversidade. Além disso, posiciona o conhecimento e o aprendizado como processos ligados à vida, natureza e comunidade, ressaltando a necessidade de repensar práticas educativas e de pesquisa no ensino superior, principalmente nas áreas de expressão cultural, artística e de valorização de saberes ancestrais.

A abordagem das Encanterias propõe uma prática viva de engajamento com o mundo, onde a pesquisa é vista como uma jornada coletiva que celebra a diversidade cultural e biológica. Linda Tuhiwai Smith (2018) destaca a necessidade de reexaminar criticamente as bases do processo de pesquisa para desafiar o colonialismo e suas estruturas de conhecimento, as quais historicamente marginalizaram "o outro". Essa perspectiva questiona as concepções tradicionais da pesquisa, geralmente centradas no homem branco, europeu e patriarcal, propondo uma mudança significativa na produção e valorização do conhecimento para incluir diversos modos de saber.

A integração dos saberes tradicionais por meio da abordagem das Encanterias vai além da preservação cultural, criando um espaço inclusivo para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, fundamentado em princípios de cuidado, reciprocidade e respeito. Esta maneira de conduzir a pesquisa representa um movimento de reinterpretação e interação com o mundo, propondo uma celebração da pluralidade dos saberes. Tal perspectiva desafia hierarquias de poder no ambiente acadêmico e visa influenciar amplamente as estruturas sociais e culturais. Adotar as Encanterias como abordagem teórico-metodológica significa comprometer-se com a decolonização contínua do pensamento e da prática docente, promovendo a diversidade e a interculturalidade. Em essência, as Encanterias são um compromisso ético, estético e político com a transformação social, acreditando que a arte e a arte/educação devem ser espaços de invenção e revitalização das existências.

Na sistematização da abordagem das "Encanterias", surgem quatro pilares principais:

1) Escuta Amorosa: Esta prática envolve empatia e conexão com o outro, permitindo que histórias de vida desafiem narrativas hegemônicas. Influenciada por autores como Santos (2023), Freire (2021) e hooks (2017), a escuta amorosa promove “cura” e entendimento nos contextos educacionais e interculturais, criando um espaço seguro para a expressão autêntica e fortalecendo a diversidade cultural.

2) Práticas Artísticas para Novas Geopolíticas: Baseadas nas artes, essas práticas propõem modos alternativos de conduzir pesquisas, oferecendo compreensão e expressão únicas essenciais para o desenvolvimento humano. Eisner e Barone (2012) ressaltam que tais práticas artísticas incentivam pensamento crítico e empatia, desafiando convenções e promovendo uma noção multifacetada do mundo.

3) Integração de Práticas Artísticas e Docentes: Ao unir a prática artística com a docente, são promovidas abordagens inter e transdisciplinares que veem o conhecimento como contínuo. Essa integração desafia paradigmas educacionais, promovendo uma aprendizagem holística e significativa, e oferece novas possibilidades para práticas de pesquisa e ensino dinâmicas e transformadoras.

4) Referencialidades Multidimensionais: A abordagem engaja-se em diálogo com artistas da América Latina e tradições culturais, integrando saberes ancestrais com questões contemporâneas. Destaca a interconexão e a interdisciplinaridade, valorizando conhecimentos tradicionais enquanto critica o presente, promovendo uma prática artística dinâmica e plural.

A partir das premissas teórico-metodológicas das Encanterias e de uma prática dissidente em Arte/Educação (Wosniak, 2022), avançamos rumo à construção de futuros possíveis onde a existência transcende a mera resistência. Neste cenário, a educação torna-se um espaço para compartilhar saberes que celebram e sustentam a vida, em vez de perpetuar poderes que promovem epistemicídios e genocídios. Nossa esperança é um mundo em que a educação, o amor e a existência floresçam, livres de restrições que eliminem a pluralidade. Ao nos afastarmos das dinâmicas de opressão e destruição, criamos nossas próprias formas de viver, existir, pesquisar e praticar a Arte/Educação. É importante enfatizar que esta não é uma tarefa fácil.

Nesta trajetória de pesquisa, apresentamos dois trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva da abordagem das Encanterias: a pesquisa de Iniciação Científica de Erlom da Silva Santos, que investiga a antotipia, e o trabalho do licenciando Crémerson Aparecido da Rosa.

Erlom destaca em sua investigação os saberes e paisagens de sua cidade natal, Anajás, no Pará. Utilizando a antotipia, ele evidencia as cores da flora amazônica. Por outro lado, Crémerson, através do desenho contemporâneo, oferece um olhar investigativo sobre a paisagem urbana da Amazônia amapaense.

Navegando pelas correntes vivas da decolonialidade estética, da arte/educação dissidente embarcamos em uma jornada que vai além da crítica ao legado colonial, rumo a um horizonte onde o ensino de arte, a pesquisa e a cultura se integram em um mosaico vibrante de futuras possibilidades. Esta expedição nos levou a mergulhar profundamente em conhecimentos e referências artísticas frequentemente inexploradas, desafiando-nos a repensar a forma como criamos e interagimos com a arte.

A proposta de decolonialidade estética de Gómez (2019) oferece uma perspectiva revolucionária ao debater a decolonização

da arte e cultura. Ao destacar as "geopolíticas do sentir, pensar e fazer," Gómez muda o foco da simples crítica às estruturas coloniais para a valorização e integração de práticas historicamente silenciadas. Esta abordagem não apenas questiona, mas busca subverter as categorizações e hierarquias impostas pelo colonialismo na produção artística e cultural. Com isso, Gómez enfatiza a importância de reconhecer e valorizar formas de expressão cultural e artística que resistem às normas coloniais, promovendo a diversidade da experiência humana.

E são por estes caminhos que outras maneiras de pesquisar e ensinar artes visuais estão sendo anunciadas e construídas.

Erlom da Silva Santos – Experimentações com a antotipia

Como uma técnica fotográfica que utiliza pigmentos naturais extraídos de plantas, flores e frutos, a antotipia se destaca como uma prática artística singular. Essa abordagem valoriza e se desenvolve através de um processo criativo em que a natureza e seus ciclos se transformam nos agentes principais desse método artístico.

Em contraste com as técnicas tradicionais da arte, a antotipia propõe um processo mais natural, focado na conexão da

arte com a natureza e o que ela oferece como suporte e inspiração para a criação artística. Valorizando materiais orgânicos e locais, esta técnica desafia as noções de permanência e produção em larga escala. Sua essência efêmera captura, em primeira instância, a transitoriedade dos ciclos de vida na Amazônia, onde árvores, frutos e flores dependem da água e da luz para completarem seu ciclo de vida/morte. Em última instância, a antotipia estimula o pensamento sobre outras possibilidades na fotografia e nos métodos de impressão, podendo traçar diálogos com a fauna e flora da Amazônia, tensionando padrões eurocentrados e refletindo sobre a paleta cromática a partir dos pigmentos regionais.

Aproveitando essa relação como uma maneira de potencializar o aproveitamento das aprendizagens no ensino e pesquisa, é possível estabelecer conexões entre os métodos pré e pós com os eixos e campos de atuação nos estudos das dissidências. Isso é particularmente relevante para os diálogos entre a região Norte do Brasil e suas potencialidades de ensino e pesquisa. Mais do que um processo técnico, a antotipia se destaca como um ato poético e político, ao priorizar materiais naturais e perecíveis, questionando as lógicas massificadoras da indústria cultural e dando

protagonismo à diversidade que surge de contextos específicos. Cada pigmento criado carrega não apenas a marca do meio utilizado, mas também reflete os significados e as cosmologias de cada árvore e fruto de onde são extraídos os pigmentos, tão presentes em inúmeras etnias indígenas do norte do Brasil.

Esse diálogo entre criação artística, docência e especificidades culturais ressoa com a metodologia das encanterias (Wosniak, 2022, 2023, 2024). As encanterias aludem aos saberes, histórias e tradições que habitam o cotidiano e o imaginário amazônico, propondo uma reconexão entre o fazer artístico e as experiências locais e pessoais dos habitantes dessa região. Ao incorporar elementos da cultura amazônica, essa abordagem desafia formas tradicionais de ensino e pesquisa, promovendo uma compreensão mais sensível e contextualizada da arte e da educação sob a perspectiva decolonial das abordagens metodológicas e artísticas. Nesse contexto, a antotipia transcende sua função técnica, ao incentivar investigações sobre a identidade cultural e ambiental. Assim, ela possibilita que o fazer artístico dialogue diretamente com a vivência dos sujeitos e sua produção simbólica,

criando um espaço potencializador de aprendizagens e trocas enraizado no lugar e em suas cosmologias.

A Oficina: Experiência e Prática Reflexiva

No contexto de uma oficina realizada na Universidade Federal do Amapá, foi proposto aos estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais uma experimentação com a técnica da antotipia. A iniciativa foi concebida como uma oportunidade para investigar, na prática, a interseção entre processos artísticos, narrativas culturais e docência, com o objetivo de instigar os alunos a refletirem sobre o conceito de decolonialidade de maneira prática-reflexiva.

O encontro teve início com um diálogo introdutório sobre os fundamentos da antotipia e sua relevância como prática artística. Discutimos como o uso de pigmentos naturais, extraídos de plantas locais como urucum e açafrão, pode se alinhar a uma visão contra-hegemônica de arte, revivendo saberes ancestrais e valorizando elementos do cotidiano amazônico. Esse momento inicial foi crucial para provocar o interesse dos participantes, que

prontamente reconheceram a potencialidade poética e crítica dessa técnica.

Durante o processo prático, os participantes foram convidados a compartilhar fotografias de familiares, como pais e avós, explorando como os saberes por eles possuídos podem ser simultaneamente duradouros e efêmeros com o passar do tempo, assim como a natureza da antotipia. Essa atividade expandiu a discussão sobre o papel das narrativas orais na formação de identidades culturais. Essas histórias foram então transformadas em imagens, revelando um vasto repertório de simbologias e laços afetivos.

Simultaneamente, a prática da antotipia suscitou importantes reflexões sobre o caráter efêmero das imagens e sua relação com a memória e o esquecimento. Embora temporárias, as imagens criadas continham uma profundidade simbólica significativa, destacando o potencial transformador/provocador da arte como área de conhecimento e ressignificação de saberes, técnicas e metodologias.

Esse processo foi nutrido por uma análise crítica, na qual discutimos como a antotipia e a abordagem das encanterias podem

reconfigurar as práticas pedagógicas em artes visuais. O emprego de materiais e narrativas locais foi interpretado pelos participantes como uma forma de resistir às lógicas colonizadoras, reafirmando a importância de práticas artísticas que dialoguem com o contexto sociocultural em que estão inseridas.

Ao final da oficina, a produção visual transcendeu o mero resultado técnico, transformando-se em um gesto estético, pedagógico e político que fortaleceu os laços dos participantes com suas próprias histórias e territórios. Mais do que uma atividade prática, a oficina demonstrou como a arte, enquanto área do conhecimento, reflete uma via para questionar, aprender e transformar.

Assim, a integração entre antotopia e a abordagem das encantarias revela potenciais transformadores no campo da arte/educação, especialmente em contextos culturais plurais em diversidade e relatos de resistência. A oficina realizada na UNIFAP exemplifica como a prática artística pode ir além da simples criação de imagens, evoluindo para um poderoso instrumento que permite repensar pedagogias e criar conexões significativas entre a arte, as experiências de vida, o ambiente e as narrativas enraizadas nos

territórios. Dessa maneira, a antotopia e a abordagem das encantarias não são meramente técnicas ou metodologias, mas emergem como maneiras de compreender o mundo, a arte e docência que se conectam com especificidades locais, reafirmam identidades culturais e promovem a reflexão crítica.

Crémerson Aparecido da Rosa - O desenho na pesquisa em arte/educação

Desde que comecei a buscar referências para minha produção artística, muito antes de ingressar na licenciatura em artes visuais na UNIFAP, fui atraído pelo uso contemporâneo do desenho como método de provocação, especialmente através do emprego conceitual das técnicas. Apesar da abordagem ser considerada "fora dos padrões" por aqueles sem familiaridade com os conceitos artísticos, essa exposição ao estilo de produção instigou-me a desenvolver algo além em meu trabalho. Ao iniciar o curso de Artes Visuais, aprofundi minha compreensão sobre a arte contemporânea e os conceitos que nutrem minhas pesquisas poéticas. Contudo, ainda sinto que algo falta em meu processo

criativo, seja em termos técnicos ou conceituais, busco incansavelmente um forte peso gráfico em meus trabalhos.

Quando me mudei para Macapá-AP, fiquei profundamente impactado pelo contraste entre a paisagem amazônica, natural e urbana, e as experiências estéticas que vivenciei na minha infância. A partir desse momento, comecei a observar os aspectos das paisagens do meu cotidiano de uma maneira diferente. Dentro desse contexto específico, os cenários da Amazônia urbana me incitaram a investigar sua estética particular em minhas criações artísticas.

Minha prática artística emergiu então, não apenas como um exercício de observação, mas como uma verdadeira imersão nos elementos constituintes da paisagem, ao investigar por meio de traços de nanquim a energia e a densidade que a atmosfera local transmite. Uma característica que me chamou particular atenção no contexto urbano foi a disposição e forma dos postes de energia, cuja imagem de aparente caos e desorganização impacta diretamente a visualidade da cidade. Esse efeito visual despertou em mim questionamentos sobre a paisagem cotidiana e seu papel na

influência, em uma perspectiva mais ampla, das condições de vida das pessoas que ali vivem.

Tal reflexão é sustentada pelas palavras de Castanheira (2022, p. 215), que destaca que *"refletir sobre a paisagem é refletir sobre o meio ambiente (urbano ou natural) e, principalmente, sobre as questões políticas e socioambientais que dele emergem."* Essa interação estética, em harmonia com a mudança cultural de diferentes regiões, intensificou ainda mais meu senso de pertencimento. Conforme ressaltado por Maderuelo (2005, p. 38), *"A paisagem não é [...] o que está aí, diante de nós; é um conceito inventado ou, melhor, uma construção cultural."* Assim, compreender o local, sua posição e as condições sociais ali presentes tornou-se o foco primordial da minha pesquisa e observação.

No início, minha intenção era reproduzir tais cenários como uma forma de provocação ou "denúncia", retratando de certa forma o abandono ou a falta de organização dessas estruturas por parte de entidades governamentais ou órgãos responsáveis pela gestão dos espaços públicos. No entanto, com o tempo, percebi que essa necessidade de representação emergia das minhas experiências visuais: algo intrínseco, mesclado a diversas outras vivências,

resultantes das abruptas mudanças de paisagens e até mesmo culturais que eu havia experimentado.

Como afirmou Basbaum (2016, p. 23), *“é impossível pensar a arte contemporânea hoje em termos de uma ‘pureza visual’, de um campo da visibilidade absolutamente autossuficiente e completamente isolado de outras áreas.”* Esta perspectiva ressoa com a abordagem que busco em meu trabalho ao referenciar essas paisagens através do desenho contemporâneo, pois trata-se de criar inter-relações entre arte e contexto social, explorando como esses elementos se entrelaçam e influenciam mutuamente.

Não ignoro o aspecto puramente estético dos trabalhos, pois, utilizando referências visuais, procuro desenvolver um traço distintivo e individual. No que diz respeito à técnica do desenho contemporâneo, sua linguagem gráfica direta me possibilita apresentar de maneira intensa e imediata a complexidade e o caos da paisagem urbana amazônica. Por meio de linhas rápidas, sobreposições e traços bruscos, evito a perfeição e a harmonia, criando um impacto visual que conversa diretamente com o espaço referenciado.

Embora já tivesse desenvolvido e estudado formas de traços anteriormente, artistas como Edith Derdyk (1955-) e Teresa Poester (1954-) servem como referências conceituais e teóricas fundamentais no processo gestual do meu desenho.

Na série "Jardins de Eragny," Teresa Poester destaca-se por sua poética visual delicada, em que a leveza dos traços, ao captar um ambiente natural, revela um olhar único na busca por interpretação pessoal. Para criar essa impressão de leveza e volume, ela utiliza linhas fluidas e desordenadas, que se sobrepõem a manchas, criando uma sensação de profundidade e evocando a atmosfera de um cenário natural.

Referenciado por essa abordagem, procurei, através dos meus traços e formas, transmitir a sensação de caos, volume e profundidade que os cenários urbanos me evocam.

Utilizar nanquim sobre papel proporciona o contraste necessário para destacar as linhas e formas que busco, a fim de criar o volume e a profundidade desejados. O desenho de pequenos detalhes, observados de maneira abrangente, também contribui para a percepção de volume, acrescentando um peso gráfico significativo ao cenário.

Baseando-me na abordagem do artista Fernando Augusto (1960-), desenvolvi uma compreensão metodológica que valoriza a deriva como um meio de captar a paisagem. Essa prática envolve tirar fotografias espontâneas pela janela do ônibus que utilizo diariamente, sem a intenção deliberada de registrar esses cenários. Esse método proporciona um registro mais autêntico do espaço, destacando aspectos de naturalidade e equilíbrio. Ao abandonar a pressão para identificar elementos paisagísticos com o objetivo de produzir, a espontaneidade e a velocidade se tornam aliadas no desenvolvimento dos meus gestos e traços. Isso resulta em um aspecto singular e distintivo que almejo alcançar em meu processo criativo, que estou articulando com a docência em artes visuais.

É preciso nutrir os pensamentos incômodos

O trecho de Paulo Freire, que inicia este escrito, nos convida a refletir sobre o papel transformador que cada um de nós pode desempenhar no mundo. A educação, nesse contexto, deixa de ser um mero instrumento de transmissão de conhecimento padronizado e repetitivo, para se tornar um espaço vibrante e

dinâmico de transformação. Quando professores e estudantes começam a perceber a magnitude de suas influências e o potencial que têm para moldar suas realidades, a sala de aula se transforma em um local de resistência e renovação. Ao incitar o discente a não se conformar com as limitações impostas, mas sim a desafiar e reimaginar o que pode ser possível, promovemos uma cultura de invenção, ousadia e desobediência. Esse espírito de transformação é essencial não apenas na arte e educação, mas em todas as frentes. A capacidade de sonhar e moldar utopias pessoais em realidade impulsiona diversas maneiras de existir, tornando os sonhos viáveis por meio da ação comprometida e contínua.

No panorama atual da arte/educação, as ideias freirianas e dissidentes ressaltam a necessidade de uma pedagogia que vá além de técnicas e habilidades tradicionais. Essa abordagem demarca um espaço no qual a crítica, a autonomia e a criatividade prevalecem, permitindo que as investigações superem os limites convencionais e mergulhem em descobertas que dialogam com seus contextos socioculturais.

A antotíпия e o desenho investigativo, em consonância com a abordagem das Encanterias discutida ao longo deste texto,

exemplificam caminhos estético-pedagógicos onde o aprendizado é guiado pela curiosidade, pelo senso de identidade cultural e pela afirmação pessoal. Tais práticas não apenas promovem a autonomia dos participantes, mas também revitalizam os contextos culturais e naturais complexos em que ocorrem. Em última análise, o processo visa superar o quietismo e alimentar a vivacidade dos futuros professores, destacando sua capacidade de questionar, contestar e criar, enquanto reforça a dignidade intrínseca de cada participante.

REFERÊNCIAS

BARONE, Tom.; EISNER, E.W. **Arts based research**. USA: SAGE, 2012.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. 2. ed. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2026.

CASTANHEIRA, Rafael. As paisagens interiores de Cláudia Andujar. In: Suzana Dobal e Rafael Castanheira (Org.). **A paisagem como narrativa: quando a imagem inventa o espaço**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 2022. P. 213-237.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GÓMEZ, P. P. Decolonialidade estética: geopolíticas do sentir, do pensar e do fazer. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92910. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92910>.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MADERUELO, Javier. **El Paisaje: génesis de un concepto**. Madrid: Abada Editores, 2005.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

WOSNIAK, Fabio. Desaprender, perguntar-se, escutar: rotas para pensar uma arte educação dissidente. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 53–73, 2023. DOI: 10.5965/2175234615352023053. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22809>.

WOSNIAK, Fabio. DESAPRENDIZAGENS – POR UMA ARTE/EDUCAÇÃO DISSIDENTE. In: Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP. Anais. Recife (PE) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/513529-DESAPRENDIZAGENS--POR-UMA-ARTEEDUCACAO-DISSIDENTE>.

WOSNIAK, Fabio. Imagens dissidentes: desaprendizagens e desobediência epistêmica. In: WOSNIAK, Fabio (org.). **Experiências dissidentes: pensamentos desobedientes na arte contemporânea**. Macapá: Unifap, 2023. (Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais.).

WOSNIAK, Fabio. NAS PAREDES OCIDENTALIZADAS FIXAMOS NOSSAS EXPERIÊNCIAS DE DESAPRENDIZAGENS.. In: Anais do 33º Encontro Nacional da ANPAP - Vidas. Anais...João Pessoa(PB) UFPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/835878-NAS-PAREDES-OCIDENTALIZADAS-FIXAMOS-NOSSAS-EXPERIENCIAS-DE-DESAPRENDIZAGENS>.

O espaço do sentir e o estágio docente em Artes Visuais

Raquel Spaniol Fin
Tharciana Goulart da Silva

O presente artigo surge a partir das vivências e atravessamentos ocorridos durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II² do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a qual foi ministrada pela professora Dra. Tharciana Goulart da Silva durante o primeiro semestre de 2024. O estágio de docência foi realizado no Colégio Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com a turma do 4^a ano B. O projeto das aulas de estágio teve como temática central a discussão entre ancestralidade, corpo, cultura e histórias de vida das e dos estudantes.

A questão investigativa que se apresenta surge a partir de minhas observações e sentimentos enquanto professora-estagiária durante as aulas ministradas no contexto do Estágio Curricular

² No currículo de Licenciatura em Artes Visuais de 2008 existem quatro disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado, direcionados respectivamente para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Supervisionado. Com base nesses afetos e nas teorias de Paulo Freire (2005) e bell hooks (2020), busco explorar possíveis respostas para a pergunta: “como a expressão dos sentimentos dentro da sala de aula por parte do professor pode afetar a relação professor-aluno?”

As emoções e o papel do professor

O estágio é reconhecido como um período especialmente desafiador para a maioria dos estudantes de licenciatura, uma realidade frequentemente verificada nas discussões e relatos compartilhados na sala de aula durante a disciplina. Este momento na universidade é de grande importância, não apenas para a formação teórica e prática, mas também para a expressão pessoal e o apoio coletivo, fundamentais para a superação das adversidades inerentes a essa fase da formação inicial.

Nesses momentos, identifiquei um constante conflito na fala dos estagiários - compartilhada por mim também - de como éramos afetados pelos acontecimentos dentro da sala de aula com os alunos e não sabíamos onde cabiam esses sentimentos. Enquanto nas discussões muitos estudantes da universidade

manifestavam sentimentos de mal-estar e desconforto, na prática e na relação com os alunos, essas emoções não eram tão evidentes. Essa discrepância gerou em mim a necessidade de investigar mais profundamente os motivos pelos quais nós, enquanto estudantes e professores-estagiários, não externalizamos esses sentimentos no ambiente prático da escola.

Durante este estágio, vivi momentos de grande dificuldade e frustração que impactaram significativamente minha visão sobre a prática docente e meu bem-estar emocional e físico. Dentre eles, um aspecto desagradável foi a sensação constante de desrespeito dentro da sala de aula, manifestada através do comportamento de alguns alunos que debochavam das minhas perguntas e falas, interrompiam-me constantemente e corriam pela sala. Esse comportamento dificultou o estabelecimento de um relacionamento positivo com os estudantes, algo que eu considerava fundamental para contribuir efetivamente no aprendizado deles.

Um momento decisivo ocorreu durante minha terceira atuação. Nesse dia, os alunos estavam extremamente agitados, e mesmo com várias intervenções da professora titular de sala, foi

impossível conduzir a aula da maneira como eu considerava significativa. Minha frustração aumentava a cada minuto, e, apesar dos esforços para manter a calma e não transparecer o turbilhão que se movimentava por dentro de mim, ficou evidente que os alunos percebiam meu estado emocional. Quanto mais eu me afetava pela situação, menos eles me respeitavam e me ouviam. Ao final da aula, estava exausta, sem voz, profundamente abalada e sem esperança. A experiência me fez refletir sobre a sustentabilidade dessa situação a longo prazo, já que estava levando o estresse para casa e minha saúde física e emocional estavam sendo prejudicadas.

Quando compartilhei o ocorrido com meus colegas na disciplina da faculdade, não consegui conter as lágrimas. A tentativa de não me deixar ser mobilizada pelas dificuldades do estágio já não era possível, não estava dentro do meu controle. A troca de experiências com meus colegas revelou que muitos também enfrentam desafios semelhantes. E a partir das leituras de bell hooks (2020), indicadas pela professora da disciplina, Tharciana, me identifiquei e compreendi alguns aspectos que estavam por trás desse contexto.

Um deles é que o fato de ser mulher impacta significativamente a relação de expressar sentimentos na posição de professor:

Uma medida de nosso status inferior na mente machista é o pressuposto de que todas as mulheres, em algum momento, ficaram emocionalmente sobrecarregadas, de que vamos 'surtar'. Para não reforçar esse pensamento machista, quase todas as professoras preferem jamais derramar uma lágrima em sala de aula (hooks, 2020, p. 130).

A citação destaca como o contexto machista influencia a percepção sobre as mulheres na educação, especialmente no que diz respeito à expressão emocional em sala de aula. A autora observa que existe uma expectativa social de que mulheres, incluindo professoras, são vistas como emocionalmente instáveis ou sobrecarregadas. Essa percepção pode reforçar estereótipos prejudiciais que minam a autoridade intelectual das mulheres dentro do ambiente educacional. Assim, muitas professoras se sentem pressionadas a esconder suas emoções e tentar controlá-las durante o ensino para não validar esses preconceitos. Isso ressalta como questões de gênero impactam significativamente a maneira como, nós, mulheres enfrentamos e lidamos com desafios emocionais na posição de professora.

Além disso, perceber que estava operando sob uma ideia enraizada culturalmente sobre como um professor deveria se comportar na sala de aula foi um momento revelador para mim. Essa crença, profundamente influenciada pelo autoritarismo herdado da educação tradicional, retrata o professor como uma figura de autoridade distante, neutra e inacessível. Freire (2005) critica o modelo tradicional de ensino, onde o professor é visto como alguém que deposita o conhecimento nos alunos, como se estes fossem recipientes vazios. Essa abordagem reduz os alunos a meros receptores passivos de informações, sem considerar suas experiências, contextos e capacidades individuais.

O estereótipo do professor distante não reconhece a complexidade das interações humanas na sala de aula. Ao colocar o professor em um pedestal de autoridade inquestionável, essa visão não permite que os alunos se conectem verdadeiramente com o conteúdo e nem com o educador enquanto sujeito.

bell hooks (2020) critica essa abordagem tradicionalista, defendendo uma prática educativa que valoriza a humanidade tanto dos alunos quanto dos professores. A autora argumenta que os educadores devem estar dispostos a se envolver emocionalmente

com seus alunos, a entender suas experiências e perspectivas individuais, e a criar um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados. Isso não significa abandonar as responsabilidades como professor, nem negar a hierarquia presente no sistema escolar, mas sim reconhecer que o ensino eficaz requer um relacionamento empático entre professor e aluno.

Dando seguimento às aulas na escola, essas questões suscitadas continuaram a me perturbar, sem que eu soubesse como lidar com elas. Afinal, não somos ensinados a acolher esses sentimentos em nossa formação como professores. No entanto, a fala de hooks (2020, p. 231), na qual “Antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como nós vivemos no mundo.” me encorajou a buscar recursos para encarar a situação, já que ela seria percebida de alguma forma. Não é possível despir-me de mim mesma quando entro na sala.

Posteriormente, em outra aula, um incidente me marcou profundamente: alguns alunos desdenharam do meu sotaque. Durante a penúltima aula, uma aluna sentada no fundo da sala

repetia algumas palavras que eu dizia. Inicialmente, pensei que ela não estava ouvindo muito bem devido à distância, mas logo percebi que ela enfatizava alguns fonemas específicos, que caracterizam o meu sotaque regional.

No primeiro momento, ignorei o ocorrido e me desconectei emocionalmente, pois não sabia como lidar com aquela situação. Contudo, quando cheguei em casa, os sentimentos vieram à tona. Inicialmente me senti envergonhada e ridicularizada. Depois fiquei revoltada, ao perceber que o tema da aula era justamente sobre diferenças culturais, e propunha perceber tais manifestações como algo identitário e, portanto, potente. O meu sotaque diz respeito às minhas origens e à história da minha família, não deixaria esse tipo de discriminação acontecer.

Decidi consultar a professora Tharciana sobre o ocorrido e ela confirmou que também havia percebido a situação. Perguntei o que poderia ser feito a respeito, e ela sugeriu que eu abordasse o assunto abertamente com os alunos. Essa resposta, embora óbvia, implicava em me mostrar vulnerável e reconhecer que fui afetada. Um grande desafio levando em consideração a ideia tradicional de separar emoções do meu papel como professora, distinguindo o

que sou, do que faço. Assim, ao decidir seguir adiante e abordar o incidente com os alunos, estava não apenas reconhecendo minha vulnerabilidade, mas também abrindo um canal de comunicação mais autêntico e empático. Esse momento não era apenas sobre resolver um conflito, mas sobre aprender juntos e construir uma conexão baseada na compreensão mútua e no respeito às nossas experiências e emoções.

Na aula seguinte, que foi também a última do estágio, iniciamos uma discussão sobre a proposta do trabalho e nossos objetivos com a turma. Durante minha fala, ouvi alguém repetir uma palavra que eu havia dito. Interrompi minha fala e questionei quem havia feito aquilo. Olhei para a aluna que havia repetido minhas expressões na aula anterior, e ela apontou para o colega ao lado, que me olhava confuso. Aproveitei a oportunidade para abordar o incidente da aula anterior e compartilhar como me senti desrespeitada e triste. Deixei meu corpo expressar essas emoções, permitindo-me ser tomada pela vulnerabilidade e honrando os sentimentos que emergiram daquela situação.

Expliquei aos alunos como meu sotaque está intimamente ligado à minha identidade e história, um tema que havíamos

explorado durante as aulas de estágio. Foi um momento significativo. Pela primeira vez, a turma ficou em silêncio, todos parados e completamente atentos ao que eu dizia. Essa experiência me fez perceber que há, sim, espaço dentro da sala de aula para expressar meus sentimentos como professora-estagiária. Minha fala não tinha o intuito de puni-los ou repreendê-los, mas de explicar e educar, pois estávamos justamente aprendendo sobre as dimensões da expressão cultural e como isso nos conecta, também.

Ao compartilhar minha experiência, quis destacar a importância de entender como nossas atitudes afetam os outros e a responsabilidade que temos sobre nossas escolhas. Esse momento de vulnerabilidade e honestidade abriu um canal de comunicação e compreensão entre mim e os alunos, mostrando que a sala de aula pode ser um espaço onde emoções e identidades são respeitadas e valorizadas.

Ao término da aula, vários estudantes se aproximaram para despedir-se, entre eles, o menino que havia repetido a minha pronúncia anteriormente, me dando um abraço. Interpretei o gesto como uma tentativa de reconciliação ou pedido de desculpas, já que

muitas vezes o contato físico comunica de maneira que vai além da capacidade da linguagem verbal em transmitir significados.

Falar sobre nossos sentimentos possibilita o desenvolvimento do aluno em seu sentido mais amplo. Se eu não tivesse me expressado sobre o ocorrido, eles não teriam a compreensão de que esse tipo de atitude é violenta e pode machucar o outro. Ignorar esses atravessamentos é fortalecer o sistema que nos oprime e nos distancia. “Choramingar, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. (hooks, 2005, p. 134)”.

Negar a importância e o espaço do sentir dentro da sala de aula, especialmente na disciplina de Artes Visuais, seria um equívoco, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a estesia como uma de suas seis dimensões específicas do conhecimento.

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade

(emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BNCC, 2018, p. 194).

A entrada no território estético exige uma profunda reflexão sobre as experiências e impressões que o corpo vivencia. Através da estesia, o corpo torna-se protagonista de uma experiência educativa que não se limita ao aspecto intelectual, mas que também abrange o emocional e o sensorial. Isso promove um autoconhecimento mais profundo, além de uma compreensão mais rica do outro e do mundo ao redor.

Ao trazer a estesia para o centro do processo educativo nas Artes Visuais, estamos promovendo uma educação que valoriza a sensibilidade e a percepção como elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. O sentir nas aulas de Artes Visuais não é apenas relevante, mas indispensável para uma educação que busca formar sujeitos completos e integrados em suas múltiplas dimensões de existência.

Considerações finais

O Estágio Curricular Supervisionado no Colégio Aplicação da UFSC evidenciou a importância da expressão do sentir dentro

da sala de aula. A experiência prática pedagógica destacou a necessidade de uma abordagem educativa que valorize a sensibilidade e a percepção, indo ao encontro das teorias estudadas em sala a partir de bell hooks (2020).

Abordar abertamente sentimentos de desrespeito e preconceito durante o estágio permitiu estabelecer uma conexão mais profunda com os alunos, promovendo um aprendizado inclusivo e humanizado. Falar sobre sentimentos enriquece a compreensão e responsabilidade dos alunos sobre suas atitudes, fortalecendo uma educação sensível e perceptiva.

Além disso, essa vivência compartilhada em grupo com os colegas da disciplina e o apoio das professoras da disciplina são indispensáveis para enriquecer o aprendizado durante o estágio curricular. O diálogo e a troca de experiências entre os estagiários proporcionam um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde diferentes perspectivas são discutidas e reflexões conjuntas são incentivadas. O apoio das professoras da escola e da universidade, por sua vez, desempenha um papel fundamental ao oferecer orientação pedagógica, suporte emocional e *insights* teóricos que auxiliam na compreensão e superação dos desafios enfrentados em

sala de aula. Essa interação coletiva não apenas fortalece a formação profissional dos estagiários, mas também promove um ambiente de apoio mútuo e crescimento contínuo na prática educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 281 p.

Estágio Supervisionado: Lugar de sentir ideias e celebrar a presença.

Silvia Marques

Estágio Supervisionado na licenciatura em artes visuais: Algumas ideias

Mesmo considerando os incentivos para as licenciaturas pelas instituições oficiais que orientam a educação brasileira no que confere, legislações específicas para atuação na educação da escola básica, tais como: Bolsa para manutenção e incentivo à docência, tenho a impressão, igualmente sinalizada por Hawad Cunha (2009), que embora o Estágio Supervisionado, seja um componente curricular importante para cursos de formação inicial e continuada de professores, é preciso mergulhar com mais rigor, profundidade e amplitude no teor teórico e metodológico especificamente dos cursos com as especificidades de área de conhecimento como é o caso das artes visuais³.

³Embora as conquistas tenham alcançado patamares importantes, penso que aspectos voltados para formas, meios de pensar os objetivos da ação educativa em arte, dentro da formação de professores, poderiam ser mais debatidos entre si. E isso tem a ver, necessariamente, com as condições, maneiras de ver e atuar e, compreender a área e as possíveis intervenções pedagógicas.

É nesse ínterim que aqui aciono o componente curricular Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá CLAV/UNIFAP como um lugar de encontro ritualizado, mobilizando subjetividades e deslocando modos de ver – visualidades - e entender a docência e a ação educativa em artes visuais na contemporaneidade.

Nesse destaque, inscrevo a imagem numa lógica radical, onde entendê-la é mais além do que aspectos figurativos ou ilustrativos. Creio que a imagem como produção de visualidades que evoca experiências profundas, podendo compartilhá-las, acendendo aspectos que enfatizam as espacialidades e corporalidades do conhecimento (Martins, 2015). Ou seja, imagens são resultados ou resultam – visualidades - de sensações que possibilitam conhecimento, comunicação por associações entre mente, corpo, alma e emoções.

Entendo que o Estágio Supervisionado é ponto de discussão para além de um componente obrigatório na licenciatura, mas instante, acontecimento importante, podendo promover articulações de produção e invenção de existências e sentidos acerca da docência em consonância com rituais que informam e formam.

Nesse sentido, a proposição de ritual de Peirano vem agregar imagens e comportamentos como atos educativos de formação de subjetividades, ou seja, modos de enxergar a docência em artes visuais.

A proposição de Peirano (2003) ao tratar de rituais me ajuda a expandir esse instante de formação, convergindo para a produção de visualidades, sobretudo quando ressalto o que é comum a um grupo⁴ e seus modos de aprender, atravessados pela cognição imagética e sensorial, meios sensíveis de aprendizados corpóreos de interação cognitiva, emoção e lógica que se afetam.

Assim, o modo de interação compreendidos como ações ritualizadas na formação de professores de artes visuais, são sociabilidades que tem por objetivo tornar-se professor, onde aprendizados podem exercer apreensão qualificada de saberes e percepção de si, do outro e do entorno social. Desse modo, acredito que entender o instante ritualizado de interações no Estágio

⁴ O estudo dos rituais, além de um clássico no pensamento antropológico, é objeto de variadas abordagens teóricas. Nesse sentido não é difícil de compreender que os rituais não são apenas simples formalidades. Pelo contrário, a sua complexidade nos permitiu apreender um panorama mais amplo de análise e de vitalidade reflexiva. Especialmente quando tomados como ferramenta me ajudou um pouco a fundamentar as ações educativas desenvolvidas no Estágio Supervisionado tanto no que confere valores pensados e vividos.

Supervisionado é rito de iniciação de valorações, visualidades e transformação.

Logo, insisto, perscrutar tais orientações para a ação educativa no Estágio Supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais é trazer outros posicionamentos reflexivos para a atuação de professores na docência. Especialmente quando se atina para as formas pelas quais, as subjetividades são forjadas, seja ela por via oral em informes, teorias, metodologias, produção de saberes/conhecimento e imagens, mas sobretudo processos ritualizados que condensam na experiência do Estágio Supervisionado uma vivência radical dos sentidos estão implicados na relação entre professores do ensino básico e da universidade como interlocutores da experiência educativa em artes visuais.

Ritualizar não é preciso

Por não poder mensurar ou qualificar em regras que enclausure formas de aprender, os rituais não se configuram como percurso mais assertivo para a formação de professores de artes visuais. Mas é um percurso. Percurso que escolhi para compreender os processos de aprendizagens na licenciatura bem como meio de

lidar com as interações e sociabilidades nesse espaço carente de reflexão e análise.

Os rituais são formas de comunicação simbólica em direção a uma comunidade instaurada provisoriamente. E sendo o Estágio supervisionado uma comunidade provisória, esses instantes, comunicações são passíveis de deslocamentos e reposicionamentos. E ainda, rituais ativam ações em que todos estão envolvidos e implicam, possivelmente, em ações educativas. Penso que os rituais e suas formas de acesso às subjetividades possam deslocar visualidades, sensibilidades sobre o perfil docente através de aprendizados sensoriais. Por fim forjando saberes relevantes autorais e inventivos nos percursos de aprendizados docentes com a licenciatura.

Penso que a lógica sensível é uma cognição potente para abrigar e produzir saberes numa reconstituição de perfis entre ética e estética docente. Amplio o debate considerando que o Estágio Supervisionado é um momento de promover uma circularidade de aprendizados forjados em todo o processo de formação inicial, sem hierarquizar nenhum deles, bem como considerar as idiosincrasias da trajetória de vida e desejos de atuação docente.

Busquei e busco desenvolver as aulas no CLAV/UNIFAP, reconhecendo no ritual dialógico e sensorial, peculiaridades ontológicas de viver na Amazônia. Esse interesse enxerga singularidades individuais e coletivas, as formas de ver, sentir e materializar a vida docente, trazendo para a superfície as estéticas portáteis do viver⁵ (Cadôr, 2007). Faço, portanto, da experiência ritual na sala de aula atos de inspirações para juntos, inventarmos docências outras em artes visuais⁶ por essas margens do rio Amazonas.

Foi com essas perspectivas que procurei problematizar o componente curricular Estágio Supervisionado no CLAV/UNIFAP e promover encontros de sentidos e ideias. Elaborando exercícios sensoriais, considerando a formação cognitiva das artes integradas como horizonte para práticas nas

⁵ Amir Brito Cadôr atua como professor de Artes Gráficas na graduação e como professor permanente do PPG-Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. [...] Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Gráficas, atuando principalmente nos seguintes temas: livro de artista, publicações de artista, poesia visual e tipografia|. Retirado do currículo lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2113943674181774>>. Acesso em: 02 mar. de 2022

⁶ Levo em consideração as estéticas portáteis que cada um, pessoa, acadêmico, licenciado e futuro professor de arte, evoca na sua existência. Assim, as aulas de estágio supervisionado somadas as presenças vividas pelos acadêmicos deflagram experimentações poéticas, críticas, reflexivas e emocionais com a materialidade do vivido.

interações ritualizadas o suporte de aprender e ensinar, considerando vivências sensoriais em sala de aula⁷ como pontos nevrálgicos de sentir/pensar a formação inicial de professores em artes visuais. Assim, propus a realização de uma exposição que integrasse a fruição, os sentidos e a participação radical de todos.

A exposição intitulada *Expo-fruir: Celebrar a presença*, acompanha percursos de aula em conformidade com rituais de iniciação, além de considerar referências teóricas e metodológicas o pensar a vida vivida e a experiência com a Amazônia. Esse entendimento de suporte teórico metodológico ganhou força no envolvimento reflexivo sobre o que desejamos produzir acerca das visualidades sobre o ensino de artes visuais na Amazônia.

As aulas, a escrita deste artigo não se configuram como um relato de experiência isolado. Apresentando a *Expo-fruir: Celebrar a presença*. Configura-se experimento de sentir, pensar e realizar aulas como dispositivo reflexivo, auto formativo que funciona em evocação ao devir, ou a possibilidades de vir a ser. Tendo ainda

⁷ Esse termo sinaliza a proposição que configura A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre artes integradas não como mais que um simples cruzamento entre as linguagens artísticas, mas “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BNCC, 2017, p. 197) Ou seja, aprendizagens e ensino de arte de forma integrativa.

como suporte sinalizações teóricas metodológicas, conceituais e analíticas para entender percursos e processos de aprendizados na formação de professores no CLAV/UNIFAP.

Ensejei com essa disposição pedagógica a mobilização de aprendizados ampliando percepções e reconfigurando posicionamentos de aprender entre a autonomia e a criação, intensificando sociabilidades e vivências transformadoras na licenciatura em artes visuais, considerando aspectos de uma estética dos vínculos que se plasma na convivência entre povos da floresta, sejam eles humanos e extra-humanos.

Acolhi para aulas e consequentemente a exposição *Expo-fruir*, histórias, narrativas, vivências e interações cognitivas muito específicas. Procurei incentivar e produzir artefatos estéticos junto com os acadêmicos. Ainda busquei vincular nesses artefatos, disposições conceituais e visualidades da vida Amazônica. No percurso educativo, refletíamos sobre o sentir tais artefatos, de onde surgiam e o que suscitaram, ganhando força nas histórias e aprendizados de vida com a Amazônia, considerando o eixo do ensino de arte, o direito a imaginação e a as senioridades para aprendizados que contornam o nosso repertório cultural situado.

Esse processo desenvolveu simultaneamente a reflexão acerca de quem tem direito aos sentidos. E nesse ato reflexivo expomos uma questão problematizadora: Como pessoas com deficiência têm direito a arte e a cultura? Ou melhor, que direitos têm as pessoas com deficiência de fruir o ensino de artes visuais na escola básica?

Foi, portanto, três aspectos imponderáveis que se tornaram nítidos para pensarmos a formação inicial docente no CLAV/UNIFAP, especificamente no componente curricular Estágio Supervisionado, culminando com a exposição *Expo-fruir*: Produzir artefato estético, vínculo com a Amazônia e a questão de acessibilidade cultural. Pontos que se tornaram relevantes de discussão e reflexão e que se manifestaram em aspectos moventes para imersão e inserção de conteúdos no componente curricular de forma consciente e engajada no tratamento inventivo de existência docente em artes visuais.

Estágio Supervisionado em Artes Visuais - algum e outro sentir

As razões ou sensações que alimentaram esses encontros na sala de aula no Estágio Supervisionado no CLAV/UNIFAP tinha e tem no horizonte educacional, a constituição de subjetividades e produção de visualidades para além do objetivo evidente de formação profissional. Creio que o exercício sensível e sensorial que integra o ser humano em sua complexidade é um caminho de destaque e que merece discussão. Esse exercício abriga a participação ativa de alunos e professores numa lógica pautada no sentir a alteridade em sala de aula e na vida. Promovendo, possivelmente, autoestima local e conhecimento de lógicas estéticas, sensoriais e sensíveis em direção de outras epistemologias visando modos ontológicos de pensar mundos.

Junto com alunos e amigos mais próximos, realizamos ações educativas como possibilidade real, por vezes radicais, de desenhar uma existência docente festiva, alegre e repleta de sabores, cores e canções no espaço acadêmico.

O *start* para essas escolhas encontrou inspiração no espaço amazônico com suas interações imagéticas e imaginativas de outra epistemologia de compreensão para atos criativos e inventivos na direção tanto afro-referenciadas como ameríndia. Todavia também

temos como horizonte, alguns entendimentos conceituais acerca dos artistas que redimensionaram o posicionamento do espectador frente a uma obra de arte e a intensificação da experiência sensorial.

Para alguns artistas que nomeio a seguir, todas as pessoas passam a ser potencialmente fruidores quando estão em contato com uma obra de arte, artefatos ou produção visual sensível. Nomes como Lygia Clark, Lygia Pape, Hélio Oiticica, entre outros, da década de 1960/1970 do século passado, não só inspiraram as práticas educativas desenvolvidas no Estágio Supervisionado, mas serviram de reflexão e análise para a exposição *Expo-fruir: Celebrar a presença*, articulada no ano de 2018 no CLAV/UNIFAP.

Não é demais reiterar que os exercícios propostos, seguem a compreensão que rituais de iniciação engendra e revela a potencialidade metodológica e produtora de conhecimentos socioculturais, mas também de integração de sentidos apreendidos através das sensações e imaginações por eles provocados, empreendidos pelas interações onde o corpo é o centro (Taylor,

DAWSEY et al. 2013) e não só informações tecnicamente instituídas⁸.

Essa investida, considerou que os aprendizados também funcionam para além da racionalidade e como e esse propósito, sensorialidades, imaginação e a intuição aparecem com força formativa.

Percursos Rituais

A ação educativa foi realizada no segundo semestre de 2020. As aulas tiveram como encaminhamento metodológico a produção de artefatos e seus processos criativos experimentais. Isso quer dizer: Todos além de produzir, poderiam ressignificar, intervir e discutir coletivamente falar das suas impressões para além do campo tautológico da arte. O dispositivo para experimentações e vivências pessoais e coletiva com a Amazônia na *Expo-fruir: Celebrar a presença* acionou aspectos conceituais, mas intensificou uma estética de vínculos que guardava experiência sensoriais e

⁸ Aquelas que consideram as imagens que temos sobre o mundo, nesse caso imagens de docência em artes visuais e impressões impregnadas no corpo como veículo cognitivo de aprendizados. (CADÔR, 2007). Tornar esse processo consciente, talvez tenha sido um dos maiores desafios saber pensar processos de ato docente na formação de professores.

aprendizados sensíveis com a Amazônia salvaguardando o repertório portátil desse viver experiencial (Cadôr, 2007).

No primeiro momento, convidei professores de outras regiões brasileiras, artistas, pesquisadores e amigos da UNIFAP de outras instituições, para elaborar e enviar para a turma que estava matriculado na disciplina Estágio Supervisionado no CLAV/UNIFAP instruções escritas. Instruções que os alunos ao terem contato pudessem realizar traduções no formato de artefatos estéticos. O objetivo era que os acadêmicos pudessem, sentir ideias e as traduzir conforme seu desejo de criação e entendimento visual idiosincrático, ou seja, acessar suas subjetividades com a Amazônia.

Penso que esse processo deslocou alguns posicionamentos e fizeram com os alunos além de pensar as instruções como *starts* de criação pudessem de certo modo relacionar as suas experiências sensoriais de aprendizados tanto teórico, informativo e sensível com a Amazônia. Creio que esse exercício além de inventivo é um deslocamento de aprendizado que enxerga na possibilidade de sentir ideias uma possibilidade real de expandir narrativas. Nessa conformidade, durante um semestre de aula, mantivemos nossos

laços de aprendizados, sentindo e aguardando as ideias, invenções e possibilidades de fazer do ensino de arte um percurso narrativo entre relações intracomunitárias das sociabilidades e questões situadas na paisagem, eventos, memórias e sentires com a vida Amazônica.

Nas práticas educativas na licenciatura, portanto, se viu e se manteve pelos laços de colaboração, curiosidade e espera, sobre o que surgiram daquelas instruções, ideias ou sentimentos. Os vínculos foram tecidos e aprendizados se intensificaram seja pelas redes sociais, pelos textos escritos e pelos encontros da sala de aula na UNIFAP. Acredito que dinamizar as aulas nesses percursos, resultou em uma dinâmica afetiva, curiosa e autônoma de quem impulsiona o aprender.

Esse processo educativo teve como premissa a discussão com a formação de professores na tentativa de redefinir visualidades, contrariamente aos processos educacionais lineares e prescritivos que se esmeram em resenhas, ou seminários, viabilizamos aprendizagens outras. Aprender a fazer/sentir/saber através da produção de artefatos capturando o indizível. Alinhando -se com o sentir a pensar em diálogos intangíveis, olhares e silêncios

que se conectam a um estado coletivo de aprender com o outro, processos ritualizados, deflagrando a coletividade, igualmente a ideia de *Communitas*:

Em um estado liminar, as pessoas estão livres das demandas da vida diária. Elas sentem o outro como um dos seus camaradas e toda a diferença social é apagada. Pessoas são elevadas, as pessoas são arrastadas para fora de si. Turner chamou a liberação das pressões da vida ordinária de “antiestrutura” e a experiência de camaradagem ritual de *communitas*⁹. (Schechner, 2012, p. 68)

Discutimos sobre como o ensino de artes visuais, ainda é ocularcêntrica, colocando o sentido da visão como o melhor, o único a ser mediado, recepcionado e apreendido quando tratamos de ensino de artes visuais. Assim o debate para questões de acessibilidade cultural de pessoas com deficiência com aporte crítico para pensarmos sobre quem tem acesso à cultura, a arte, as imagens onde a dinâmica exclusivista ocularcêntrico do mundo ocidental, foram colocadas em debate.

⁹ Conforme destaca Schechner em de nota de rodapé e aqui transiro igualmente no livro para explicar o termo *Communitas*. *Communitas*: um sentimento de solidariedade de grupo, normalmente de curta duração, gerada durante o ritual. Conforme Victor Turner, *communitas* está envolvida em diversidades várias. *Communitas* normativa é a apresentação seca e insensível de solidariedade do grupo. *Communitas* espontânea é uma sincera transmissão de calor humano para outros no grupo.

Apresento os artefatos estéticos realizados pelos acadêmicos do CLAV /UNIFAP, considerando as instruções pensadas pelos professores/artistas/amigos convidados, seguida pelas reflexões que convidam todos a reposicionarem seu olhar e sentir ideias com a Amazônia.

Instrução 1: Luciana Borre UFPE.

Despir-me da idade, desobedecer ao tempo, reinventar histórias durante os jogos, deixar a imaginação correr solta e acreditar no sobrenatural, pudesse abrir caminhos para uma nova conexão com minha própria criança, tão esquecida e negligenciada.

TRADUÇÃO POÉTICA: EM BALANÇO

Figura 1 - EMBALANÇO



Fonte: Arquivo da autora.

Vem para o balanço, balancear sentidos e ideias, esse era o convite a sentir a Amazônia enquanto se balançavam. Talvez seria a desobediência ao espaço, ao tempo e reinventar histórias a imaginação correr solta e acreditar no sobrenatural — esses são atos de resistência e reconexão.

O balanço, como um brinquedo simples, simboliza a capacidade de viajar entre tempos e espaços, de retornar à infância e resgatar a pureza da imaginação. Ao nos balançarmos, nos permitimos sonhar e vislumbrar novas realidades para a Amazônia e para nós mesmos. Permite-nos ver o mundo com olhos

renovados, cheios de esperança e criatividade. Nos momentos em que nos balançamos, podemos imaginar soluções inovadoras para os problemas da Amazônia, resgatando saberes ancestrais e integrando-os com o conhecimento contemporâneo.

O balanço torna-se, assim, um símbolo de transformação. Em cada movimento, vamos e voltamos aprendendo do passado e projetando um futuro onde a Amazônia e seus povos possam florescer. Este exercício lúdico e poético de se balançar é um chamado para todos nós — um convite a despirmos nossas idades, desobedecermos ao tempo e, através da imaginação e do amor, tecermos uma nova história para a Amazônia.

Instrução 2: Carmem Capra

Qual objeto, teu objeto? Não é o seu objeto. Escreva o objeto, pega, toca, sente. O que dizer dele, o que sentes, como os sente. Ler tudo com dedicação deixa vir a escrita final. Partindo de gestos de escrita e imaginação, trace um percurso sobre o que nos move em direção ao narrar, pensando em contar histórias explorando o acontecido através de vias sensíveis e criativas.

TRADUÇÃO POÉTICA - BORDAR ESCRITURAS

Figuras 2, 3 e 4 - BORDAR ESCRITURAS





Fonte: Arquivo da autora.

Este artefato-instalação é um convite à reflexão e à ação. Ele nos lembra que a Amazônia está viva, pulsante e cheia de histórias para contar. Ao bordar essas folhas, estamos não apenas escrevendo, mas também ouvindo e aprendendo. Estamos criando uma conexão mais profunda com a floresta e com aqueles que a chamam de lar.

Em cada folha bordada, encontramos um espelho de nossa própria relação com a natureza. As palavras nos guiam a uma

compreensão mais profunda da importância de proteger e respeitar a Amazônia. Elas nos inspiram a ser mais conscientes e a agir com maior cuidado e empatia.

Este gesto de bordar saberes é, portanto, um ato poético e reflexivo, que nos conecta com a essência da floresta e com as histórias que ela tem a nos contar. É uma celebração da vida amazônica em toda a sua complexidade, um tributo aos saberes que ela guarda e um chamado à ação para garantir que essas histórias continuem a ser contadas por muitas gerações.

Instrução 3- Marianna Tavares - UFRN

Olhar no espelho, liquidez, água, identificar características físicas de quem do outro. Como enxergar o que enxergar. Posso me descrever. O que mudou em mim no outro ou o que desejo de mim.

TRADUÇÃO POÉTICA - REFLEXUS

Figura 5 - Reflexus



Fonte: Arquivo da autora.

O artefato produzido instigou algumas reflexões sobre a existência docente. O espelho suscitou o Integrar o reconhecimento de si e do outro na prática docente em artes visuais, enriquecendo tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. Promovendo um ambiente de acolhimento e crescimento mútuo. O espelho torna-se uma ferramenta de introspecção, enquanto a observação do outro nos conecta com a diversidade e a complexidade humana.

O espelho é um instrumento poderoso de autoconhecimento. Ao nos olharmos no espelho, não vemos apenas uma imagem física; enxergamos nossas experiências, nossas

mudanças e nosso crescimento. Na docência, esse exercício de autorreflexão é crucial. Ao nos perguntarmos "Quem sou eu como educador?", começamos a identificar nossas características, habilidades e áreas a serem desenvolvidas.

Esta abordagem não apenas transforma a experiência educacional, mas também prepara os alunos para serem artistas e indivíduos engajados, empáticos e reflexivos. Ao nos agregar ao outro e explorar nossos reflexos e percepções, construímos uma comunidade de aprendizagem que valoriza a individualidade e a coletividade em igual medida.

Instrução 4 - Daniel Bumomoli – UNESPAR

Nossa relação e coexistência com a natureza é baseada muitas vezes pela exploração e extração. Colete, recolha, junte elementos que você encontra nos trajetos que realiza diariamente. Tente ir além das folhas, gravetos e flores e busque aquilo que não recebe nossa atenção. Imagine que você está escrevendo um diário onde a linguagem é formada pelos vestígios da natureza.

TRADUÇÃO POÉTICA - CAMINHANTE

Figura 6 - CAMINHANTES



Fonte: Arquivo da autora.

As ideias suscitadas pela instalação, caminhante, teve como propósito a disposição contemporânea de ensino de arte, pavimentada pelas surpresas da memória vivida que pode nos ajudar a ativar e valorizar esses conhecimentos quase sempre não estimulados¹⁰. As cosmologias de fertilidade e respeito à natureza, transmitidas através dos saberes afro-referenciados e ameríndios, reforçam a importância de um vínculo profundo com o território. Saberes que por sua vez, é um lugar de abrigo, sentimentos e valorizações, onde o ensino e a memória vivida se entrelaçam para criar um futuro mais seguro e justo para todos.

¹⁰ Na ocasião tivemos a visita a exposição: Ex-pofruir: celebrar a Presença de uma escola pública do município de Macapá/AP.

Essa instalação instigou a fruição do espaço Amazônico, onde os elementos que foram acolhidos, puderam compor uma curadoria com uma linguagem própria, uma comunicação silenciosa entre nós e a natureza. Em cada objeto enxergávamos uma mensagem de resiliência, transformação e coexistência. Ao escrever sobre esses vestígios, criamos uma narrativa que nos reconecta ao meio ambiente, despertando uma consciência mais profunda e um respeito renovado pela vida ao nosso redor.

Assim, transformar a caminhada diária do ensino de arte em momentos de descoberta e reflexão pode nos guiar para uma coexistência mais sustentável e respeitosa com a natureza. A instalação, diário dos vestígios da natureza torna-se um documento vivo dessa interação, um testemunho de que, ao prestar atenção aos detalhes, podemos encontrar novas maneiras de nos relacionar com o mundo natural. Ao colecionar e escrever sobre esses vestígios, criamos uma linguagem poética e rica, que nos convida a olhar para a natureza não apenas como um recurso, mas como uma fonte inesgotável de inspiração, aprendizado e reverência.

Instrução 5: Silvia Marques – UNIFAP

Que docência é essa?

TRADUÇÃO POÉTICA – EM SI, EM NÓS

Figura 7 e 8 - EM SI, EM NÓS.



Fonte: Arquivo da autora.

As discussões que mobilizaram as reflexões no CLAV/UNIFAP a partir desse exercício foram a respeito da docência, frequentemente vista como uma profissão nobre e fundamental para o desenvolvimento da sociedade, carrega consigo desafios que muitas vezes são invisíveis para quem está fora do ambiente educacional. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades e a solidão docente, temas que merecem uma reflexão profunda e cuidadosa.

As dificuldades enfrentadas pelos professores são múltiplas e variam conforme o contexto em que atuam. Algumas das mais

comuns incluem: Sobrecarga de trabalho, falta de recursos, alunos com necessidades diversas, pressão por resultados:

Outro aspecto reflexivo foi acerca da solidão docente como fenômeno menos discutido, mas igualmente impactante. Ela pode ser entendida sob diferentes aspectos: Isolamento Profissional; Distanciamento Emocional; Falta de Reconhecimento: Impacto na Saúde Mental:

Instrução 6 - Jorge Paulino/UFJ

Lembranças guiam, suscitam, informam, embora quase sempre não estimuladas, não tão nítidas e palpáveis é preciso acionar, ativar com retoques imaginativos. Disposição contemporânea de ensino de arte pavimentado pelas surpresas da memória vivida.

TRADUÇÃO POÉTICA – SABERES AFETIVOS

Figura 9, 10 e 11 - SABERES AFETIVOS





Fonte: Arquivo da autora.

Alimentos e curas que os saberes da floresta nos ofertam foram os destaques dessa instalação, mas o debate mais contundente foi o problema que mulheres em sua maioria enfrenta nas ribeiras dos rios da Amazônia, o escalpelamento¹¹.

¹¹ Escalpelamento é o arrancamento brusco e acidental do escalpo (couro cabeludo). Esse grave acidente costuma ocorrer em embarcações de pequeno porte, durante a pesca artesanal ou o transporte para a escola, o trabalho ou outros locais, quando, por descuido, os cabelos compridos, em sua maioria de mulheres e meninas, se enrolam nos eixos e partes móveis dos motores, causando o arrancamento parcial ou total do couro cabeludo. O escalpelamento é uma lesão grave que começou a ocorrer na região amazônica por volta de 1.970 quando os barcos à vela foram sendo substituídos por barcos com eixo de motor rotativo. A incidência é maior sobre a população ribeirinha que depende daquele meio de locomoção para exercer praticamente todas as atividades cotidianas. Em muitos casos, as vítimas têm orelhas, sobrancelhas, pálpebras e parte do rosto e

A instalação sobre alimentos e curas oferecidos pelos saberes da floresta traz à tona uma rica tradição de conhecimentos ancestrais que têm sido passados de geração em geração entre as comunidades ribeirinhas e indígenas da Amazônia. Esses saberes não apenas contribuem para a saúde e a alimentação dessas populações, mas também são fundamentais para a preservação da biodiversidade e para a sustentabilidade ambiental.

As florestas amazônicas são verdadeiros repositórios de conhecimento sobre plantas medicinais e alimentos nutritivos. A flora amazônica é rica em plantas com propriedades curativas. O conhecimento sobre o uso dessas plantas para tratar doenças e promover a saúde é vasto e variado, englobando desde chás e infusões até unguentos e cataplasmas.

Os saberes tradicionais enfatizam uma relação de respeito e sustentabilidade com a natureza. As práticas de colheita e manejo dos recursos naturais são realizadas de forma a garantir a renovação dos mesmos, preservando o equilíbrio ecológico.

pescoço arrancados, o que causa graves deformidades e pode levar à morte. O longo tratamento consiste em cirurgia plástica reparadora e implante capilar, além de acompanhamento psicológico.

CONSIDERAÇÕES EM FLUXOS

Perceber e encontrar uma estética portátil de vida com a Amazônia foram as ideias sentidas. Traduzidas em sensações que todos poderiam fruir. Comentar, discutir e sentir. A experiência ritual proporcionou dinamismos de sentir ideias, “nutridos por aprendizados via corpos, percepções ancestrais, paisagens que nos habitam desde sempre na Amazônia”, fala de uma das acadêmicas. Desse modo as instruções serviram de provocações, levando em conta seus lugares e percepções, relocalizando sensações em poéticas e reposicionando fruição com a vida.

Assim, sentir ideias e realizar produções visuais ou artefatos é repudiar qualquer autoridade estética. Os exercícios foi um antídoto, uma vacina contra uma única forma de expressão, especialmente exercício de formação que se apegam a formulações engendradas no século XVII que se é meio na produção de conhecimento na academia e que ainda expressa qualificação e, é muito enaltecida: A infondemia¹².

¹² Métodos de aula para a universidade pautados em exercícios que visam a informação técnica. Subsídios teóricos que tem na apreensão e aprendizados a razão como suporte para a formação de professores.

Contrária a tal procedimento, procurei apreender e produzir sentidos atravessados por uma integralidade corpórea e mental, racional e emocional. Mergulhando numa urgência reivindicatória do direito à arte na formação de professores de artes visuais sentindo ideias e vivenciando-as. Ou seja, crer na ritualização performática do ato de aprender um percurso que se plasma nas poéticas dos vínculos nutridos pelas interações da vida Amazônica.

A Expofruir: Celebrar a Presença foi um processo ritual de aula que afagou experiências em fluxos de aprendizados e, fez com que o aprender com arte não se resumisse na recepção, apreciação ou consumir arte. Professores não são transmissores. Aulas nos deixam marcas, imaginativas, sensoriais e sensíveis e, que se ampliam em outras direções e sensações do aprender.

Na *Expo-fruir: Celebrar a Presença*, o experimento nos pareceu apropriado a corpos que se movem, sentimentos e sensações se tornam palpáveis e se materializam, explodindo em ideias que se traduzem em sentidos. As produções realizadas pelos acadêmicos são mais que artefatos ou metodologias visuais, são tecnologias de encantamento (Gell, 2005) de existência e da vida

ordinária. A formação no CLAV/UNIFAP viu licenciados, futuros professores de artes visuais e artesãos da vida vivida na educação. É preciso, portanto, experimentar mais na educação e em arte, nos aconselha Barbosa (2010).

Trabalhar com arte em sala de aula não implica apenas abordar o que pode ser arte, historicamente contextualizado, mas sim o que estudantes, professores podem inventar a partir das artes em seus encantamentos simbólicos, sensoriais e de vida. O que não se dá apenas por conteúdos programados, mas principalmente, levando em conta o contexto em que se desenvolve a aula, pesquisa e produção inventiva, seja de imagens ou de artefatos estéticos. Tudo o que se pode e busca representar, expressar e sentir em conformidade com seu repertório portátil estético.

A proposição de aula foi ampliar o horizonte sobre educação e arte, ação educativa e o estágio supervisionado, não o horizonte prospectivo de ser professor, mas a vivacidade existencial. Nesse sentido a tríade ver/experienciar/sentir deve ser parte de um mesmo processo quando se propõe a aprender, ensinar e criar por meio da arte, outras visualidades do agir docente. Aprendizados que se movem em múltiplas e qualquer direção, ou melhor o que

com/move a pulsão da vida decente. Produções partilhadas pelas estéticas portáteis que nos habita.

O ensino de Artes Visuais no Estágio Supervisionado do CLAV/UNIFAP atinou para a promoção das relações entre arte, cultura e sociedade, discutindo os processos de visualidades que se produzem na formação inicial de professores de artes visuais com o horizonte das pluralidades, multiplicidades e complexidades do aprender. Levou em conta a condição dos processos culturais para além das demandas culturais, intensificando o ato ritual em sua coletividade de aprendizados.

Apreensão, Imaginação e Invenção orientaram o percurso metodológico dos processos dialógicos, sensíveis e sensoriais, enfatizando as ontologias individuais e coletivas com a Amazônia, ainda pensando a respeito acerca da acessibilidade cultural de pessoas com ou sem deficiência no ensino das artes visuais na contemporaneidade.

A docência é uma profissão que exige não apenas conhecimento e habilidades pedagógicas, mas também resiliência e paixão pelo ensino, pelo aprender e partilhar. Reconhecer e enfrentar as dificuldades de interação desde a formação inicial bem

como minimizar a solidão profissional dos professores é um passo essencial para a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz, que valorize aqueles que dedicam suas vidas à formação de futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.*, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 9 p. 11-29 jul./dez. 2010.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acesso em 12/10/2022.
<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

CADÔR, A. B. (2007). **Imagens escritas**. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós Graduação em Artes. Instituto de Artes. UNICAMP. São Paulo.

DAWSEY, J. C. Victor Turner e antropologia da experiência. **Cadernos de Campo** (São Paulo - 1991), [S. l.], v. 13, n. 13, p. 163-176, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v13i13p163-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50264>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DAWSEY, John; MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). **Antropologia e Performance: ensaios Napedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, 499 p.

GELL, Alfred. **A Tecnologia do Encanto e o Encanto da Tecnologia**. Concinnitas, ano 6, volume 1, número 8, julho 2005. Acesso em 10/12/2022.

<https://pt.scribd.com/document/342388602/Alfred-Gell-A-Tecnologia-Do-Encanto-e-o-Encanto-Da-Tecnologia-pdf>.

HAWAD, Helena Feres. CUNHA, Vera Lucia. **Estágio Supervisionado I para licenciaturas**. v. único. 2a ed. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 104p.

MARTINS R. (2015). Implicações de distintas compreensões de cultura visual. **Revista Digital Do LAV**, 7(3), 040–052.
<https://doi.org/10.5902/1983734810738>

TURNER, Victor W. (Victor Witter), 1920-1983. **Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar**; tradução Michele Markowitz e Juliana Romeiro; revisão técnica Antonio Holzrnerisrer Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 2015.

SCHECHNER, Richard; LIGIÈRO Zeca (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

Pensamentos Incômodos no ensino e aprendizagem de Artes Visuais: Um relato de experiência da oficina “Pedagogia dos Sentidos” na UFPE

Danielly Ferreira de Moraes Pinto

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge enquanto relato de experiência da articulação realizada entre estudos, reflexões e provocações oportunizadas a partir da leitura conjunta da obra *Art on My Mind* de bell hooks (1995) no Grupo de Estudos Pensamento Incômodos, realizado no ano de 2023 de maneira remota, e a elaboração da oficina itinerante “Pedagogia dos Sentidos: uma exploração sensorial que contribui para o autoconhecimento e bem-estar”, embrionada e conduzida por duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) durante, também, o ano de 2023. O grupo de estudos acima referendado foi uma iniciativa formativa idealizada pelos projetos de extensão Apotheke em Dissidência (UNIFAP) e Apotheke na Escola (UDESC), de organização do professor Dr. Fábio Wosniak (UNIFAP) e da professora Dra. Tharciana Goulart (UDESC).

Em paralelo à leitura de bell hooks (1995), pude idealizar e realizar, conjuntamente com Maria Luiza Villar de Santana (graduanda em Pedagogia pela UFPE), contando, ainda, com a carinhosa orientação da professora Dr^a Sandra Patrícia Ataíde (UFPE), uma oficina itinerante intitulada “Pedagogia dos Sentidos: uma exploração sensorial que contribui para o autoconhecimento e bem-estar” que, com objetivo de oportunizar um ambiente acolhedor, mas também fomentador de processos cognoscíveis no tocante às interfaces epistêmicas entre as áreas da Pedagogia, da Psicologia e das Artes Visuais, buscou fomentar reflexões junto aos participantes acerca de alguns eixos norteadores, tais como: suas experiências durante a pandemia de Covid-19 - refletindo à luz da experiência em Larrosa (2012) e do conceito de introspecção mobilizado pela psicóloga Maria Cristina Urrutigaray (2003), saúde mental de estudantes universitários, autoconhecimento e bem-estar. Mantemos, durante as dinâmicas das oficinas, as experiências pandêmicas que foram socializadas enquanto mote para pensar sobre possíveis impactos das vivências relatadas na saúde mental dentro de um contexto acadêmico/universitário. A itinerância perpassou, durante o ano de 2023, alguns locais da

Universidade Federal de Pernambuco, tais como a Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), o Centro de Tecnologias e Geociências (CTG) e o Centro de Educação (CE).

Enquanto objetivo do artigo, buscamos socializar de que modo as discussões trazidas por bell hooks na obra “*Art on my mind*” (1995), potencializadas pelo grupo de estudos, corroborou para a oficina supracitada no tocante aos temas que a ela foram caros: saúde mental de estudantes universitários, autoconhecimento e bem estar.

DESENVOLVIMENTO

Que vivemos num mundo “poluído” pela sobrecarga de imagens, todos já sabemos. Contudo, de que forma podemos desenvolver nossa maneira de nos relacionarmos com essas imagens, privilegiando a oportunização consciente de experiências sensoperceptivas que nos evocam sensações de bem estar, oportunidades de autoconhecimento e a promoção da saúde mental?

Para pensar sobre essa questão de complexidade significativa, compreendemos que relacionar-se com as imagens, no

mundo contemporâneo, não restringe-se a vê-las, bio fisiologicamente falando, mas a uma série de outros processos, como as “perceber, contemplar, observar, descobrir, reconhecer, visualizar, examinar, ler” (Dondis, 2007), etc., enquanto sujeitos ativos que somos - ou deveríamos ser - diante do arsenal icônico e imagético os quais o mundo nos apresenta. Entendemos, portanto, a leitura visual e a nutrição estética como ferramentas potentes para os encontros entre sujeito-imagem que produzem, enquanto reverberações no sujeito que lê e se nutre, o zelo em suas dimensões afetivo-emocional e psíquica. No tocante à leitura visual, Ana Mae Barbosa (2012, p. 19) nos ensina que esta

[...] não se resume apenas à análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmos, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade.

Ou seja, para lermos as visualidades, necessitamos não só do reconhecimento ou da visualização dos elementos visuais - como ponto, linha, forma, etc. - ou de seus princípios - harmonia, variação, equilíbrio, etc. -, ingredientes imprescindíveis para a

comunicação visual, sem dúvidas. O que Ana Mae nos chama atenção é que, a linguagem visual requer uma alfabetização com significativa acuidade para a cultura visual que nos rodeia.

Já a nutrição estética, diz respeito ao que consumimos e qual a capacidade nutritiva desses elementos consumidos através da nossa rede de sentidos. A estética, portanto, “se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade” (Hermann, 2014, p. 124 apud Correa e Ostetto, 2018, p. 26), e tal dimensão - a estética - compreende “a forma como nós experimentamos as diversas manifestações sensíveis, seja uma obra de arte, uma comida típica, uma música regional, são tecidas por nossa cultura” (Vidal; Silva, 2015, p. 72), não se limitando, apenas, portanto, às Artes Visuais. E no cerne dessa questão que a discussão sobre nutrição estética se enquadra, onde, durante as oficinas realizadas, a autora bell hooks muito nos ajudou a pensarmos sobre a importância (em seu sentido etimológico, ou seja: importar, trazer para dentro, trazer para si...) da estética na construção de esperanças em meio às adversidades, adversidades estas que, no recorte da oficina, centraram-se naquelas advindas do contexto pandêmico e da vida universitária durante e após a

pandemia de Covid-19. Nesse sentido, a autora nos presenteia com seu pensamento sensível, ao nos afirmar que

[...] os conceitos de **beleza e estética** têm o poder de inspirar, elevar o espírito e fornecer esperança em meio à adversidade. Portanto, devemos lembrar da importância de cultivar a apreciação pela beleza em nosso cotidiano, não importa nossa origem ou condição social, pois ela é capaz de trazer **significado e enriquecimento à nossa existência**. (hooks, 1995, grifo nosso, tradução nossa)

Ao referir-se ao cultivo à apreciação do belo, sobretudo do belo ordinário, cotidiano, bell nos fala da importância da nutrição estética. A autora é categórica ao dizer que a estética precisa fazer parte de nossas agendas, pontuando, inclusive, não importar qual nossa condição socioeconômica, afinal esse olhar de encantamento para a beleza trazida nos detalhes da vida nos enriquece o próprio exercício de viver. Sobre a relação da nutrição estética com a temática da vulnerabilidade advinda das condições socioeconômicas mais pobres, hooks, com um discurso político-crítico inspirador, nos diz que

A beleza pode estar e está presente em nossas vidas independentemente de nossa classe social. **Aprender a ver e apreciar a presença da beleza é um ato de resistência em uma cultura de dominação que reconhece a produção de um sentimento generalizado de carência, tanto material quanto espiritual, como estratégia colonizadora útil.** Indivíduos que sentem carência constante vão consumir mais, vão submeter-se com mais facilidade. (hooks, 1995, grifo nosso, tradução nossa)

Nutrir-se esteticamente como ato de resistir à cultura de dominação. Quanta potência há nessa prerrogativa político-existencial levantada e defendida por hooks! Tal tecnologia - a da nutrição estética - possui em si a potência de transformar olhares, leituras e diálogos do sujeito para com o mundo, desenvolvendo a capacidade de enxergar beleza e poesia mesmo no ordinário, no comum, no simples... Nas vivências proporcionadas pela oficina “Pedagogia dos Sentidos: explorações sensoriais que contribuem para o autoconhecimento e bem-estar”, hooks nos auxiliou na sensibilização dos participantes (e de nós mesmos, claro) em relação ao lugar de destaque que prezamos que seja dado ao exercício do olhar e da escuta atenta frente ao mundo e diante de suas belezas e encantamentos possíveis.

Ainda na ordem do olhar sensível e apurado às belezas do cotidiano, Vidal e Silva (2015, p. 76), apresentando ao leitor alguns aspectos levantados pela Estética do Cotidiano, abordagem criada pela arte educadora brasileira Ivone Mendes Richter, nos dizem que

[...] nas propostas da Estética do Cotidiano são contemplados os elementos estéticos trazidos do ambiente familiar, como por exemplo, os modos como cada um de nós organiza nossa casa, ou decoramos nossa mesa de jantar, ou ainda, como escolhemos as estampas que aparecem em almofadas ou cortinas, além de contemplar as relações étnicas e da cultura local da criança e do professor como o conteúdo a ser trabalhado no ensino de Arte.

Os autores seguem nos afirmando que as experiências estéticas estão a um passo de serem acionadas, pois “podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não” (Pereira, 2012, p. 187, apud Vidal; Silva, 2015, p. 72) e seguem exemplificando fontes potenciais de experiências estéticas referendadas por Pereira (2012):

[...] uma música erudita, uma música popular, um

som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada.

Nesse sentido, o lançamento desse olhar detalhista para o mundo que o cerca provoca no sujeito experiências de ordem estético-sensorial que, como diz Larrosa (2012), nos tocam, nos provocam, nos desacomodam, nos fazem pensar e refletir, nos tira da passividade, e aos nos passar nos forma e nos transforma, além disso, nos humaniza. Tal compreensão larrosiana dialoga com o que postula Urrutigaray (2003, p. 25) ao nos dizer que

[...] temos experiências de ordem externa, que são conhecidas pelos nossos sentidos físicos e as de ordem interna, que são os nossos conhecimentos de nossos processos interiores obtidos pela consciência através de mecanismos de apreensão dos mesmos chamados de introspecção.

Precisamos, portanto, para fins de reelaborar as tônicas hegemônicas impostas sobre nossas visualizações e relações com o mundo em sua ordem estética, “teorizar o significado de beleza em nossas vidas”, a fim de que

possamos **educar para a consciência crítica**, conversando sobre as questões: como adquirimos e gastamos dinheiro, como nos sentimos sobre a beleza, qual é o lugar da beleza em nossas vidas quando nos faltam privilégios materiais e até mesmo recursos básicos para viver, o significado e a importância do luxo e as políticas da inveja. (hooks, 1995, grifo nosso, tradução nossa)

E, educando para a consciência crítica, nos comprometemos com o fomento aos pensamentos divergentes - que também são chamados de conotativo pela Linguística, de lateral por Edgard de Bono, de estético poético por Heidegger, de narrativo e, mais recentemente, de analógico - afinal, na educação escolar (e na sociedade), são os pensamentos convergente, indicativo, denotativo, vertical, lógico e científico que são valorizados e, muitas vezes, são fontes do enrijecimento de nosso olhar e escuta para as bonitezas da vida.

Socializadas, portanto, as nossas alianças afetivo-epistêmicas e desejos de diálogos durante a jornada da oficina Pedagogia dos Sentidos, sendo bell hooks e suas reflexões tecidas na obra “*Art on my mind: Visual Politics*” (1995) de vital importância nas discussões propostas sobre a nutrição estética a

partir dos cotidianos contextuais dos participantes, buscaremos nos debruçar na próxima seção algumas considerações construídas a partir do trabalho realizado, dos diálogos travados, dos encontros e das marcas desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou enquanto objetivo indicar as ricas contribuições do pensamento de bell hooks para o trabalho realizado na oficina itinerante “A Pedagogia dos Sentidos: explorações sensoriais que contribuem para o autoconhecimento e bem estar”, que foi acolhida em alguns espaços da Universidade Federal de Pernambuco durante o ano letivo de 2023, tais como a Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE), o Centro de Educação (CE) e o Centro de Tecnologia e Geociências (CTG).

Podemos conceber como as experiências vividas, subsidiadas, em parte significativa, pelas discussões aqui postas, conferem o status de pertinência à obra de bell hooks para campos como o autocuidado, o autoconhecimento, a promoção do bem

estar e da saúde mental, através de ferramentas como a alfabetização visual e a nutrição estética.

Como conhecer o ponto, a linha, a forma, a cor e outros elementos, de forma dialética com alguns dos princípios visuais, tais como a harmonia, a variação, o equilíbrio, a tensão, a proporção, dentre outros, podem corroborar para ampliar os horizontes das nossas visualidades, tornando-as objetos de prazer e bem estar? Eis um dos pontos nodais de discussão tecidas durante a mediação da oficina. Afinal, que capital visual cada participante possui? Que repertório carrega sobre a própria ideia de visualidade? Como acessar esse repertório? Como ampliá-lo? Como torná-lo significativo e nutritivo diante das adversidades e intempéries da vida cotidiana? (...) Essas são questões complexas as quais não pretendemos responder, mas instigar a leitora e o leitor que até aqui chegou para que pense conosco e com as demais pensadoras e pensadores evocados no presente texto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes - Martins, 2007.

HOOKS, B. **Art on my mind: Visual Politics**. Nova Iorque: The New Press, 1995.

OSTETTO, L. E; M. I. L. **Arte, infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. [s.l.] Papirus Editora, 2015.

URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia. A transformação pessoal pelas imagens**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

VIDAL, Fabiana Souto Lima; SILVA, Rossano. Afinal, o que é essa formação estética? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no ciclo de alfabetização. Caderno 06**. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 70-79.

A “Beleza Despida” e a Decolonialidade no Ensino de Desenho no Curso de Artes Visuais.

Priscilla Fragoso da Silva Porto

Primeiras Palavras

Segundo bell hooks (1995)

A beleza pode estar e está presente em nossas vidas independentemente de nossa classe social. Aprender a ver e apreciar a presença da beleza é um ato de resistência em uma cultura de dominação que reconhece a produção de um sentimento generalizado de carência, tanto material quanto espiritual, como estratégia colonizadora útil. Indivíduos que sentem carência constante vão consumir mais, vão submeter-se com mais facilidade.¹³

Para a autora, a “beleza despida” refere-se a uma forma de apreciar a beleza que transcende as normas estereotipadas e opressivas de beleza impostas pela sociedade contemporânea. Em seu livro *Art on my mind: visual politics*, discute como as pessoas, especialmente as mulheres negras e figuras marginalizadas, socialmente são frequentemente invisibilizadas dentro dos padrões

¹³ HOOKS, bell. Beauty Laid Bare: Aesthetics in the Ordinary p. 119 - 124 In: *Art on my mind: Visual politics*. New York: New Press, 1995. bell hooks (EUA, 1952-2021)

convencionais de beleza. Ela argumenta que a "beleza despida" é a capacidade de reconhecer e valorizar a beleza em sua forma mais autêntica e diversa, sem ser moldada por padrões eurocêntricos ou patriarcais. É um convite para celebrar a individualidade e a autenticidade pessoal, reconhecendo a beleza em todas as suas manifestações, além das superficiais e estereotipadas. A apreciação da beleza deve fazer parte do nosso cotidiano sem estar atrelada a alguma hierarquia social ou riqueza, mas estar repleta de significados que possam enriquecer a nossa existência.

Pensar a beleza como uma resistência de uma cultura dominante é antes de tudo enxergar o mundo através de uma perspectiva decolonial, pois tudo à nossa volta nos faz perceber que as questões materiais do capitalismo estão relacionados com que pode ser considerado um padrão de beleza na sociedade de consumo, a exemplo disso, quando observamos as paisagens das cidades brasileiras onde a história das edificações grandiosas quase todas são originárias do processo colonizador que remetem a um progresso viabilizado pelo extermínio dos povos originários e o embranquecimento da população brasileira pelo processo migratório dos europeus. Ou estão pautados na ideia de

modernidade com luxuosos arranha-céus que corroboram para nossa apreciação de que quem possui valores e bens materiais vive uma vida bela e luxuosa. Essa é a percepção de uma beleza padrão pautada no processo colonizador, onde as histórias das cidades estão nas suas primeiras edificações: fortes, igrejas, templos, praças e museus cuja a origem sempre remete aos primeiros habitantes europeus e numa perspectiva mais profunda passa também pela “higienização” dos povos africanos que vieram sequestrados para o Brasil e as etnias indígenas que foram dizimadas. Como então pensar em uma beleza fora dos padrões dominantes? Seria entender a beleza através de uma uma estética social e ética cujos os motes para uma relação com o belo estariam pautados em valores humanos, na simplicidade e na natureza e não pela percepção de uma estética capitalista e dominante.

Perceber uma beleza decolonial segundo bell hooks envolve um compromisso com a diversidade, a crítica aos padrões dominantes, a valorização da autenticidade pessoal e cultural, o empoderamento através da identidade e uma abordagem interseccional para compreender as complexidades da experiência humana.

Usarei as experiências formativas e docentes como recurso para o desenvolvimento deste artigo. Tenho grande interesse nos processos educativos ligados às questões que envolvem uma perspectiva ontológica de uma pedagogia engajada com Direitos Humanos no que diz respeito a inclusão cultural. Atualmente os temas relacionados à cultura indígena brasileira e afro-brasileira no Sul têm sido pertinentes no meu cotidiano de professora, tendo em vista que moro há quatro anos em Blumenau-SC . Principalmente por perceber que o sistema educacional precisa ressignificar culturalmente os processos colonizatórios aos quais a Região Sul do Brasil foi submetida. Existe uma invisibilidade dos povos de origem africana e indígena na história cultural desta região.

As atividades produzidas nas aulas objetivaram reconstruir a partir do imaginário coletivo um espaço de preservação da cultura ancestral: indígena e afro-brasileira, onde a sala de aula foi o lugar e espaço de partilha de conhecimento. É importante ressaltar que nasci em Belém do Pará, Região Norte do Brasil e as matrizes indígenas e africanas na região tem forte influência na cultura local da região. Ao vir morar no Sul do Brasil percebi o apagamento da cultura afro-indígena como turista ou morador da cidade

percebemos que não tem espaços ou monumentos a respeito das primeiras etnias indígenas que habitavam nesta região assim como os primeiros africanos que vieram para essa região. A cultura colonial é motivo de orgulho, classificada como a cidade mais alemã do Brasil sua visualidade remete a esse processo de apropriação territorial onde existe residências, museus, estátuas, monumentos espalhados pela cidade enaltecendo o imigrante alemão, nomes de ruas, escolas e espaços públicos ainda conservam palavras em língua alemã. É importante ressaltar que o legado desses imigrantes foi importante para a construção da cidade tal qual conhecemos, porém a invisibilidade de povos indígenas e afrodescendentes se torna uma lacuna histórica nos espaços culturais da cidade.

[...] o imigrante era considerado como portador da “raça branca, enquanto detentora de superioridade, [que] tornaria a sociedade brasileira mais clara, ocasionando o estrangulamento das raças inferiores” (Ferreira; Koepsel, 2008. p. 22). Nesse aspecto pautava-se no conceito de raça para qualificar hierarquicamente a sociedade, e dentro desta perspectiva o Brasil almejava branquear sua população (Oliveira, 2011 p. 2)

É um desafio criar imagens sobre as vidas que

existiram e resistem em um lugar onde o processo colonizador foi tão intenso a ponto de tornar esses seres invisíveis na sua história, como falar de uma cultura que foi exterminada exatamente para criar uma cultura embranquecida. Onde foram parar as histórias de famílias negras e indígenas?

Será através de práticas de sensibilização estética sobre a cultura brasileira onde a perspectiva decolonial poderá contribuir para desenvolver o senso estético e crítico, sobre os povos que habitavam essas terras e através das histórias e o conhecimento de si mesmo, dos outros e da realidade que as cercam se possa criar relações com os conteúdos sobre arte afro-brasileira; indígena e sobre as paisagens diversas existentes no Brasil.

Desta forma, é importante no processo formativo trazer os temas ligados a cultura local e a cultura dos povos que já habitavam o Brasil, as tradições em respeito à diversidade brasileira, a manutenção da memória do povo, a valorização e o empoderamento da cultura afro-brasileira e indígena, a luta e resistência dessas comunidades, assim como poder capacitar e dar subsídios intelectuais para que os jovens sejam

protagonistas das suas histórias sem esquecer sua ancestralidade. bell hooks e seu relato de vida nos mostram o quanto é importante a expressão da fala e da escuta social:

Minha experiência como jovem negra não era reconhecida. Minha voz, assim como a de mulheres como eu, não era ouvida. Sobretudo, o movimento mostrou como eu me conhecia pouco e também como conhecia pouco meu espaço na sociedade. Enquanto não consegui fazer minha voz ser ouvida, não consegui pertencer verdadeiramente ao movimento. Antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade (Hooks, 2020, p. 10).

Reconhecer nossas origens antes de tudo é um processo de compreensão das lutas, de consciência de classe e do lugar que ocupamos no que diz respeito a cultura afro-brasileira e indígena é importante para a manutenção da cultura, da história de vida local e das raízes por parte dos jovens é importante elucidar questões identitárias culturais.

O Desenho em uma perspectiva decolonial: Uma Experiência no Curso de Artes Visuais.

A disciplina de desenho, no Curso de Artes Visuais

geralmente em quase todas as faculdades e universidades é inserida no primeiro semestre do curso, tem como objetivo apresentar a linguagem do desenho e suas técnicas de representação da realidade e por isso sua nomenclatura é Desenho de Observação e Criação tendo como objetivo principal a sensibilização do aluno não só para o desenho mas também para sua técnica. Nesta etapa da graduação é importante inserir o aluno no contexto da realidade de sua formação, despertando-o de forma sensível, para o ato de desenhar bem como refletir sobre a sua própria condição humana e seu desenvolvimento a partir do desenho como expressão e comunicação dentro da história.

Parte-se do princípio que a discussão sobre o desenho de observação pode abordar questões além das técnicas de composição mas simultaneamente, discutir o desenho como fonte de conhecimento espacial, humano e expressivo, tendo em vista, a singularidade e subjetividade de cada discente, suas relações afetivas com os objetos e os espaços que serão observados para o estudo do desenho. Na questão da decolonialidade foram usados objetos com grafismos indígenas

que possuem uma relação de ancestralidade e de conhecimento cultural dos povos originários do Brasil. A atividade foi aplicada com uma turma do Primeiro Semestre de 2024 na Universidade Regional de Blumenau - FURB.

O ensino decolonial para as Artes é de suma importância porque busca desafiar e dismantlar as narrativas e estruturas coloniais que têm moldado a história da arte, os currículos educativos e as práticas promovendo a inclusão de vozes e perspectivas que foram historicamente marginalizadas ou silenciadas, ampliando a compreensão da arte além das narrativas eurocêntricas.

Para a autora bell hooks a supremacia branca influencia a produção e a percepção da arte. Ela critica a hegemonia cultural que valoriza predominantemente as obras de artistas brancos, europeus e masculinos. Esta crítica é central ao ensino decolonial, que visa dismantlar essas hierarquias.

Referências de Artistas da Amazônia no Desenho

No período que estive na graduação na Universidade Federal do Pará trabalhei como educadora no Espaço Cultural Casa

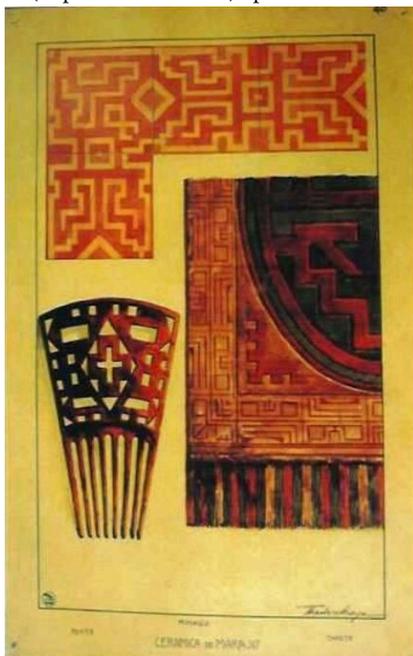
das 11 Janelas que compõe o núcleo de espaços museológicos do Sistema Integrado de Museus e lá tive acesso a artistas importantes na história do desenho na Amazônia.

Uma referência no desenho que intencionalmente foi feito em uma época que se buscava referências genuinamente brasileiras, pois se pensava em uma arte nacionalista pelo seu contexto histórico seria os desenhos de Theodoro Braga (1872-1953) artista, ilustrador e professor brasileiro, conhecido por seu trabalho como desenhista e cronista visual da Amazônia. Ele se destacou por suas contribuições em diversas áreas, incluindo artes visuais, educação e documentação cultural. Na época que atuou como um defensor do desenho nas Escolas e na Academia, não se falava sobre educação decolonial, mas em um viés nacionalista ele aprofundou seus estudos sobre a natureza brasileira, trazendo uma visão moderna e inovadora na criação de desenhos que valorizavam a paisagem e cultura do Brasil.

Como professor, Theodoro Braga influenciou muitos jovens artistas e incentivou o estudo das artes no Brasil. Ele trabalhou em diversas instituições educativas, promovendo a importância do que na época era chamado de educação artística.

Seus desenhos e ilustrações serviram como uma importante documentação da vida e da natureza na Amazônia, incluindo a arte indígena e durante o final do século XIX e início do século XX. Isso foi especialmente significativo em uma época em que a fotografia ainda não era amplamente utilizada para esse fim. Podemos visualizar a técnica e o uso das temáticas com referências indígenas na Figura 1.

Figura 1 - Theodoro Braga, Cerâmica de Marajó, Pente, Mosaico e Tapete. A Planta brasileira (copiada do natural) aplicada à ornamentação, 1905.



Fonte: Biblioteca Mário de Andrade

Na Figura 1 Theodoro Braga utiliza elementos indígena objetos com desenhos e grafismos indígenas marajoaras uma composição visual que demonstra a técnica apurada do artista e uma composição que valoriza os elementos da obra, o desenho nesta obra funciona como objeto de apreciação científica e artística como muitos desenhos do artista.

Também é importante ressaltar outro artista que seguiu as perspectivas de uma arte que tinha como fonte de estudo a fauna e flora brasileira: Manoel Pastana (1888-1983). Sua vida e carreira foram marcadas por uma profunda conexão com a Amazônia, que influenciou grandemente seu trabalho artístico. Para sua época o artista inovou e conseguiu elevar os elementos visuais da natureza brasileira na categoria de arte e design. Seu estilo de desenho é caracterizado por um alto nível de detalhamento e uma abordagem sensível aos temas amazônicos. Ele é conhecido por suas ilustrações modernas sobre a flora, a fauna agregadas a peças utilitárias, uma espécie de criação de artefatos artísticos com influência da *art nouveau*, com design de objetos que valorizavam as tradições culturais da região.

Figura 2 - Manoel Pastana, desenho, aparelho para café, chá e leite
(motivo: fruta pão e cerâmica de Pacoval).



Fonte: Acervo SIM (Sistema Integrado de Museus Belém -Pará).
Fotografia da obra: Arquivo da autora.

A referência desses desenhistas que se inspiravam na visualidade brasileira cada um de uma forma e técnica diferente nos faz refletir sobre o olhar artístico que tem como fonte a cultura local e genuinamente brasileira, tal qual os modernistas fizeram em 1922. Braga por exemplo, buscou representar a natureza e a cultura brasileira de forma autêntica, sem se prender aos estilos e convenções europeias. Isso nos leva a refletir sobre a importância de desenvolver uma perspectiva decolonial no ensino e na prática artística, valorizando as representações locais e autênticas. Pastana,

como ilustrador científico, destacou-se na representação detalhada e precisa da fauna e flora brasileira. Seu trabalho nos faz refletir sobre a rica biodiversidade do Brasil e a importância de documentá-la visualmente para fins científicos, culturais e educativos. O trabalho de ambos os artistas sublinha a importância de incluir o estudo da fauna e flora brasileira no currículo de artes. Isso ajuda a formar uma consciência ecológica e cultural entre os estudantes, incentivando a valorização e a preservação do patrimônio natural do Brasil. O estudo da obra de Pastana e Braga sugere a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na educação, onde arte, ciência, história e cultura se entrelaçam para proporcionar uma compreensão mais completa e rica da realidade brasileira.

Pastana e Braga, ambos artistas, ao documentarem a natureza brasileira, estão, de certa forma, dando voz às paisagens e seres muitas vezes negligenciados ou subvalorizados pelas narrativas coloniais. Isso está alinhado com a ideia de bell hooks de incluir e valorizar vozes marginalizadas e histórias que foram silenciadas.

Ressaltamos que essas referências de artistas da Amazônia

feitas no Sul do Brasil também conecta uma parte do país que é subvalorizada ou marginalizada pela distância e falta de conhecimento sobre a cultura do Norte. Através de suas obras, ambos artistas mostram que a beleza pode ser encontrada na autenticidade e na diversidade. Isso está alinhado com a visão de bell hooks, que vê a beleza como uma forma de resistência e resiliência frente às narrativas opressoras.

Ao utilizar os desenhos de Manoel Pastana e Theodoro Braga como referência nas aulas de desenho de observação, os educadores estão não apenas ensinando técnicas artísticas, mas também promovendo uma apreciação mais ampla e profunda da cultura e da história brasileiras.

Atrelar os conceitos de decolonialidade e beleza segundo Bell Hooks aos desenhos de Manuel Pastana e Theodoro Braga envolve valorizar a autenticidade, a diversidade e a singularidade da fauna e flora brasileira. Isso promove uma estética que celebra a identidade local e desafia as normas coloniais, contribuindo para uma visão mais inclusiva e equitativa da beleza e da arte.

Prática do Desenho de Observação com uso de objetos da

cultura indígena e ribeirinha brasileira

Na aula prática de Desenho de Observação usamos como referência para o estudo do Desenho as cuias, foi explicado o uso desse objeto no cotidiano de algumas etnias e a permanência dele nas regiões ribeirinhas e cidades no Norte do Brasil para os indígenas, cuias são recipientes feitos tradicionalmente a partir de frutos secos, como por exemplo o fruto da cuieira. Esses recipientes são utilizados principalmente para consumo de alimentos líquidos, dependendo da região. As cuias são importantes na cultura indígena por serem práticas e adequadas para o consumo das bebidas tradicionais, além de possuírem significado cultural e simbólico dentro das comunidades.

Os objetos foram dispostos na sala e puderam ser manuseados pelos discentes que nunca haviam tido contato com os mesmos, ressaltando a distância geográfica e cultural da região amazônica para o Sul do Brasil.

Durante a aula também foi solicitado aos discentes pesquisas sobre o significado de grafismos indígenas, além de assistirmos falas de uma artista contemporânea indígena:

Yacunã Tuxa¹⁴, trazendo como discussão teórica a ilustração da artista que possui a frase: “O Brasil é todo território indígena”. A ilustração serve como uma ferramenta educativa, ajudando a conscientizar sobre a importância de respeitar e preservar os direitos territoriais dos povos indígenas. Ela desafia narrativas coloniais e promove uma compreensão mais ampla e inclusiva da história do Brasil enfatiza que todo o território brasileiro já foi, originalmente, habitado por povos indígenas antes da chegada dos colonizadores europeus. Esse resgate histórico é crucial para a valorização e reconhecimento das culturas indígenas que são parte fundamental da formação do Brasil. Ressaltamos a importância de falas e contextos sobre os povos originários sem atravessamentos, tendo em vista que com a internet temos acesso a uma diversidade de conteúdos e podemos buscar saber sobre os povos indígenas através de suas falas autorais.

Durante a atividade prática de Desenho houveram muitas perguntas sobre o uso das cuias e sobre o grafismo estampado nelas,

¹⁴ É ativista e artista da Terra Indígena Tuxá de rodela, no norte do Estado da Bahia (BA), um povo ribeirinho do “Velho Chico”, e residente em Salvador/BA.

os discentes tiveram a possibilidade de ter o contacto com um objeto que era desconhecido para os mesmos. Ao usar objetos indígenas ou culturalmente ligados aos povos e comunidades de tradição indígena nas aulas de Desenho de observação possibilitou valorizar a diversidade cultural e dismantelar as hierarquias tradicionais do conhecimento e da estética. Incorporar esses objetos ajuda a desafiar e expandir as concepções dominantes de arte e beleza, que muitas vezes marginalizam ou ignoram as contribuições culturais dos povos indígenas e de outras minorias. Os alunos aprendem não apenas a desenhar, mas também a compreender a origem e o significado cultural dos objetos que estão estudando.

Ao trazer as Cuias como objetos de cultura ribeirinha e indígenas para a sala de aula, podemos desenvolver uma apreciação mais ampla e inclusiva das diferentes formas de expressão artística. Isso também permite que os discentes reconheçam e respeitem as tradições culturais que diferem das suas próprias, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e diversificado.

Figuras 3 e 4 - Atividade de Desenho de Observação com uso de Cuias no Curso de Artes Visuais FURB (Primeiro desenho: Artur Magalhães, segundo desenho: Aline Cristina Vieira).



Fonte: Arquivo da autora.

Como podemos observar nas Figuras 3 e 4, os detalhes e a complexidade dos motivos indígenas são uma excelente fonte de

estudo para alunos, desafiando-os a observar e reproduzir formas orgânicas, simetrias e padrões. Esse tipo de observação pode aprimorar as habilidades técnicas dos alunos, ajudando-os a desenvolver um olhar mais atento e detalhista. Além disso, essa prática pode ajudar a combater a colonialidade no campo da arte, que historicamente tem privilegiado as perspectivas e técnicas ocidentais. Ao valorizar os objetos indígenas e ribeirinhos, os educadores podem desafiar a noção de que as culturas não ocidentais são inferiores ou menos sofisticadas, e promover um entendimento mais inclusivo da arte e da cultura.

Essas ideias refletem a abordagem interseccional de Bell Hooks, que enfatiza a importância de considerar raça, classe, gênero e outras formas de identidade nas práticas educativas e culturais observadas nos textos da autora como aborda em seu livro “Art on My Mind: Visual Politics”.

A incorporação de elementos da cultura indígena nas aulas de Desenho de observação no curso de Artes Visuais é de suma importância para a formação integral dos discentes. Primeiramente, essa prática promove a valorização e o respeito pela rica diversidade cultural do Brasil, destacando a relevância das tradições indígenas

na construção da identidade nacional. Além disso, o estudo de artistas brasileiros que já trazem um legado sobre formas e técnicas presentes nas artes indígenas desafia os alunos a aprimorarem suas habilidades de observação e reprodução, enriquecendo seu repertório técnico e artístico.

Por fim, ao integrar elementos da cultura indígena e o legado de artistas brasileiros que já atuam com esse tema no ensino do Desenho de observação contribui para a formação de artistas mais conscientes e sensíveis às questões culturais e sociais do Brasil. Portanto, a valorização da cultura indígena nas aulas de Artes Visuais é um passo fundamental para o enriquecimento artístico e cultural dos estudantes, preparando-os para serem artistas e cidadãos mais completos e comprometidos com a diversidade e a riqueza do patrimônio cultural brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Theodoro. **A Arte Decorativa no Brasil**. São Paulo: Typographia e Lithographia de A.J. Ribeiro dos Santos, 1905.

BRAGA, Theodoro. **Artistas pintores no Brasil**. São Paulo: Editora Ilimitada, 1942. _____. O ensino do desenho nos cursos profissionais. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas de O Globo, 1925.

BRITO, Rosangela Marques de. **Cultura Material, coleção e Museu: notas introdutórias a biografia cultural da coleção de pranchas de Manoel Pastana do museu de arte contemporânea casa das onze janelas em Belém do Pará.** *In:* XII ENANCIB. Brasília/DF, 2011.

FERREIRA, J.; KOEPESEL, D. M. A imigração no Brasil: um balanço historiográfico. **História Unisinos**, vol. 12, n. 2, 2008, p. 22.

HOOKS, bell. **Art on my mind: visual politics.** New York: The New Press, 1995.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo;** tradução Bhuvi Libanio. 7ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

OLIVEIRA, A. O branqueamento no Brasil: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2011, p. 2.

Diálogos entre Literatura e a arte decolonial de Adriana Varejão: Um relato de experiência na escola pública

Rafael Inácio da Silva Durães

Mateus Ferreira Amorim

Introdução

“Art has no race or gender.” (bell hooks)

O texto que se segue foi concebido à luz das considerações sobre artes visuais, plásticas e literatura da pensadora, intelectual e crítica bell hooks, a partir de leituras do livro *Art on my mind: visual politics* (1995). Seguirá um relato de experiência com reflexões sobre as artes na contemporaneidade, especialmente a série “Suturas, fissuras, ruínas” da artista plástica Adriana Varejão, e sua importância central como eixo interdisciplinar das aulas de literatura do Ensino Médio das escolas públicas.

Em seu livro, hooks defende uma política visual radicalmente contra-hegemônica, que fomenta a participação dos negros na apreciação da arte dos brancos ou de qualquer outro grupo sem reproduzir a colonização racista. Reconhecendo a importância das artes plásticas para mobilizar os sujeitos, tirá-los de

seus automatismos e, segundo hooks (1995), inspirar jovens, especialmente negros, a se tornarem artistas potencializadores, a maior parte das análises críticas e reflexões da autora são a respeito e a favor de uma arte negra, com potencial de mudanças políticas e culturais, disruptiva da lógica colonial da branquitude hegemônica, feitas por pessoas pretas e que devem ser a base para uma crítica igualmente feita por sujeitos negros.

Com isso, entende-se que há pontos em comum entre as obras analisadas por bell hooks (Jean-Michael Basquiat, Lorna Simpson, Margo Humphrey, entre outros) e a arte de Varejão, já que esta também procura se libertar das noções imperialistas de supremacia branca no mundo da arte e é nesse sentido de arte decolonial que procuramos trazer as obras da artista e o impacto que esta causou em estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Acreditamos que a expertise do trabalho de Adriana Varejão pode influenciar novas gerações de artistas a desafiarem os padrões artísticos em prol de uma arte também disruptiva, decolonial.

Desenvolvimento

Uma proposta de atividade foi desenvolvida com duas turmas do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Sul do Brasil a partir da leitura da obra literária *Torto arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior, da qual foi possível refletir sobre a lógica destrutiva da colonialidade e os discursos de poder acerca da mulher negra numa sociedade patriarcal e racista. O livro abrange tais temáticas pela perspectiva das irmãs Bibiana e Belonísia e também da entidade Jarê Santa Rita Pescadeira. No romance, percebe-se que as consequências de um processo de abolição da escravatura tardio e desregrado possibilitou que gerações de pessoas negras ainda estivessem presas, mesmo após a Lei Áurea, às lógicas coloniais, simbolizadas pela família do personagem Salomão, senhor das terras onde residem os familiares de Bibiana e sua irmã.

Para ilustrar, enriquecer e estender a discussão, que durou algumas aulas, para outros espectros artísticos, foram mostradas algumas imagens de Varejão, tais como “Filho Bastardo I”, “Filho Bastardo II” e vários dos seus trabalhos em que se mesclam a arte da azulejaria portuguesa, símbolo da lógica colonial, com vísceras, carne e sangue, o que remete aos corpos mutilados, estuprados,

sangrados, torturados e mortos de sujeitos negros, indígenas e mestiços resultantes do processo colonizador, como “Azulejaria verde em carne viva”, “Ruínas Brasilis”, a “Série Línguas”, com a conhecida “Língua com padrão sinuoso”, “Linda do Rosário”, “Ruínas de Charque Santa Cruz” e “Tripas, carne e arte”.

As instruções da atividade desenvolvida após as discussões com os alunos foram as seguintes: “Escolha UMA das artes em anexo e faça um comentário (5 linhas) analisando os efeitos de sentido da obra e relatando as emoções e os sentimentos causados em você por um dos trabalhos de artes plásticas de Adriana Varejão. As artes foram analisadas e discutidas em sala, pensando em pontos semelhantes com a obra ‘Torto arado’”. Foi deixado ainda um link adicional como referência (Varejão, 2022) para explorarem demais obras da mesma série expostas na Pinacoteca de São Paulo.

Os discursos entre as relações entre literatura e artes visuais são tão antigos quanto a própria noção de arte e não cabe aqui, nesta discussão, teorizar sobre as possíveis relações intrínsecas e intertextuais entre a obra de Varejão e Itamar. Wellek e Warren (1971, p. 169) exortam para os estudos interartes que tais “relações [...] devem antes ser concebidas como um esquema complexo de

relações dialécticas”. Contudo, é possível concluir que a crítica decolonial se encontra com eminência em ambos os trabalhos.

Para Heloísa Buarque de Hollanda (2020a, p. 14), “é importante notar-se o pioneirismo de Adriana Varejão em termos de uma formulação fundamentada do que chamamos hoje de pensamento crítico decolonial.” Ela ainda destaca “a urgência que hoje vivemos de recuperar narrativas ancestrais, de desconstruir e reconstruir o confronto pré e pós-colonial, recuperar epistemologias silenciadas” (Hollanda, 2020a, p. 14). Tal resgate é pungente na obra de Itamar, que procura resgatar a religiosidade do jarê, da região da chapada de Diamantina, um conjunto sincrético de credos cristãos, africanos e indígenas.

A exposição “Adriana Varejão: Suturas, fissuras, ruínas”, na Pinacoteca de São Paulo, com curadoria de Jochen Volz, reuniu mais de 60 obras realizadas entre 1985 e 2022. Dentre elas, algumas, particularmente, chamaram muito a atenção, tanto da mídia quanto da comunidade acadêmica, como as duas versões de “Filho bastardo”, a I, de 1992, e a versão II (Figura 1), de 1995, que recria a cena colonial a partir de paródia de ilustrações históricas de Jean-Baptiste Debret. No centro da pintura, abre-se uma fissura de

carne que sangra a tela e abre seu interior, formando um rasgo que pode ser lido, e foi pelos alunos, ora como ferida, ora como uma vagina.

Figura 1 - Acesso para imagem Filho Bastardo do II - Cena de Interior.



Fonte: <http://www.adriनावarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras>.
Acesso em 15 jan. 2025.

A outra obra que recebeu destaque midiático foi “Língua com padrão sinuoso” em que tem-se um trabalho plástico com alumínio e óleo que aparenta descascar a tela de um azulejo bonito e colorido, símbolo metonímico da estética colonizadora portuguesa, para evidenciar que, no interior do quadro, há uma carne sangrenta.

Utilizado na decoração dos edifícios e palácios coloniais, a azulejaria, elemento central na obra de Adriana, é representado de

forma radical, na medida em que provoca uma reinterpretação crítica da história. Em conformidade com aspectos trazidos por Hollanda (2020), a artista desloca símbolos históricos (azulejo, pinturas e mapas) de seus contextos originais de forma inquietante. As fissuras e os rasgos nos azulejos evocam as violências produzidas pela colonização e explicitam feridas abertas ainda não cicatrizadas, representando o trauma colonial e a podridão nas "frestas dos discursos coloniais" (p. 14), o que produz outras possibilidades de sentidos pela própria estética do colonizador.

Ao dissertar sobre o trabalho de Jean-Michael Basquiat, bell hooks pontua que, na obra "Maid from Olympia", de 1982,

há [...] uma crítica dupla [...]. Primeiro, a crítica ao imperialismo ocidental e, depois, a crítica à forma como o imperialismo se faz ouvir, a maneira como ele é reproduzido na cultura e na arte. Essa imagem é feia e grotesca. É exatamente assim que deve ser. Pois o que Basquiat desmascara é a feiura dessas tradições. Ele assume a avaliação eurocêntrica do grandioso e belo e exige que reconheçamos a realidade brutal das máscaras (hooks, 1995, p. 38)¹⁵.

¹⁵ Tradução livre, assim como os demais trechos em que cita-se *Art on my mind: visual politics* (1995).

Dessa maneira, com suas narrativas contraoficiais da colonização portuguesa, Adriana Varejão, à semelhança de Basquiat, exemplifica a prática artística que bell hooks defende: uma arte que desafia representações dominantes, na medida em que, ao utilizar-se da linguagem barroca, é como se sua obra representasse “uma espécie de contra conquista, em que você absorve todos os signos europeus, reinterpreta e os devolve de outra maneira” (Varejão, 2019, *apud* Hollanda, 2020a, p. 15).

Em alguns de seus escritos, hooks (1995) destaca o trabalho crucial de seus professores para incentivar seu interesse pela arte de forma geral. Ela afirma ainda que “[...] para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2013, p. 10) e que, quando aluna das escolas segregadas, negras, teve a experiência do aprendizado como revolução. Nessas escolas, ela aprendeu, desde cedo, a importância do estudo e da intelectualidade. Ressalta-se a contra-hegemonia no ensinar e aprender, apropriar-se da cultura e toda produção humana como forma de resistência a todas as estratégias de colonização racista da branquitude. Na medida em que “[...] praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma

pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2013, p. 11), seus professores entendiam o processo de ensino-aprendizagem como uma possibilidade de revolução e transformação na vida daqueles estudantes (Silva *et al.*, 2023).

Entretanto, nos dias atuais, considerando o contexto de avanço do neoliberalismo e da educação bancária (Freire, 2014), torna-se cada vez mais desafiador pensar em estratégias para envolver os estudantes. Em adição, como crítica recorrente dos professores da pós-modernidade, há a dispersão constante, geralmente causada pelos aparelhos eletrônicos e suas telas com cores vibrantes em constante movimento, além de outras dificuldades próprias do contexto escolar e das turmas do noturno, período no qual a atividade foi realizada, com estudantes que, na sua maioria, ainda estão na idade escolar, mas já são proletários do mercado de trabalho.

Soares e Costa (2021) ressaltam o quão desafiador é pensar e transgredir práticas e regras colonizadoras já instituídas na sala de aula. Esse desafio envolve questionar e ultrapassar as regras e práticas pedagógicas colonizadoras que moldam a maneira como os docentes apresentam seus conteúdos e conhecimentos em sala de

aula. Neste contexto, a atividade proposta, ao integrar as artes plásticas de Varejão, que desconstrói narrativas coloniais e promove uma reflexão crítica sobre a história e a cultura, transcende as fronteiras epistêmicas estabelecidas e a ideia de que o ensino de literatura é possível apenas com o estudo de textos e poemas.

Isto posto, as ilustrações ajudam a recaptar o interesse dos alunos pelo forte apelo visual (Schneider, 2011) e, no contexto da atividade em questão, feita inicialmente de forma oral e dialógica, demonstraram bastante engajamento. Tal fato evidencia que o uso de recursos artísticos no ambiente escolar contribui para o processo de ensino e aprendizagem das aulas de literatura, visto que a intersecção de questões entre disciplinas pode ampliar as possibilidades de compreensão dos estudantes acerca de determinadas temáticas. O ensino interdisciplinar faz com que os professores pesquisem sobre a melhor forma de trabalhar a mesma temática na sala de aula, instigando o pensamento crítico dos estudantes, de modo a facilitar sua construção e apropriação do conhecimento por meio de recursos que se relacionam com o contexto, a cultura e a realidade que fazem parte (Thiesen, 2008).

Isso incentiva os alunos a engajarem-se em um diálogo crítico e a questionarem as estruturas de poder que moldam suas vidas.

Com isso, partiremos agora aos pontos de vista dos próprios alunos sobre as obras plásticas, mas suas identidades serão deixadas em anonimato. Dentre as obras analisadas, as que mais chamaram a atenção deles foram “Filho Bastardo” (I e II). Nos comentários, foram recorrentes palavras como “repulsa”, “nojo”, “arrependimento”, “vergonha”, “horror”, “repugna”, “raiva”, “indignação”, “agonia”, “angústia”, “dor”, “sofrimento”, “desconforto”, “perturbação” e “frustração”. O incômodo parte das cenas violentas, sangrentas, que representam a violência da colonização brasileira, numa dinâmica grotesca de castigos e estupros.

Acerca do corte visceral na tela, feita com acúmulo de tinta, alguns alunos ora interpretaram como a representação dos sentimentos que a pessoa abusada sente, como se tivesse sido literalmente dilacerada, ora como um “machucado” resultante do estupro, e ora como uma representação mais abrangente da ferida deixada por todo o processo de colonização.

A reação de tranquilidade na cena incomodou muito a aluna A. É notório, de fato, que o ambiente de “Filho Bastardo II” representa certo grau de serenidade pelo ambiente típico dos quadros costumbristas, as palmeiras ao fundo, a criança no chão, a disposição dos móveis e um quadro no canto superior direito que poderia representar ou uma figura beata ou monárquica. Além das figuras indígenas cabisbaixas e os homens com trajes pomposos militares, a obra traz ainda personagens (a criança, o senhor e a escrava) que aparecem no quadro de Debret “Um jantar brasileiro”, de 1827, difundida à exaustão em livros de História para representar os costumes brasileiros da corte do século XIX. Já o aluno B encarou o ambiente como uma reação de impotência, de não poder fazer nada mediante a cena cruel, já que as relações de poder não permitiriam ações retaliadoras.

Alguns discentes disseram que as obras de Varejão nos convidam a refletir sobre o passado colonial de uma forma crítica, denunciando suas terríveis consequências. A estudante C afirma, no seu comentário, que “faz a gente pensar na história e nas memórias coletivas, refletindo sobre o passado colonial e suas consequências, [...] refletindo sobre violência e opressão, nos faz

confrontar nossas próprias ideias e preconceitos”. Ainda, D afirma que a obra é um “convite a repensar o passado, a questionar a forma como a história é narrada e a reconhecer as camadas de dor e resistência que moldam nossa identidade coletiva”. Já para a aluna E, a obra nos faz “refletir e questionar sobre o começo de nossa cultura e uma história dolorosa na história do nosso país, como a exploração, o genocídio e o racismo”. Para F, fica claro que o processo de miscigenação, que o país tem como herança gloriosa, foi resultado de muitas violências contra os povos originários e por extensão interpretativa, também contra os africanos.

Dessa forma, conclui-se que as obras causaram impacto ao sensibilizar os estudantes a repensarem nos seus próprios saberes a respeito tanto da História nacional quanto da arte. bell hooks (1995, p. 8) nos alerta que

Claramente, é apenas quando nos afastamos da tendência de nos definirmos em reação ao racismo branco que somos capazes de nos mover em direção à prática da liberdade que exige que primeiro descolonizemos nossas mentes. Podemos libertar a nós mesmos e aos outros apenas forjando na resistência identidades que transcendam limites estreitamente definidos. A arte constitui um dos

raros locais onde atos de transcendência podem ocorrer e ter um amplo impacto transformador.

As artes apresentadas resultaram na plurissignificação de experiências para os estudantes, que podem, a partir daqui, enxergar com mais clareza a herança colonial e o que se esconde por trás do discurso colonizador racista e branco que ainda perpetua em nossa sociedade e limita possibilidades e transcendências. Os alunos então se movem “em direção à prática da liberdade” e à descolonização que novos discursos artísticos, como “Torto Arado”, têm proposto, os quais não são difundidos em um ensino tradicional e historicizante de literatura.

Em relação à série dos azulejos, gostaríamos de destacar o comentário do aluno G sobre o trabalho “Azulejaria verde em carne viva” (Figura 2), que nos deu uma visão muito particular de sua interpretação.

Figura 2 - Acesso para a imagem Azulejaria verde em carne viva.



Fonte: <http://www.adrianaavarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras>.
Acesso em 15 jan. 2025.

A primeira imagem [Azulejaria verde em carne viva], ela me causou nojo, um misto de sentimentos, arrependimentos e vergonha. A imagem deixa explícito a carne, a parte interna das pessoas; principalmente da mulher. A mulher abusada, mulher estuprada, a mulher *assedada*... Enfim, o que me chamou atenção, uma percepção minha e é muito comum acontecer nos dias de hoje é o abuso da mulher em banheiro, nessa imagem, mostra explicitamente azulejos de banheiro e me vem à cabeça o abuso dentro de banheiros de balada, algo que é nojento e vergonhoso.

O aluno consegue, por meio de suas vivências e repertório sociocultural, que envolve livros, filmes, séries, músicas, notícias, conversas informais, postagens nas redes sociais entre outros,

conceber uma interpretação única para a obra. O azulejo é, hoje em dia, um revestimento comum de um ambiente íntimo: o banheiro. De maneira análoga, nessa obra de Varejão, a intimidade vai além do ambiente de onde é usado o azulejo, mas também tem relação direta com o corpo, já que se trata de órgãos e vísceras. Talvez contagiado pelos trabalhos “O filho bastardo”, o aluno tenha feito a analogia do azulejo também com o estupro representado. Tal ato hediondo lhe causou nojo e vergonha, assim como as vísceras evocadas pela parte interna do azulejo, que agora já não é uma parte escondida, mas exposta de forma gritante pelas cores vivas de um vermelho saturado, vivo.

Dessa forma, para o discente, parece que a explosão de vísceras, carne e sangue seria a representação visual da violência que acontece em banheiros com mulheres estupradas. Esse ladrilho é a parte externa e bonita da obra tridimensional, às vezes num azul chamativo e tranquilo, às vezes num branco sereno, ou num padrão de cores nacionais brasileiras como na “Ruínas brasílis”. Porém, o que se esconde por trás da beleza do azulejo é uma parte quase viva da obra de arte, que expõe sangue. A carne da obra é o que faz dela o que é, seu âmago.

Para mais de um aluno, o azulejo esconde o que há de mais terrível no interior dos seres humanos, o “interior podre e impuro das pessoas da nossa sociedade”, que em sua história, foram capazes de atrocidades violentas e desumanas. Os azulejos contam uma história de destruição, disse na atividade a aluna H.

Para a aluna I, o trabalho de Varejão lhe ajudou a explorar novas perspectivas sobre arte, cultura e sociedade. Ela revela que o charque “Linda do Rosário” é um “Combinado de arte mórbida, com a questão do suporte,” que imaginamos tratar da forma escultural, plástica, tridimensional, além da pintura. Em sua interpretação, o sangue, que representa a vida, é drenado para embelezar o que está por fora, o azulejo, símbolo da colonização e de todas as ostentações resultantes do massacre dos povos originários e negros. A vida é roubada para que a beleza da arte europeia seja criada, canonizada e reproduzida.

A crítica de bell hooks ao analisar alguns trabalhos do fotógrafo Andrés Serrano que envolvem o uso do sangue motiva reflexões análogas ao trabalho de Varejão. O sangue possui lugares peculiares na nossa cultura. Por ser parte do que nos faz vivos, ele é vital e apenas presente em corpos vivos, afinal “corpos mortos não

sangram” (hooks, 1995, p. 213), o que leva a pensar mais uma vez na vivacidade da matéria viva das obras de Adriana Varejão. O corpo da obra está sangrando porque está vivo, o que demonstraria a resistência dos povos colonizados que continuam vivos, pulsando na cultura brasileira de forma vital para essa nação.

Ademais, para hooks, o sangue enfrenta diferentes tratamentos dependendo do gênero a que pertence. Enquanto o sangue feminino, especialmente o de menstruação, é considerado impuro e profano nas Escrituras, lembrando a mulher constantemente de sua inferioridade, o sangue masculino da figura sacra de Cristo é tratado como sagrado, numa “relação conflitante e contraditória da cultura com o sangue” (hooks, 1995, p. 213). Ao apreciarmos o trabalho de Varejão, logicamente não pensamos no gênero das vísceras, mas é curioso como a maioria dos alunos tenha sentido essa certa hematofobia em relação às vísceras, quase como se fosse impuro.

Ressalta-se também do comentário do aluno G já citado sobre as mulheres agredidas sexualmente em banheiros de balada e a alusão ao sexo feminino, “principalmente da mulher” em suas palavras, a partir das vísceras de “Azulejaria verde em carne viva”.

Percebe-se então que não é descabido pensar que, desde “Filho bastardo”, o sangue em questão seja uma insinuação ao feminino, seja pela menstruação, seja pelo sangue do parto, seja pelo estupro ou, em sentido mais metafórico, ao povo brasileiro e sua miscigenação, que aconteceu através da violência contra mulheres negras e indígenas, que davam à luz filhos mestiços dos senhores de escravos.

Não é de se admirar, portanto, que a recuperação do poder do sangue tenha se tornado uma metáfora central no desafio do movimento feminista contemporâneo ao sexismo e à opressão sexista. O patriarcado só poderá ser desfeito quando o sangue da mulher/mãe recuperar seu status e voltar a ser tido em alta estima. Para criar uma mudança no pensamento cultural sobre o sangue, os tabus devem ser quebrados. O sangue deve ser retirado das sombras e tornar-se visível (hooks, 1995, p. 214).

É justamente o que Varejão propõe em seu trabalho. Não apenas denunciar que a cultura brasileira foi gerada a partir do derramamento do sangue de mulheres negras e indígenas, ou mesmo de forma mais geral dos povos originários e africanos, mas colocar o sangue, sobretudo o feminino, no centro da discussão. Não à toa que “Filho bastardo I” e “II” remetem, na sua sangria, a uma vulva. Transforma-se, então, o uso estético do sangue na arte

brasileira como ponto de partida para que esse mesmo fluido seja novamente visto como exemplo de prestígio, como beleza artística e emanção de poder decolonial.

Considerações finais

A obra de Varejão, ao expor vísceras e sangue por trás da estética colonial dos azulejos, simboliza a violência e o trauma do processo colonizador, evocando a necessidade de uma revisão crítica da história e da cultura. Os azulejos mostram, afinal, o que há de comum entre todos os corpos: vísceras, sangue, tripas. Palavras como "repulsa", "nojo", "vergonha" e "raiva" demonstram que a arte conseguiu mobilizar os sentimentos dos estudantes, incentivando-os a pensar criticamente sobre a colonialidade e suas implicações contemporâneas. Nesse sentido, a atividade mostrou-se eficaz em engajar as turmas, provocando reações intensas e pensamentos incômodos.

Durante as discussões, os alunos expuseram que gostaram muito das obras e que gostariam que tivessem mais aulas assim e terem um contato mais frequente com obras visuais. Isso evidencia o caráter político e disruptivo da arte visual, bem como a

importância da interdisciplinaridade nas aulas de literatura. Essa abordagem não só amplia o repertório sociocultural dos alunos, mas também fomenta a discussão a partir do texto literário, com análises amplas que envolvem questões políticas e estéticas, o que enriquece o processo de ensino e aprendizagem.

Ao desafiar as estruturas de poder e promover reflexão acerca da constituição da história brasileira, a proposta contribuiu para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta por justiça social e igualdade. Os estudantes estão rodeados pelo senso comum empático de que “somos todos iguais” e revelaram seu descontentamento com as desigualdades sociais que envolvem raça e gênero. Porém, para além disso, é preciso que os alunos saiam de um lugar de conforto, de dizer apenas que todos somos iguais, pois isso não é o bastante para uma educação antirracista e decolonial, e o professor pode induzi-los a um saber libertador dessas práticas opressoras. Esperamos que essa contribuição seja significativa tanto para a análise da obra de bell hooks envolvendo educação quanto da de Adriana Varejão e sua estética política e decolonial.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2014.
- HOOKS, bell. **Art on my mind**: visual politics. 1. ed. New York: The New Press, 1995. 240 p.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 288 p.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Introdução. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a. p. 10–32.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Adriana Varejão. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020b. p. 360-367.
- JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto arado**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.
- SCHNEIDER, Maria Rejane. **Uso de imagem na sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem**. 2011. 20 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização de Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18500>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- SILVA, Diônvera Coelho da *et al.* Educação Anticolonial a partir das perspectivas de bell hooks e Paulo Freire. **TEL Tempo, Espaço e Linguagem**, Irati, v. 14, n. 1, p. 487-506, Jan./Jun. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/21582/209209217682>.

Acesso em: 14 jul. 2024.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a educação como prática de liberdade: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Kalagatos**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 129–145, nov./2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6592>. Acesso em: 14 jul. 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, Florianópolis, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez./2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VAREJÃO, Adriana. [**Filho bastardo II**]. 1995. Óleo sobre madeira, 110 x 140 x 10 cm. Disponível em: <http://adriनावarejao.net./br/imagens/categoria/10/obras>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VAREJÃO, Adriana. [**Azulejaria verde em carne viva**]. 2000. Óleo sobre tela e poliuretano em suporte de madeira e alumínio 220 x 290 x 70 cm. Disponível em: <http://adriनावarejao.net./br/imagens/categoria/10/obras>. Acesso em: 14 jul. 2024.

VAREJÃO, Adriana. **Adriana Varejão**. Rio de Janeiro: Indexa Editora LTDA, 2022. Disponível em: <https://dasartes.com.br/materias/adriana-varejao/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

WELLEK, René; WARREN, Austin. Literatura e outras artes. *In: Teoria da literatura*. Tradução: José Palla e Carmo. 2. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1971. p. 157–170.

Mãos vermelhas, o Brasil que ninguém vê: relato da presença e ausência dos povos indígenas na Universidade Federal do Paraná

Flávia Gisele Nascimento
Michelle Bocchi Gonçalves

Introdução

“O Brasil que ninguém vê”, como diz a cantora indígena Kaê Guajajara, em sua música “Mãos vermelhas”¹⁶, recebe este nome de uma árvore que foi extremamente explorada pelos colonizadores como se não existisse um amanhã, a qual desde 2014 está ameaçada de extinção, conforme o Instituto Brasileiro de Floresta (IBF)¹⁷. Antes da invasão¹⁸ dos portugueses, holandeses, franceses, ingleses e espanhóis, esse território já era habitado há milhares de anos por diversos povos. Conforme o escritor indígena Kaká Werá (1998), essa era e é “a terra dos mil povos”. Também conhecida como Pindorama por algumas etnias.

¹⁶ Música “Mãos vermelhas” da cantora indígena Kaê Guajajara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

¹⁷ Dado disponível no site da instituição: <https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/arvore-pau-brasil>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

¹⁸ JEKUPÉ, Olívio. **A invasão**. Bragança Paulista, SP: Hecatombe, 2020.

Conectando com a obra “Enfim, civilização” (2019)¹⁹ do artista Denilson Baniwa, a qual ele faz desenhos em uma impressão do mapa Brasil, que é considerada a primeira representação gráfica do país, feita pelo viajante italiano Giovanni Battista Ramusio; além de colagens com uma foto mostrando um cemitério cheio de cruz e a frase “Enfim, ‘civilização’”. Baniwa denuncia em seu trabalho a violência da colonização, revelando que as cidades foram construídas em cima dos cemitérios indígenas. Outro artista que tem um trabalho relacionado com essa questão é Xadalu Tupã Jekupé, do povo Guarani Mbyá. Em uma de suas pinturas com o título “Nheru Nhe’ry” (2021)²⁰, que quer dizer “existe uma cidade sobre nós” (Xadalu, 2023, p. 46), Xadalu nos faz pensar que não sabemos o chão que pisamos.

¹⁹ Para visualizar a obra “Enfim, civilização” (2019) do artista Denilson Baniwa, acesse o site do Prêmio Pipa.

Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

²⁰ Veja a obra “Nheru Nhe’ry” (2021) do artista Xadalu Tupã Jekupé, no catálogo da exposição “Antes que se apague: territórios flutuantes”, realizada na Fundação Iberê, em 2022. Disponível em: http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2022/05/catalogo_exposiccca7acc83o-xadalu-tupacc83-jekupe-antes-que-se-apague-territorios-flutuantes.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

Fazendo relação com esses trabalhos, os escritores Marcelo Grondin e Moema Viezzer do livro “Abya Yala! Genocídio, Resistência e Sobrevivência dos Povos Originários das Américas”, apresentam que 70 milhões de indígenas foram mortos no período da colonização. Muitas vidas foram ceifadas e infelizmente sabemos muito pouco sobre essa história na perspectiva dos povos originários.

De acordo com Werá (2019), “os povos indígenas são tratados como estrangeiros no próprio país”²¹. Seus direitos foram reconhecidos somente na Constituição de 1988, após muita luta do movimento indígena. Os artigos 231 e 232 da legislação, garantem uma educação diferenciada, o reconhecimento das suas culturas, línguas, crenças e a demarcação das terras, que deveria ter sido feita em cinco anos, após a homologação do documento. Mas, nos registros da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de agosto de 2024, constam 784 terras indígenas, só que somente 486 áreas estão regularizadas.

²¹ Fala do Kaká Werá na novela “Órfãos da Terra”, exibido no capítulo do dia 24 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=365695217644721&external_log_id=b8a1a7fe-4116-45c2-9d8f-3da6e9f20d9b&q=kaka%20wera. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

Fazendo alianças com o artista wapichana Gustavo Caboco²² e a sua ilustração “Indígenas na Constituição”, na qual é apresentada a união dos povos indígenas, ao centro, tem o escritor e líder indígena Ailton Krenak, com o seu rosto pintado segurando a Constituição. Esse trabalho memoriza o discurso de Krenak no plenário da Assembleia Constituinte, em 1987, que também está registrado no filme “Índio Cidadão”. Algumas décadas se passaram e a sua fala continua atual, forte e potente, conforme o trecho abaixo.

Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. [...] O povo indígena tem regado com sangue cada

²² O artista Gustavo Caboco, do povo Wapichana, mora em Curitiba e tem participado de diversas exposições no Brasil. Para conhecer mais sobre a sua biografia e obras, acesse o site do artista. Disponível em: <https://caboco.tv/>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso. (Krenak, 1987, n.p)

Atravessada por todas essas questões, começo a pensar sobre o meu processo de formação e como a temática indígena foi pouco abordada nessa trajetória. Estou no terceiro ano do doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), já foram ofertados cinco programas de disciplinas eletivas e obrigatórias, mas até o presente momento, só tive uma disciplina que indicou duas referências de escritores(as) indígenas. Nas outras disciplinas que cursei não foi apresentada nenhuma referência artística, cultural ou um intelectual indígena, tanto na referência básica ou complementar, mesmo as disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais.

Ao percebermos a invisibilidade desse assunto na instituição, surge o interesse em investigar a seguinte problemática: como as histórias, as línguas, os corpos e as epistemologias dos povos indígenas vêm sendo abordadas na UFPR, em especial, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)?

O meu olhar torna-se mais sensível referente a esse tema, pois estou desenvolvendo uma tese sobre a formação dos(as)

professores(as) de Arte conectada com as histórias e as culturas dos povos indígenas. Um estudo que venho trilhando desde 2018, que por uma série de fatores, faltaria espaço para descrever neste artigo, despertei-me do “coma colonial”, termo criado pelo artista Gustavo Caboco (2022, n.p).

Na minha vida escolar, como na graduação, especialização, mestrado e agora no doutorado em Educação, não tive contato com a ciência dos povos indígenas. Então, busco a formação nos espaços não-formais, começo a fazer cursos, assistir *lives*, participar de grupos de leitura e de estudos mediados por professores(as), artistas e lideranças indígenas. Além disso, passo a visitar aldeias, museus com exposições de arte indígena contemporânea, participar de vivências, eventos com essa temática, ler livros de escritores(as) indígenas... uma imersão nas histórias, culturas e filosofias indígenas.

O PPGE²³ da UFPR que estou cursando, tenho o curso de Mestrado e Doutorado em Educação, na modalidade presencial, na cidade de Curitiba. Sua missão é de “qualificar profissionais no

²³ O programa tem conceito 7, avaliação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); e é de nível internacional. Em 2022, completou 47 anos de existência.

campo da educação e formar pesquisadores, produzindo pesquisa de excelência, em diálogo nacional e internacional, de forma inclusiva, democrática e com qualidade socialmente referenciada.”²⁴ Sobre a parte “inclusiva”, vamos discutir neste artigo, pensando na diversidade, como acontece essa qualificação relacionada à temática indígena.

Quais são os corpos que estão na UFPR?

O PPGE da UFPR tem 7 linhas de pesquisa, é composto por 94 professores(as) permanentes e 5 docentes colaboradores(as). Tem 215 estudantes matriculados no mestrado e 346 discentes matriculados no doutorado, conforme a pesquisa feita no portal da UFPR em 2022.

Segundo informou o professor Paulo Vinícius Baptista da Silva, que atua no PPGE, no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/NEAB/UFPR, desenvolvendo um trabalho voltado para as relações étnico-raciais e ações afirmativas na

²⁴ Informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/>. Acesso em: 09 maio 2022.

instituição, o programa nunca teve um(a) professor(a) ou estudante indígena.

No levantamento de dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE),²⁵ no ano de 2021, a UFPR tinha 6.087 servidores, mas somente 2 técnicos(as) e 3 docentes se declaram indígenas, totalizando 5 servidores. Sendo que 84 servidores não informaram a sua etnia e 491 se autodeclaram pardos.

Essa falta da presença de professores e servidores indígenas no Ensino Superior, não é algo específico da UFPR, uma pesquisa desenvolvida por Josadaque Martins Silva, Thiago Beirigo Lopes e Cristiane da Silva Ferreira, no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) em 2021, que contou com a participação de 126 professores(as) da instituição, o qual responderam um questionário, sendo que uma das perguntas era sobre cor/raça, o resultado foi que nenhum professor(a) se declarou indígena. É intrigante pensar nesse resultado, pois o Mato Grosso é um estado que tem uma grande diversidade de povos indígenas.

²⁵ No site da PROGEPE estão disponíveis diversos relatórios sobre o Quadro de Pessoal da UFPR.

Disponível em: <http://www.progepe.ufpr.br/progepe/relatorios/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Em um outro estudo elaborado pelo jornal da Folha de São Paulo²⁶ em 2019, apresentou que a USP tinha somente um professor indígena, sendo que a instituição contava com mais de 5.000 educadores(as). Fica a pergunta. Quando esses corpos terão a oportunidade de ocupar este espaço?

Voltando o olhar para a graduação da UFPR, em alguns cursos, temos a presença de estudantes indígenas, que fazem um vestibular específico²⁷, concorrendo apenas a 10 vagas, muitas vezes eles(as) não podem escolher o curso que vão fazer, pois cada graduação tem uma cota de vagas e se ela for preenchida, o(a) candidato(a) aprovado precisa escolher outro curso. Por exemplo: o curso de Pedagogia tem apenas uma vaga disponível, se dois estudantes que foram aprovados no vestibular quiserem fazer essa graduação, somente um(a) poderá fazer a matrícula.

²⁶ Reportagem “Na USP, apenas 2,1% dos mais de 5.000 educadores são pretos ou pardos” do jornal Folha de São Paulo, publicada em 28 de dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/na-usp-apenas-21-dos-mais-de-5000-educadores-sao-pretos-ou-pardo.shtml>. Acesso em: 18 ago. 2022.

²⁷ O texto informativo “O primeiro vestibular Indígena na UFPR”, que foi realizado em 2005, da autora Ciméa Barbatto Belivaqua, apresenta que desde a primeira oferta do vestibular a relação de candidato por vaga era alta. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/1627/1369>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

Em 2022, o vestibular da UFPR ofertou 5.291 vagas em 124 cursos, mas desde 2009, o número de vagas destinadas para o processo seletivo diferenciado permanece o mesmo, 10 vagas destinadas aos indígenas. Sendo o Brasil um território indígena²⁸, a universidade deveria se mostrar um espaço mais aberto para dialogar com os povos indígenas. Fica a questão: qual é o espaço que os corpos indígenas têm na academia?

Corpos que carregam um conhecimento milenar, com cosmovisões diferentes da nossa. Corpos que foram escravizados, violentados, contaminados, silenciados... Corpos que lutam a mais de 521 anos, que resistem, choram e sangram. Corpos que abraçam e cuidam da mãe terra. Esses corpos habitam a milhares e milhares de anos esta terra chamada Brasil. E mesmo com toda essa trajetória, por quê esses corpos são tão invisibilizados? Por que esses corpos quase não aparecem na mídia, nos livros, nas universidades, nas escolas? Por que continuamos alimentando o sistema e contando uma história única (Adichie, 2019)? (Nascimento, 2021, p. 3254-3255)

²⁸ Para saber mais sobre as lutas, os desafios e a ocupação dos povos indígenas neste território chamado universidade. Leia o caderno “Universidade: território indígena”, organizado pelo indígena Edson Kayapó e Kassiane Schwingue, publicado pelo Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN). Disponível em: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

A partir desse texto outras perguntas reverberam. Por que a universidade e a escola na maioria das vezes apresentam os temas somente por uma perspectiva, a europeia? Quando esses espaços vão contemplar em seus currículos conteúdos relacionados às três matrizes que compõem o país? O Brasil é um país multilíngue, mas quais línguas são ensinadas nas instituições de ensino regular?

Quais cursos de línguas a UFPR oferece?

A UFPR tem um órgão chamado Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) que foi criado em 1995 e oferece cursos de extensão para a comunidade interna e externa à instituição. De acordo com o site do CELIN, já foram desenvolvidos 40 cursos e projetos, dentre eles apenas um curso de língua indígena, a Guarani. Conforme o retorno do e-mail da instituição: "faz muito tempo que teve esta oferta".

Segundo o Censo de 2010, no Brasil existem 305 povos e 274 línguas indígenas²⁹, sendo que 190 línguas estão ameaçadas de

²⁹ O Memorial da América Latina lançou em 2021, um livro sobre línguas indígenas. Disponível em: https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Livro-das-L%C3%ADnguas-Amer%C3%ADndias_2020.pdf. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

extinção, de acordo com a reportagem da BBC News Brasil³⁰ de 2018, que teve como base os estudos da Unicamp e Unesco.

Em 2020, o designer Luis Sardá criou uma instalação intitulada “Bosque das Línguas Indígenas no Brasil³¹”, no Memorial dos Povos Indígenas, localizado em Brasília, para mostrar a diversidade de línguas indígenas faladas no Brasil e também a preocupação da extinção dessas línguas e culturas. Quando uma língua é extinta, muitos saberes se perdem também, deixando um lugar vazio sem sonoridade artística, social e cultural. Então, o que a universidade tem feito para reverter essa situação? Pois diversas línguas estrangeiras são ensinadas na instituição. Mas, as línguas dos povos indígenas são silenciadas ou pouco contempladas na formação.

Onde estão as epistemologias indígenas na UFPR?

³⁰ Reportagem BBC News: “O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

³¹ Vídeo sobre a instalação “Bosque das Línguas Indígenas no Brasil” do designer Luis Sardá, no Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília-DF. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1hz5PF9y9uMiFEnTvpxzc2rc7u-aRN3qw/view?usp=sharing>>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

Fazendo uma busca no portal do PPGE da UFPR³², em agosto de 2022, no menu Informações Acadêmicas - disciplinas, com as palavras-chave: povos indígenas, educação indígena, decolonialidade, diversidade, interculturalidade e relações étnico-raciais, na pesquisa não apareceu nenhuma disciplina que tivesse no título ou na ementa as palavras indígena ou povos indígenas, sendo que consta uma lista de 115 matérias. Em relação às referências bibliográficas, apenas uma disciplina, com o título “Educação, Movimentos Sociais e teorias Decoloniais” indicou uma pesquisadora indígena, a Silvia Rivera Cusicanqui e sua obra “Ch’ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores”.

Não foi possível fazer a análise das referências de algumas disciplinas, pois contava a seguinte mensagem: “As referências serão definidas de acordo com a temática a ser abordada neste tópico especial.”

Fazendo alianças com Tomaz Tadeu (1997) é necessário criar estratégias para descolonizar o currículo. Acreditamos que este

³² Portal do PPGE da UFPR. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/disciplinas/>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

artigo seja uma pista para mostrar o apagamento dos povos indígenas na instituição. Como apresenta o cantor indígena Owerá do povo Guarani, na sua música “Xondaro Ka’aguy Reguá”³³ (2021) - “desprezaram a nossa ciência e tecnologia, conhecimento milenar da floresta. E agora vemos na TV alertas de aquecimento da terra. Extinções em massa e continuam destruindo nossos rios e nossas matas.”

Como seria potente se estudássemos, fizessemos pesquisa olhando por diferentes perspectivas um tema. A universidade continua com uma abordagem muito eurocêntrica, mesmo com a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, alterando o artigo 26 da Lei nº 9394/96 (LDB). Podemos verificar esta afirmação analisando o acervo da biblioteca da UFPR.

Segundo o site da UFPR,³⁴ as vinte bibliotecas da instituição tinham um total de 300.728 títulos de livros. A partir de

³³ Música “Xondaro Ka’aguy Reguá” (2020) do cantor indígena Owerá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cT7ZXxAMetY>. Acesso em: 18 ago. 2022.

³⁴ No site da UFPR estão disponíveis diversos indicadores administrativos. Disponível em: <http://www.indicadores.ufpr.br/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

uma lista de cinquenta escritores(as) indígenas, sendo trinta e um homens e dezenove mulheres, foi feito o levantamento das obras no acervo virtual da biblioteca da UFPR³⁵, no mês de agosto de 2022.

Essa relação foi feita com base: no site da Livraria Maracá³⁶, que é a primeira livraria virtual no Brasil, especializada em literatura indígena produzida nesse país, idealizada pela bibliotecária Aline Franca e com a curadoria do escritor indígena Daniel Munduruku, que já produziu 64 obras com diferentes temáticas; outra referência foi a página do Instagram Leia Mulheres Indígenas³⁷ que tem como uma das idealizadoras a Trudruá Dorrico, que é do povo Makuxi e doutora em Letras pela PUCRS; e o nome de alguns teóricos(as) são indicações dos cursos que venho fazendo sobre a temática indígena.

Vale destacar que o número de autores(as) indígenas é muito maior do que a relação que consta na tabela exposta. Por exemplo, na exposição “Araeté - A Literatura dos Povos

³⁵ Portal de informação - sistemas de bibliotecas da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervo.ufpr.br/>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

³⁶ Site da Livraria Maracá. Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

³⁷ Página do Instagram - Leia Mulheres Indígenas. Disponível: <https://www.instagram.com/leiamulheresindigenas/>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

Originários”³⁸, promovida pelo SESC Ipiranga localizado em São Paulo, a qual teve a abertura em 30 de agosto de 2023, constavam 114 escritores(as) indígenas de livros escritos em língua portuguesa e nativa.

Além de autores(as) indígenas do Brasil, acrescentamos escritores(as) de outros países, como: Silvia Rivera Cusicanqui do povo Aymara, autora referência na questão do gênero na Bolívia; Linda Smith do povo Maori, da Nova Zelândia, que tem um livro publicado pela editora da UFPR; Tommy Orange dos povos Cheyenne e Arapaho, dos EUA, escritor do livro “Lá não existe lá”, considerado um épico pela crítica americana.

Levantamento de obras de escritores(as) indígenas do acervo virtual da biblioteca da UFPR - 08/2022

Nº	Nome dos(as) escritores(as) indígenas	Nº de títulos	Nº de exemplares	Nome da obra
----	---------------------------------------	---------------	------------------	--------------

³⁸ O catálogo da exposição “Araeté - A Literatura dos Povos Originários”, realizada no SESC Ipiranga, está disponível em: <https://indd.adobe.com/view/eea4c587-0682-422f-9781-d7fd033f802f>. Acesso em: 12 de dez. de 2023.

1	Ailton Krenak	1	2	Território e cidadania: da luta pela terra ao direito à vida (1988)
2	Ademario Ribeiro	0	***	***
3	Aline Pachamama	0	***	***
4	Álvaro de Azevedo Gonzaga	0	***	***
5	André Fernando Baniwa	1	4	Bem viver e viver bem: segundo o povo Baniwa no nordeste amazônico brasileiro (2019)
6	Auritha Tabajara	0	***	***
7	Casé Angatu Xukuru Tupinambá	1	4	Identidade urbana e globalização: a formação dos múltiplos territórios em Guarulhos-SP (2006)
8	Chirley Maria Pankará	0	***	***
9	Cristino Wapichana	0	***	***
10	Daniel Munduruku	5	4x1 / 1x2	As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos (2012) / Catando piolhos: contando histórias (2001) / Histórias que eu ouvi e gosto de contar (2004) / Kabá Darebu (2002) / O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: (1970-1990) - (2012)
11	Davi Kopenawa	1	5	A queda do céu: palavras de um xamã yanomami (2015)
12	Denízia Cruz	0	***	***
13	Edson Kayapó	0	***	***

14	Edson Krenak	0	***	***
15	Eliane Potiguar	1	2	Metade cara, metade máscara (2004)
16	Elias Yaguakág	0	***	***
17	Ely Macuxi	0	***	***
18	Eva Potiguar	0	***	***
19	Gersem Baniwa	0	***	***
20	Gustavo Caboco	0	***	***
21	Graça Graúna	0	***	***
22	Jaime Diakara	0	***	***
23	Juão Nyn	0	***	***
24	Julie Dorrico	0	***	***
25	Kaká Werá	1	2	As fabulosas fábulas de Iauaretê: a onça que virou guerreiro (2009)
26	Kamuu Dan Wapichana	0	***	***
27	Kerexu Mirin	0	***	***
28	Lia Minapoty	0	***	***
29	Linda Smith	1	3	Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas (2018)
30	Lucia Moraes Tucuju	0	***	***
31	Luiz Henrique Eloy Amado	0	***	***
32	Luiz Karai	0	***	***
33	Márcia Kambeba	0	***	***

34	Márcia Mura	0	***	***
35	Nankupé Tupinambá Fulkaxó	0	***	***
36	Olívio Jekupé	0	***	***
37	Roni Wasiry Guará	0	***	***
38	Silvia Rivera Cusicanqui	0	***	***
39	Sulami Katy	0	***	***
40	Telma Pacheco Tremembé	0	***	***
41	Tiago Hakiy	0	***	***
42	Tiago Nhandewa	0	***	***
43	Timóteo Verá Tupá Popygua	0	***	***
44	Tommy Orange	0	***	***
45	Uziel Guynê	0	***	***
46	Vāngri Kaingáng	0	***	***
47	Werá Jeguaka Mirim	0	***	***
48	Yaguarê Yamã	0	***	***
49	Ytanajé Coelho Cardoso	0	***	***
50	Zélia Balbina	0	***	***

Tabela 1: criação das autoras.

Analisando a tabela, verificamos que somente oito escritores(as) indígenas têm livros na biblioteca, sendo seis homens e duas mulheres. Observando esses dados, percebemos que a invisibilidade das escritoras indígenas no acervo da instituição, é maior do que a dos escritores indígenas, seguindo a visão eurocêntrica e patriarcal.

Pensando com o conceito da interseccionalidade³⁹, a pesquisadora Megg Rayara Gomes de Oliveira apresenta que “num estudo interseccional, as concepções de sexismo devem ser interpretadas como parte do problema a ser analisado, assim como categoria de raça, adotando-se uma visão crítica a respeito desses temas.” (Oliveira, 2018, p. 41). Mas, mesmo com todas estas camadas de dificuldades, as mulheres indígenas vêm lutando, resistindo e ocupando os diferentes espaços, da política, da arte, dentre outros.

Outra análise, o acervo da biblioteca apresenta apenas doze títulos de obras indígenas. O escritor que tem o maior número de

³⁹ “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

obras é Daniel Munduruku, com cinco títulos, sendo quatro voltados para a literatura Infantojuvenil e um sobre o movimento indígena, não consta suas obras mais voltadas para a Educação (Mundurukando 2: roda de conversa com educadores, O banquete dos deuses, Tempo de histórias: antologia de contos Indígenas de ensinamento, dentre outras) ou para a Filosofia (Das coisas que aprendi, etc).

Em relação ao número de exemplares, somente quatro títulos têm o número mínimo estabelecido pelo Sistema de Bibliotecas do Ensino Superior, que é de ter três obras disponíveis na biblioteca se constarem na bibliografia básica da disciplina. Se existem poucos títulos e exemplares de livros de autores(as) indígenas é uma pista que poucas obras constam nas ementas ou nos planos de ensino da graduação e pós-graduação. É claro que para fazer uma análise mais aprofundada, a tabela deveria contemplar um número maior de escritores(as) indígenas.

O que é necessário para que os(as) escritores(as) indígenas sejam evidenciados e tenham um espaço significativo nas discussões

acadêmicas? Eles(as) precisam ter doutorado⁴⁰? Muito deles(as) tem essa titulação, como: Ailton Krenak - Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pela Universidade de Brasília (UnB), mas só tem um título da sua obra na biblioteca, produzido em 1988; Julie Dorrico - Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Márcia Mura - Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), as duas escritoras não tem nenhum livro na biblioteca.

Precisam estar atuando em uma instituição de Ensino Superior? Tem escritores indígenas(as) que são professores(as) em universidades, como: Gersem Baniwa professor da Universidade Federal de Brasília (UNB); Edson Kayapó professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA); Álvaro de Azevedo Gonzaga professor da

⁴⁰ O artigo “Prospecções: doutores indígenas e a autoria acadêmica indígena no Brasil contemporâneo”, da autora Inês Caroline Reichert, apresenta um quadro desenvolvido em 2017 de Doutores Indígenas e suas teses. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/550>. Acesso em: 21 de ago. de 2022. Além desta produção, na Wikilivro tem uma bibliografia de publicações Indígenas do Brasil, a qual tem como editores(as): a bibliotecária Aline da Silva Franca, o escritor indígena Daniel Munduruku e o bibliotecário Thulio Dias Gomes. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Silvia Rivera Cusicanqui professora aposentada da Universidad Mayor de San Andrés em La Paz, na Bolívia; mas nenhum desses(as) intelectuais tem obras no acervo da UFPR.

Outro critério: precisam ter mais de 3 livros publicados? Olívio Jekupé tem mais de vinte livros publicados, ele junto com a sua esposa Jovina Renhga, criou a Editora Jekupé⁴¹, voltada para a publicação de autores(as) indígenas; Tiago Hakiy tem mais de oito obras e é membro do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEARIN); Aline Pachamama tem cinco títulos e é idealizadora da Editora Pachamama⁴² que tem livros de Literatura Indígena bilíngue; mesmo com toda esta produção esses(as) escritores(as) não tem nenhuma obra na biblioteca da instituição. Então, quais são os outros requisitos que ainda faltam serem superados, para que essas histórias, esses saberes atravessem a educação?

⁴¹ Para saber mais informações sobre a Editora Jekupé, acesse a reportagem “Jekupé: uma editora indígena para livros indígenas”. Disponível em: <https://cidadeinvisivel.art.br/?p=773>. Acesso em: 21 de ago. de 2022. Ou acesse a página do Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/jekupeolivio/>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

⁴² Site da Editora Pachamama. Disponível em: <https://www.pachamamaeditora.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

A partir deste estudo, percebemos a invisibilidade e o racismo contra os corpos e epistemologias indígenas em uma universidade pública. O artigo “Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas” (2019), escrito por pesquisadores indígenas e não-indígenas discute essa questão. Segundo Ailton Krenak, um dos autores do trabalho:

A doença do racismo, essa espécie de epidemia global do racismo se originou na nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza a riqueza da diferença. Quando se disse que a diferença é o outro, é a impossibilidade de aceitar a diferença, de aceitar o outro como diferença – isso gerou o que nós reconhecemos historicamente como racismo. (Milanez; et al; 2019, p. 2172).

Apesar do racismo, intelectuais indígenas cada vez mais vem produzindo na literatura, no cinema, nas artes visuais, em diferentes áreas de conhecimento. Vão firmando o pé no território, espalhando a semente e reflorestando os pensamentos dos não-indígenas, como retrata a obra “A queda do céu - fincar a raiz e espalhar a semente” (2019) da ilustradora Yacunã Tuxá.⁴³

⁴³ Para ver esta ilustração e conhecer outras obras da artista Yacunã Tuxá, veja a sua página do Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CANn895Jm19/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

Considerações finais

Como seria enriquecedor e potente, se a universidade se abrisse para outros pensamentos, outras teorias, outras filosofias, a qual tem como protagonistas indígenas, negros(as), africanos(as), mulheres, LGBT+ dentre outros(as) que são considerados minorias e que quase não aparecem nas ementas das disciplinas, no referencial teórico dos artigos, dissertações e das teses.

Fica a questão: como a ciência vem sendo feita e para quem vem sendo feita? Fazendo conexões com Renato da Silveira, o racismo científico foi e continua sendo:

uma força estruturante, referência fundamental na montagem de um esquema industrial de entretenimento, controle da opinião e formação do consenso, onde novos e complexos mecanismos burocráticos de integração, enquadramento e discriminação, bem adaptados às novas condições, tornaram-se operativos. Apesar de termos banido juridicamente a discriminação, uma imensa massa de produtos e padrões racistas, criados no momento da gênese da indústria cultural, continuam circulando livremente. (Silveira, 2000, p. 143-144).

Outras questões para pensar: os(as) professores(as) da academia tiveram formação sobre a temática indígena? Como

eles(as) contemplam a questão da diversidade em suas disciplinas? Existe uma preocupação do corpo docente em cumprir a Lei nº 11.645/08, em especial, nos cursos de Licenciatura e na Pós-graduação em Educação? Tem disciplinas específicas sobre essa temática ou o assunto perpassa por todas as disciplinas?

Algumas pistas são apresentadas no parecer Parecer CNE/CEB nº 14/2015, uma delas é o investimento público na aquisição de livros de escritores(as) indígenas para as bibliotecas das universidades e escolas, além de promoverem eventos, como por exemplo clube de leitura, exposições, formações sobre o assunto. Outra pista é dos(as) professores(as), em especial do Ensino Superior, criarem diálogos com outros pensamentos e teorias. O documento provoca a pensar se vamos continuar fazendo a mesma ciência, contando a mesma história, como diz Chimamanda (2019) eis “o perigo de uma história única”, de uma ciência única, de uma filosofia única, de uma educação única.... Pensando com a obra do artista Gustavo Caboco, por mais que exista um sistema que tente

invisibilizar os corpos e as epistemologias dos povos indígenas -
“Não apagarão nossa memória” (2021).⁴⁴

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 ago. 2020.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEB_N142015.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

CABOCO, Gustavo. **Baaraz Ka'Aupan**. Curitiba: Picada, 2022.

⁴⁴ Obra “Não apagarão nossa memória” (2021) do artista Gustavo Caboco. Disponível em:
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra73137/nao-apagaram-nossa-memoria>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: Dossiê III Conferência Mundial Contra o Racismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 01, 1º sem. 2002, p. 171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: N-1 edições, 2020.

FUNAI. **Terras indígenas**: demarcação. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 11 ago. 2024.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **Abya Yala**: genocídio, resistência e sobrevivência dos povos originários das Américas. Rio de Janeiro: Bambual, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) - Censo 2010 - O Brasil indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

JEKUPÉ, Xadalu Tupã. **O caminho para a casa de barro**. São Paulo: Baião, 2023.

KRENAK. Ailton. **O índio cidadão?** Direção de Rodrigo Siqueira. Distrito Federal Brasília: 7g Documenta, 2014. Son., color. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MILANEZ, Felipe; et al. (2019). Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas / Existence and difference: racism against indigenous peoples.

Revista Direito E Práxis, 10(3), 2161–2181. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/43886>. Acesso em:
24 set. 2022.

NASCIMENTO, Flávia Gisele. Fin rã há - entre mundos: arte, história e cultura dos povos indígenas no ensino de Arte. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2021, Curitiba/PR. **Anais do XV Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE [recurso 2021 eletrônico]: Inspirações, espaços e tempos da educação: V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE: VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente –SIPD: III Encontro de Utilizadores de Software ATLAS.Ti: Simpósio Centenário Paulo Freire, Curitiba, Brasil, 2021 / [Ana Maria Eying e Reginaldo Rodrigues Costa, organizadores] – Curitiba: 2021. p. 3252-3261. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2021/28297_14355.pdf. Acesso em:
22 ago. 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O que não tem nome não existe! Feminismo negro e percurso histórico do conceito de Interseccionalidade. In: CUNHA, Josafá Moreira da; OLIVEIRA, Ligia Ziggotti de; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (Org.). **Educação e interseccionalidades**. Curitiba, PR: UFPR/NEAB, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. **Crítica Educativa**, Buenos Aires, n.2, p. 29-33, 1997.

SILVA, Josadaque Martins; LOPES, Thiago Beirigo; FERREIRA, Cristiane da Silva. A presença e o lugar de professores negros e negras no IFMT: ações afirmativas. Research, **Society and Development**, v. 10, n. 17, e163101724511, 2021. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/24511/21506/290053>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVEIRA, Renato da. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, 2000. DOI: 10.9771/aa.v0i23.20980. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em:
22 ago. 2022.

Respira! É preciso desacelerar para aprender e educar

Carlos Eduardo Galon da Silva

Acredito que todos nós saímos diferentes do recente período de isolamento social para evitarmos a expansão da epidemia⁴⁵ de COVID-19. Foram muitos meses evitando encontros presenciais e se relacionando de forma virtual, cuidando da rotina para preservar a saúde. Foram dias de angústia, medo e impotência diante dos riscos da doença. Mesmo ficando em casa, eu vivi este período intensamente devido aos diversos contatos através das plataformas digitais com reuniões virtuais, aulas e diversos eventos acadêmicos. Porém, mesmo no conforto da minha casa, não conseguia descansar e nem dormir direito porque não conseguia realizar tudo que eu gostaria. Meu corpo não parava, eram muitas ideias e demandas que borbulhavam na minha mente e meus olhos fatigaram, doíam no final do dia.

⁴⁵ No Brasil, o isolamento social começou em fevereiro de 2020 e aos poucos foram ocorrendo uma série de medidas de flexibilização, desde a abertura de espaços comerciais até a volta às aulas e o fim da obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção. O dia 05/05/2023 marcou “o fim da pandemia”, por meio do comunicado apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) após três anos e três meses desde a adoção da emergência global, em janeiro de 2020.

Não fui infectado pelo coronavírus e nem perdi familiares ou pessoas próximas, mas tive outros problemas de saúde: por causa do excessivo uso das telas tive desconfortos visuais e precisei aumentar o grau de visão e mudar para lentes bifocais. Além do “novo óculos”, neste período tive crises de ansiedade que provocaram palpitações, alimentação excessiva, mudanças de humor, falta de sono e outros problemas físicos. Precisei buscar ajuda, fiz terapia e com exercícios de respiração melhorei, e hoje controlo melhor as crises. Conversando com o psicólogo nas sessões semanais, fui percebendo que essas alterações na saúde mental já vinham se manifestando aos poucos e eclodiram no final da pandemia de COVID-19. Aos poucos consegui retomar a rotina, usando menos tecnologias digitais e mais livros e cadernos para desenhar e escrever. Diminuir o ritmo e se afastar das redes sociais me ajudaram entender o panorama e ser mais assertivo nas práticas e nas reflexões diárias.

O uso das tecnologias digitais traz diversas facilidades no cotidiano, desde que não sejam usadas em excesso. Em qualquer época e, para espanto de muitos adultos, as crianças costumam se apropriar da tecnologia com facilidade, pois são movidas pela

curiosidade, o desejo de experimentar e aprender. Eu nasci em 1978 e vivi a transição da ditadura militar para a democracia no Brasil, assistindo desenhos animados em televisão de tubo, jogando em fliperamas, gravando músicas em fita cassete, assistindo filmes de locadoras de vídeo ou nas salas de cinema: cresci na chamada cultura analógica. Precisava consultar listas telefônicas para descobrir endereços e rotas na cidade, interpretava os manuais de instruções para manipular aparelhos eletrônicos e, assim, compreendia o funcionamento das máquinas melhor do que meus pais. Nessa época, a pesquisa escolar era limitada aos livros disponíveis, anotações no caderno e procuras feitas durante as silenciosas consultas na biblioteca. Apesar de conviver com diversos aparelhos de “última geração”, a dependência tecnológica era bem diferente e vivíamos muito bem sem internet, “tique-tóquis ou zap-zaps”⁴⁶.

Hoje temos acesso a múltiplas opções de comunicação e de conteúdos, devido ao intenso compartilhamento de conhecimento na rede mundial de computadores. Essas informações e interações são frutos de uma construção coletiva, que ganharam potência e

⁴⁶ Referência a rede social chamada *TikTok* e ao aplicativo de mensagens *Whatsapp*.

difusão no contexto virtual. Quem nasceu a partir do ano 2000 deve ter dificuldade de mensurar um mundo sem as facilidades dos smartphones, pois nasceram na cultura digital. A cibercultura trata destas novas práticas e habilidades necessárias na interconexão, como enviar mensagens como se expressar por *emoticons*, realizar videochamadas com familiares, fazer pagamentos via pix ou aprender e ensinar via plataformas virtuais. Hoje, sem internet, ficamos sem diversas interações econômicas e sociais e, praticamente, voltamos ao século passado porque diversas relações dependem dessa constância tecnológica.

Além das relações sociais, a internet afetou diretamente o desenvolvimento cognitivo da sociedade, que precisou se adaptar num curto espaço de tempo. Logo, foi preciso desenvolver outros jeitos de aprender e, conseqüentemente, criar novas maneiras de ensinar. Se antigamente a pesquisa escolar era limitada aos livros disponíveis, hoje há um vasto universo de informações online, permitindo outras abordagens, dinâmicas e interações na sala de aula. Porém é preciso curadoria de conteúdos e atenção dirigida da escola quanto ao uso adequado das tecnologias digitais.

Velozes e doentes: a sociedade acelerada

O filósofo Michel Foucault (França, 1926-1984) descreve a *sociedade moderna* como uma sociedade disciplinar, que tinha uma estrutura autoritária para controle social com penalidades e regras definidas por agentes externos como instituições, escolas, prisões e quartéis (Foucault, 2013). Hoje, segundo Byung-Chul Han (Coreia do Sul, 1959-) nós mesmos construímos nossas grades e muros na *sociedade do desempenho*, que é estruturada por uma penalização interna onde somos empreendedores de si mesmos (Han, 2015). Ou seja, atualmente construímos autocobranças através de processos internos que são acelerados por interações tecnológicas e criaram a percepção do ser humano multitarefas.

Essa aceleração do tempo faz a população consumir mais e de forma mais rápida, favorecendo os interesses do mercado. Atualmente a crítica ao neoliberalismo⁴⁷ não patrulha apenas a esfera econômica e política, pois é uma doutrina que também afeta a vida, a cultura, a saúde e, impreterivelmente, a educação: mesmo com uma aparente liberdade de ensinar e aprender, somos

⁴⁷ Doutrina proposta por economistas, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis (Estado Mínimo).

controlados de diversas formas já difundidas e internalizadas no convívio social. São diversos aparatos neoliberais que promovem um comportamento de desempenho constante, onde a busca por melhor performance é incentivada, criando um ciclo de autocobrança que compromete a liberdade individual. É muito difícil perceber essa dinâmica sem se afastar das tecnologias e das redes sociais, pois o ego produz uma cegueira coletiva e conectada, que valoriza aqueles que têm maior sucesso financeiro.

Impulsionado por essa lógica, o indivíduo contrai uma conduta completamente voltada ao trabalho, tornando-se um "empreendedor de si mesmo" e alimentando o sistema capitalista. A subjetivação neoliberal cria um empreendedor que não só trabalha, mas também explora a si mesmo: um sistema que cria falsas expectativas e necessidades, onde ninguém pode ser responsabilizado e o próprio indivíduo assume a culpa pelo seu insucesso e assim, cansa, se esgota e adocece. Esse *eu digital* é constantemente comparado com os padrões inatingíveis apresentados nas redes sociais, o que pode impactar negativamente a autoimagem de quem usa a rede mundial de tecnologia. Vivendo desta forma extensiva, virtual e acelerada, as pessoas não conseguem

desfrutar de momentos com a família e amigos, num processo que fragmenta o tecido social e enfraquece o senso de comunidade.

Apesar da liberdade de acessar diversos conteúdos, a internet e as redes sociais são usadas como instrumentos de monitoramento e controle permanente, onde a exposição (voluntária) das nossas informações servem como forma de manipulação, que afeta as vontades e o arbítrio dos usuários da rede. O capitalismo está articulado com a visibilidade (vigilância) das redes sociais, onde o outro consagra os feitos e alimenta a sede narcisista dos usuários com curtidas, comentários e engajamento virtual. Através da *Big data*⁴⁸, empresas controlam e afetam nossas vontades e arbítrio, pois conhecem nossas ações na rede e podem ativar sentimentos (raiva, alegria, empatia e etc), moldar comportamentos e controlar nossas decisões (políticas e consumistas).

Infelizmente as políticas públicas brasileiras são permeadas por interesses econômicos e conservadores, trazendo sérias implicações na esfera da educação pública. Essa mercantilização do ensino compromete recursos governamentais para iniciativas

⁴⁸ As empresas multinacionais usam as Big Data (grande conjunto de dados) para monitorar comportamentos dos seus consumidores por meio de dispositivos e tecnologias digitais.

privadas, ao mesmo tempo que aprofunda problemas sociais, as condições de trabalho docente e piora a qualidade da aprendizagem (Libâneo, 2016). Enfraquecendo e apontando os problemas da escola pública, essas empresas (fantasiadas de fundações, observatórios e afins) conseguem mais verbas e espaço para o discurso privatista dos serviços populares.

O crescimento de ações alinhadas com a política neoliberal nas escolas gerou diversas tentativas de monitorar as práticas e conteúdos em sala de aula. Depois dos museus e atrações culturais, os políticos de extrema direita encontraram outro nicho lucrativo para conquistar seguidores e engajamento nas redes sociais: “pintaram os alvos” para ataques nas escolas no trabalho docente. Usando fragmentos de aulas gravadas, sem autorização e descontextualizados, transformam aulas em símbolos de doutrinação e violência institucional. Essas ações influenciaram o aumento da violência nas escolas, devido aos discursos políticos de ódio contra o conhecimento (pronunciamentos defendendo a “escola sem partido”, facilidades no comércio de armas, doutrinação conservadora, militarização e etc), que infestou o cotidiano das salas de aula trazendo desassossegos e tensões

desnecessárias, que têm levado muitos profissionais à exaustão, ao adoecimento.

A perseguição aos educadores é um fenômeno recente na história brasileira, violando não apenas liberdades individuais, mas também o cerne da educação: o acesso ao conhecimento. Nas salas de aula, educadores não podem ter apreensão em abordar assuntos como gênero e sexualidade por medo de demissão ou ameaças de mães, pais e responsáveis legais de estudantes (Human Rights Watch – HRW, 2022). Isso remete ao “biopoder” (Foucault, 2013) que trata do controle dos corpos de acordo com modelos que atendem às normatividades (de feminino, de família, sexualidade e etc) para seguir um “roteiro do gênero”, determinando as habilidades, as vestimentas e as competências que meninos e meninas devem obter para trabalhar e viver.

No ambiente escolar as habilidades emocionais e relações sociais são exercitadas, desempenhando um papel vital que se reflete nos valores e atitudes, que impactam diretamente no desempenho estudantil. Uma educação democrática, embasada na experiência, na inclusão e no diálogo é um caminho promissor para

transformar a prática educativa e resistir às diferentes ameaças que incidem sobre as escolas públicas e privadas.

A cultura digital

Com a difusão das novas tecnologias diversos setores da sociedade foram impactados, exigindo novas formas de organização. Nos tempos atuais, a população pode contribuir de forma livre e aberta no mundo virtual: isso acabou tensionando padrões estabelecidos e influenciando modos de viver, trabalhar e estudar (Lévy, 2009). Na cibercultura, passamos a ler, escrever, produzir e criticar no ambiente virtual, ampliando e criando novos nichos de relações e interesses: os algoritmos manipulam desejos, mas também percebem vontades e medem a atração por diferentes conteúdos. Antigamente, a chamada “cultura de massa” era influenciada pelas mídias, onde o público estava numa condição passiva de consumo e crítica, pois não participavam dos conteúdos veiculados em rádio, jornal impresso e televisão.

Mas conforme se desenvolveu, a internet se tornou terreno fértil para a propagação de desinformação e disseminação rápida de notícias falsas, dificultando a capacidade de distinguir as

informações relevantes, que podem influenciar a opinião pública ou arruinar a confiança nas instituições. As interações online muitas vezes substituem as conexões interpessoais, contribuindo para a fragmentação da comunidade, onde as pessoas interagem compartilhando suas opiniões e perspectivas de forma presencial.

Nossas informações pessoais dos usuários são frequentemente utilizadas para fins comerciais, políticos e, em alguns casos, para manipulação comportamental. É preciso uma postura crítica e cautelosa em relação ao uso da tecnologia, especialmente sobre a internet, um espaço virtual sem cheiro, forma e autenticidade, onde diversas relações vazias são construídas nas interações. As redes sociais e outras plataformas digitais, muitas vezes favorecem a construção de uma versão idealizada de nós mesmos, levando a essas relações superficiais e, por vezes, alienantes. Devido a vigilância *online* e a coleta massiva de dados, a internet nos conhece, ela "sabe quem somos" de acordo com nossas informações, pois somos recriados como *personas algorítmicas* no mundo virtual e, controlando nossos hábitos, podem produzir compulsão por comida, roupas, acessórios ou entretenimento.

Diante dos avançados recursos de inteligência artificial (IA) e mentiras veiculadas nas mídias, as pessoas precisam estar preparadas para criar questionamentos críticos e reflexivos diante de montagens e intenções virtuais. Nesse caminho, o conhecimento pode ser elaborado a partir de pesquisas pessoais, de fontes indicadas pela escola ou descobertas na internet. Com isso, aprendem a avaliar criticamente os conteúdos que recebem e descobrem, amadurecendo aos poucos. Com seus questionamentos críticos e reflexivos, estudantes podem avaliar melhor montagens, *fake news* e intenções virtuais, fortalecendo assim a autonomia comunidade escolar.

Apesar dos pontos negativos levantados até aqui sobre as tecnologias digitais, não temos como evitar seu uso e simplesmente acabar com as redes, plataformas e máquinas. Além de uma regulação das redes sociais adequada, acredito que a educação midiática pode libertar a comunidade escolar do narcisismo coletivo, desde que aplique intersubjetividade nas suas atividades. O uso responsável e consciente da tecnologia, buscando equilíbrio entre a conectividade digital e a preservação das relações humanas, deve ser desenvolvido nas escolas de forma transversal nos

currículos. É preciso incentivar vínculos com a história pessoal, cultura local e as cidades, pois a escola pública não pode ser fundamentada em uma perspectiva fechada e externa, pois é uma instituição lugar da diferença, da diversidade e da democracia. Neste sentido a tecnologia poderia aproximar usuários das suas próprias comunidades, criando laços e relações mais genuínas.

Por uma escola pública transformadora

Infelizmente, numa época em que tanta crítica cultural sofisticada feita por intelectuais da moda de diversas localidades exalta uma visão de hibridismo cultural, cruzamento de fronteiras, subjetividade construída a partir da pluralidade, a grande maioria das pessoas nesta sociedade ainda acredita em uma noção de identidade que é enraizado em um sentido de traços e características essenciais que são fixos e estáticos. (hooks, p.10, 1995)

Desde o momento em que nascemos ao tentarmos chorar, andar, falar, comer ou ao experimentar coisas novas, vamos adquirindo conhecimento e desenvolvendo a habilidade de aprender. Percebemos que ensinar não é uma capacidade exclusiva das professoras e dos professores, pois nossos pais, familiares, amigos e colegas de aula nos ensinam novas práticas, numa

dinâmica onde aprendemos e também ensinamos de forma colaborativa. Quando refletimos sobre as potencialidades que orbitam a escola, compreendemos diversas influências que se relacionam com os saberes de outras áreas, como estudantes e educadores que trocam suas experiências na sala de aula trazendo conhecimentos sobre esportes, apreciando culturas ou viajando. Dessa forma, a educação não é inerte porque é construída por uma série de encontros, movimentos que se entrelaçam numa comunhão de percepções e afetos que formam nossos saberes. Portanto é no encontro *com* os outros que nos educamos, é no coletivo, na pluralidade que a educação acontece.

Na educação pública ações colaborativas tem muitas potencialidades, pois podem criar caminhos entre a arte, a diversidade e a cultura digital no desenvolvimento do conhecimento. No atual cenário brasileiro, enrolado por diversas tensões e disputas na política, economia, esportes e religião, o incentivo de ações coletivas diverge das posições individualistas que exaltam as conquistas meritocráticas. Crianças e jovens não precisam ser preparados para uma “competição mundial” a qual todos estamos imersos e disputando, segundo o discurso capitalista

(Dardot; Laval, 2016, p. 39). Ao invés da fragmentação social, precisamos moderar as diferenças e (re)pensar práticas para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

Como já destaquei, o nosso tempo é marcado por avanços tecnológicos que aceleram processos, impondo desafios para o ambiente educacional que trazem benefícios evidentes, mas também produzem potenciais perdas de momentos significativos no cotidiano. Nas escolas, a pressa em atingir metas, obter resultados e cumprir cronogramas pode dificultar as oportunidades de conexão profunda entre educadores e educandos. Esses momentos, aparentemente pequenos, podem ser cruciais para a construção de relações sólidas e para provocar conhecimentos significativos que vão além do conteúdo curricular.

É preciso encontrar o equilíbrio para que a tecnologia seja uma ferramenta a serviço da educação, pois o ritmo acelerado do calendário já pressiona a comunidade escolar, às vezes não permitindo que cada indivíduo aprenda no seu tempo. Valorizar o ensino aprendizagem gradual, respeitando o ritmo de cada estudante e educador, é essencial para garantir uma compreensão mais relevante dos conceitos. A tecnologia pode ajudar nesse

sentido, oferecendo ferramentas adaptativas que se ajustam ao ritmo individual de ensino e aprendizagem.

A visibilidade nas redes sociais pode criar um ambiente propício ao narcisismo, onde é fundamental validar os feitos individuais em forma de imagens, que geram curtidas, seguidores e comentários no mundo virtual. De certa forma esse fenômeno influencia a educação, desviando o foco do processo de aprendizagem para a busca por reconhecimento individual, porém é fundamental cultivar um ambiente que valorize o conhecimento intrínseco, indo além da busca por visibilidade e notas na escola. O pensamento calculista, centrado apenas em resultados mensuráveis, pode negligenciar aspectos cruciais do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, portanto a pressão por efeitos imediatos não pode sacrificar a maturação dos processos educacionais.

Essa busca por resultados pode levar a um conformismo superficial, onde as notas importam mais do que o conhecimento significativo: é necessário proporcionar espaços para reflexão e crescimento mais profundo. Em meio a tantos desafios é urgente repensarmos as formas de usar a tecnologia na educação: adequação

do tempo, as conexões humanas e a busca por conhecimento significativo devem estar no centro do processo educacional.

As crianças crescem dentro dessa lógica que naturaliza a competição e a automação, mas não podemos mais reproduzir esse sistema desigual e acelerado. Nesta sociedade onde tudo parece ter uma substituição melhorada e imediata, somos atravessados pela atualização constante de novas tecnologias e também acabamos consumidos por essa dinâmica. O modo de vida neoliberal formatou o mundo como uma mercadoria e réplica, dentro de uma “existência automática” (Krenak, 2020) a qual precisamos deter, pois as crianças que nascem nesse sistema acelerado e consumista precisam de uma outra dinâmica para viver bem. A aprendizagem requer atenção, percepção e motivação alinhadas com um tempo para processar pensamentos: a compreensão dos conteúdos, das relações sociais e da realidade local requer tempo suficiente para encontrar sentido em tantas informações e estímulos. Tempo que exige diversas sensações, reações e interpretações para selecionar, formar seu repertório e construir sua identidade.

A tecnologia à serviço das ações pedagógicas não se trata de ensinar e aprender a operar complexos aparelhos, mas de promover

a colaboração, a expressão criativa e a análise crítica transcendendo o uso das ferramentas disponíveis. Usando a tecnologia nas aulas, a escola pode estimular uma “emancipação mediada”, onde docentes devem escolher conteúdos que provoquem debates e autonomia nas discussões, para que estudantes possam construir suas narrativas do mundo (Freire, 1986). A proposta de uma educação mais democrática e a busca por uma coletividade são pontos importantes para a construção de um futuro mais equitativo, diverso e sensível. Embasada no diálogo entre diferentes áreas e formas de conhecimento, a educação não apenas contrapõe as violências e opressões presentes no cotidiano, mas também pode contribuir para a construção de ambientes mais integrais e transformadores.

A convergência entre práticas coletivas e a promoção da diversidade no ensino pode constituir um espaço potente na busca por um sistema educacional mais inclusivo e enriquecedor. É preciso aprender e ensinar no tempo de cada um, pouco a pouco num ritmo construído, não imposto: aprendendo devagar, de forma leve e aprofundando questões mais sensíveis, de ordem social, da ciência e da cultura. Muitos dirão que é perda de tempo,

mas quantos acontecimentos, que parecem pequenos, são atropelados no cotidiano escolar? Momentos que poderiam se tornar conexões profundas entre educador e educando, provocando conhecimentos relevantes na trajetória de cada um.

Reflexões finais

A tecnologia não deve ser abolida, mas utilizada de maneira equilibrada e reflexiva para potencializar aspectos pertinentes no cotidiano escolar. Cultivar uma energia transformadora nas aulas requer ir além da busca por resultados imediatos, pois incentivar a curiosidade, o questionamento e a participação ativa dos estudantes requer tempo e espaço adequado. A pressão para produzir atividades escolares que representem valores que possam manter a união das comunidades depende da repetição de ações significativas, que consigam (re)construir o tecido social. O filósofo Byung Chul-Han (Coreia do Sul, 1959) destaca a importância de elementos fixos, permanentes e repetitivos que estruturam e “estabilizam a vida” (Han, 2021, p. 16). Nesse sentido, não precisamos construir interações de forma coletiva e engajada para recuperar o sentimento de coletividade, procurando caminhos para

construir ambientes educacionais mais inclusivos e democráticos. Por exemplo, acredito que ensinando na perspectiva decolonial (Quijano, 2002) podemos refazer o passado de maneira crítica, discutindo saberes cristalizados com estudantes para mudar hábitos e transformar realidades.

De acordo com o que experimentaram nas suas relações sociais, estudantes chegam às escolas com muitos conhecimentos e conceitos já formulados por eles mesmos. Para possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sociedade, as escolas públicas precisam preparar essas pessoas para resolver problemas em grupos, pois a capacidade de colaborar auxilia nas relações sociais de um mundo em constante transformação. Nessa maneira de ensinar, há o entendimento de que cada pessoa tem uma determinada forma de aprender, que é individual, mas que precisa estar alinhada com o contexto local. Não se trata de desmerecer a importância das individualidades no meio social, mas de ensinar o valor das singularidades somadas na sociedade como um todo, num processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar para a formação de indivíduos mais empáticos e conscientes do mundo ao seu redor.

Ao longo da história da educação, as políticas públicas têm sido constantemente repensadas e problematizadas. No momento atual, marcado por sombras autoritárias e fascistas que buscam enfraquecer ideais científicos e perseguir educadores, a gestão escolar precisa buscar caminhos com a sua comunidade, incitando saberes criativos e experimentais, além das teorias e práticas racionais. Não é conservando as estruturas dos colonizadores alinhadas com os interesses financeiros que vamos melhorar a educação pública. Na recente *Conferência Nacional de Educação 2024* (Conae)⁴⁹, o documento final pontuou mudanças relevantes na educação, como o fim do Novo Ensino Médio, a revogação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção de um projeto curricular para o lugar da BNCC e a Educação de tempo integral para pelo menos 50% dos estudantes. Além da reação a medidas conservadoras e mercantilistas, os milhares de participantes no evento discutiram sobre a importância das tecnologias estarem a serviço da educação.

⁴⁹ O encontro reúne professores, conselheiros, gestores, governantes, alunos, mães e pais do Brasil inteiro, que podem definir metas e ações que tratam do ensino infantil ao superior no Brasil. Nesta conferência realizada em janeiro de 2024, foi definida a base para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que valerá de 2024 a 2034.

Para resistir aos diversos ataques, a escola pública precisa de tempo para oferecer teorias e práticas consistentes, não somente selecionando aquilo que a humanidade conseguiu construir ao longo da sua história, mas provocando novas reflexões e mantendo acesa a chama da curiosidade por aprender. São nos encontros, com tempo e espaço adequados, que os aprendizados podem ser aprofundados, ampliando perspectivas à medida que se criam laços que transcendem o âmbito da escola. Os pais e responsáveis precisam estar nessa rede, acompanhando seus filhos e suas filhas no processo e percebendo os benefícios associados, como parceiros da educação. Além dos seus deveres e responsabilidades, estudantes precisam compreender qual é o seu papel na própria formação.

Nas salas de aula, educadores precisam articular as percepções sensíveis e estéticas com a realidade local, através de atividades que estimulem associações com aquilo que estudantes olham, escutam e vivem. É possível ampliar o desenvolvimento da comunidade escolar promovendo relações entre as pessoas, os materiais, os corpos, a arte e o mundo. Os comportamentos, pensamentos e práticas podem prosperar motivados com a cultura digital, num processo que exige mais do que equipamentos

avançados e conexão na rede, pois as pessoas precisam compreender como os conteúdos são gerados e veiculados. Porém, falta muito investimento nas estruturas das mais de 130 mil escolas espalhadas pelo território nacional, para que o acesso da cultura digital seja igualitário e qualificado. Segundo o Censo da Educação Básica 2022 no segmento das redes públicas, somente 43,4% dos estudantes têm acesso à internet da escola (Brasil, 2023, p. 25). O acesso desigual às tecnologias digitais cria disparidades significativas, que podem aprofundar as divisões sociais, econômicas e educacionais, criando uma sociedade onde alguns têm acesso a oportunidades e conhecimento enquanto outros ficam marginalizados.

A maturação dos processos educacionais não é automática: sem atropelamentos, cultivando um olhar demorado ou uma escuta atenciosa que permita outras experiências, também é preciso educar sem cobrar respostas exatas ou promovendo preocupações e ansiedade em alcançar notas. Com atenção às singularidades e às diferenças nos modos de viver, a fim de não produzir exclusão e insegurança, a comunidade escolar precisa incorporar as ferramentas digitais para potencializar a troca de experiências,

atuando de modo criativo ao invés de um público consumidor passivo. Segundo bell hooks (Estados Unidos, 1952-2001), é libertador criar práticas pedagógicas que façam estudantes terem expressão e criticidade, para transformar suas realidades:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2013, p. 63)

Quando a realidade parece desencorajadora, precisamos respirar e *esperançar*⁵⁰, pois a escola é mais que um lugar para ensinar e aprender, mas também é um espaço para cultivar esperança e resistência. O capitalismo neoliberal procura nos ordenar, dividir e explorar, fragmentando coletivos para afirmar “posições e ações individualizadas”, enfraquecendo assim as

⁵⁰ “É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (Freire, 1992, p.110-111)

estruturas de comunidade (Han, 2015). Considerando essa extensa influência sobre diversos segmentos da vida, especialmente na educação pública, as práticas coletivas sustentadas pela comunidade escolar proporcionam uma rede de resistência que, inicialmente, pode influenciar contextos locais, mas que podem se enraizar e refletir na sociedade. Para que a cultura digital e a educação possam amparar práticas e pensamentos significativos no processo pedagógico, a escola pública precisa de mudanças para resistir e transformar a sociedade. Enquanto essa transformação não acontece, educadores precisam desacelerar e criar com seus estudantes as reflexões, os sentidos e as representações possíveis para esperar a escola pública.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARTHES, Roland. “A mensagem fotográfica” e “A retórica da imagem”. In: **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, teatro, cinema e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, pp. 11-43.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 3ªed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais**: Uma topologia do presente. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- HOOKS, bell. **Art on my mind**: visual politics. Nova Iorque: New Press, 1995.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil.

[S.I.], Relatório, 2022. Disponível em:
<<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: **Cadernos de Pesquisa**, 46(159), Jan-Mar, 2016, p. 38–62.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, n.37, 2002, p. 4-28. DOI:
<https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>.

RAMOS, Márcia M. Educação popular: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp, p. 233-238, 1 jul. 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/40984>>. Acesso em 08 dez. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. Editora: WMF Martins Fontes. SP. 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Travessias decoloniais, a história do Brasil e suas gentes

Zilda Figueiredo Borges

Nas artes assim como em uma travessia espontânea, as pessoas estão rumo ao desconhecido, em busca de seus sonhos e oportunidades e apesar disso inúmeras não conseguem ultrapassar as barreiras invisíveis que se antecipam as fronteiras estabelecidas geograficamente. E à medida que se aproximam do destino desejado, a linha do horizonte marca com mais força a sua presença, porém surge um obstáculo, outros limites são redesenhados e o objetivo mesmo próximo pode escapar das mãos. “A arte deveria ser, então, um lugar onde as fronteiras podem ser transgredidas, onde *insights* visionários podem ser revelados dentro do contexto do cotidiano, do familiar, do mundano.” (hooks, 1995, p. 138).

Mesmo em terra firme para muitas pessoas viver pode ser comparado a um mar revolto e mesmo sem sair de seu local de origem enfrentam barreiras silenciosas que as impedem de prosseguir. Uma trajetória não-linear que se mostra mais extensa em relação a dos demais, pois o desenho obtido no deslocamento é semelhante a estar andando em círculos. A sensação de cansaço

permanente é o resultado de caminhar e não conseguir sair do lugar. Alguns fatores podem ser determinantes para essa condição: a cor da pele, o gênero, a orientação sexual, a classe social, a escolaridade, o local de origem, etc. Quando uma ou mais características funcionam como marcadores sociais, esta identificação pode revelar a motivação da opressão que se apresenta no caminho sem aviso prévio. Nas artes, não só as obras produzidas têm um papel de destaque, mas uma questão subjetiva pode ser extraída desta simples pergunta: De quem é a autoria da obra?

Não necessariamente esse “quem artista” precisa executar a obra, já que na verdade isso pouco importa para o mercado. O conjunto de informações realmente valiosas são as características físicas e sociais que definem esta pessoa artista. Bem como, elas influenciam na aceitação ou recusa do mercado, no valor das obras, nas oportunidades de exibição e até mesmo no acolhimento ou não pelos próprios pares.

No mercado cultural, a arte nunca é simplesmente um local para a liberdade de expressão, mas sim uma arena na qual as forças oportunistas interagem para promover uma dinâmica de competição que faz da arte um lugar onde estes sistemas institucionalizados de dominação se refletem nas práticas artísticas a todos os níveis (hooks, 1995, p. 138).

As mesmas artes que incentivam a imaginação, também se alimentam de uma batalha interminável por espaços previamente definidos e destinados a um seleto grupo de pessoas que possuem assento garantido. Os locais de exibição celebram artistas que exalam uma liberdade que nem eles mesmos conseguiram alcançar. Para a grande parte que deseja ser artista e não nasceu herdeira, viver só de arte é semelhante a uma miragem. As incertezas e a falta de perspectiva fazem com que não exerçam o seu ofício como principal fonte de renda. Artistas precisam muitas vezes ter outra ocupação que garanta um retorno financeiro para prosseguir nesse caminho, embora isso inclua reduzir o tempo de dedicação. O cenário das artes tenta camuflar essa precariedade com a bela aparência das instituições e espaços expositivos cada dia mais luxuosos. Enquanto isso, artistas disputam editais em busca de uma remota possibilidade de incentivo para viabilizar a produção. É um modelo insustentável que estimula a escassez, exclusão e o esgotamento, dessa forma quem deseja continuar na área das artes acumula várias jornadas de trabalho e múltiplas funções na esperança de quem sabe um dia poder ser apenas artista.

A maioria das artistas mulheres, inclusive eu, também são trabalhadoras assalariadas em áreas não diretamente relacionadas com suas artes. Ainda sonho com o dia em que poderei parar de lecionar e me dedicar a escrever e fazer arte. Muitas mulheres artistas ainda estão lutando para encontrar tempo. (hooks, 1995, p. 128).

O ambiente das artes conhecido como diverso, acolhedor e onde tudo é possível, muitas vezes encena uma repetida e fantasiosa peça teatral. Após descobrir que a realidade não é tão bela como a divulgada, a ilusão criada por ela mesma se sufoca, pois o próprio meio se mantém reproduzindo a hegemonia. “Nenhuma instituição me parece escapar ao racismo estrutural: nem a escola, nem o tribunal, nem a prisão, nem o hospital, nem o Exército, nem a arte, nem a cultura, nem a polícia.” (Vergès, 2020, p. 62-63).

No momento que surge a vontade de se mostrarem inclusivos rompem temporariamente alguma barreira e elegem uma pessoa artista a ser exibida como representante de um grupo bem maior de pessoas que continuam fora do circuito e essa história se repete inúmeras vezes. A estrutura excludente das artes tem uma lógica semelhante ao colonialismo que subjuguou vários povos, mas principalmente da África: “o continente e seus povos foram

desarticulados, divididos e fragmentados. É essa história de ruptura que une negras e negros em todo o mundo.” (Kilomba, 2019, p. 207).

Várias pessoas negras em diversos continentes têm histórias que dialogam e podemos observar quando algumas delas as transformam em trabalhos artísticos. A ancestralidade, o universo familiar são pontos de partida, algo particular até então, mas que ao ser exposto ganha uma dimensão maior. A obra consegue tocar de um modo único cada ser humano, embora esta identificação também seja coletiva. O sentimento despertado pode ser compartilhado com inúmeras pessoas em vários lugares do mundo que são partes da mesma narrativa. A seguir serão apresentadas travessias decoloniais através do trabalho de quatro artistas negras: María Campos-Pons, Grada Kilomba, Nona Faustine e Rosana Paulino.

Mulheres *negras*, por não serem nem *brancas* nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia *branca*. Nós representamos um tipo de ausência dupla, [...] pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. (Kilomba, 2019, p. 190).

María Campos-Pons é uma artista que nasceu em Cuba em 1959, vive nos EUA e a sua história se mistura com as rotas de navegação. Os trabalhos utilizam múltiplas linguagens: a fotografia, o desenho, o vídeo, a pintura, a escultura, a instalação e a performance. A arte de María se conecta com a vida através de vários temas: a memória, a história, temas autobiográficos, os deslocamentos, raça, gênero, matriarcado, desigualdade, diáspora, povos marginalizados, questões pós-coloniais, rituais religiosos e o tráfico de pessoas escravizadas para o atlântico. A arte é familiar.

O mar é uma mãe, um espaço de perda, ele está presente no seu nome e em suas obras. A vida dos seus antepassados é trazida à superfície na obra, desse modo a artista transforma histórias familiares em matéria para sua arte. Os deslocamentos iniciaram quando o seu avô foi raptado da Nigéria escravizado e vendido em Cuba para trabalhar na plantação de cana de açúcar. “Quando imagino o terror dos africanos a bordo de navios negreiros, nos palanques dos leilões, habitando a arquitetura insólita das fazendas de monocultura, considero que esse terror ia além do medo da punição e residia também na angústia de ouvir uma língua que não compreendiam.” (hooks, 2013, p. 255). Muitos trabalhadores das

plantações conseguiram preservar as suas tradições africanas através da oralidade. María Campos-Pons tem raízes nigeriana, cubana e chinesa. Nos plantios tinham muitos trabalhadores chineses que se integraram aos seus, expandindo assim a rota familiar.

Trabalhar para mulheres artistas nunca é apenas o momento em que escrevemos, ou fazemos outra arte [...] é também o tempo gasto em contemplação e preparação. Este espaço solitário às vezes é um lugar onde entram sonhos e visões e às vezes um lugar onde nada acontece. (hooks, 1995, p. 126).

Figura 1 - Acesso para obra de María Campos-Pons, *Das duas águas*, 2007.



Instalação, 12 impressões Polaroid Polacolor Pro 20 x 24 polegadas cada e 80 x 92 polegadas instaladas. Foto: María Campos-Pons. Fonte:

<https://theopenboats.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/pons.jpg>.

Acesso em 15 jan. 2025.

Na instalação fotográfica, a figura da artista surge de forma duplicada na composição. No centro entre elas tem um barco

pequeno de madeira com quatro seres navegantes que representam divindades africanas. O azul é a cor predominante no plano mais afastado e o espaço onde o céu se funde ao mar. Os cabelos da artista e suas mãos se conectam ao barco como pontes que ajudam na sustentação da embarcação que parece flutuar. Os cabelos materializam as fortes ligações entre os continentes Africano e Americano e o seu próprio corpo é um cenário dessas travessias. Existe um caminho trançado que conduz aos pacotes suspensos de papel pardo e em todos eles têm escrito a frase: isso não é arte.

Figura 2 - María Campos-Pons, *Das duas águas* (detalhe), 2007.



Instalação, 12 impressões Polaroid Polacolor Pro
20 x 24 polegadas cada e 80 x 92 polegadas instaladas.

Fonte:

<https://girlsclubcollection.org/maria-magdalena-campos-pons-at-harveybgrannt-center0for-african-amer-art/2011/>. Acesso em 26 mar. 2025.

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes. (hooks, 2013, p. 175).

Grada Kilomba é a artista portuguesa da instalação multimídia “O Barco” e a autora do livro “Memórias da plantação” publicado no Brasil e em Portugal em 2018. No livro a artista reflete traumas e apagamentos. O Barco é uma obra aberta composta por 140 blocos de madeira queimados que em conjunto visibilizam o importante conteúdo humano que foi reunido à força dentro dos navios. Inúmeras pessoas foram sequestradas do continente africano e continuam a ter as existências apagadas sistematicamente pelo sistema colonial. A artista utilizou a instalação poética para transformar temporariamente o espaço público de Lisboa repleto de monumentos patriarcais que celebram

a expansão marítima, em um local de homenagem e memória às vítimas do sistema colonial europeu e seus descendentes.

Figura 3 - Grada Kilomba, *O Barco*.



Instalação multimídia, 32 metros, 2021.

Fonte: <https://m.youtube.com/watch?v=D7vSm5DLgDs>.

Acesso em 26 mar. 2025.

A conveniente cegueira europeia é incômoda e ao mesmo tempo intencionalmente trágica, porque os lucros obtidos eram exorbitantes com a exploração e destruição de tudo que viam pela frente. Comercializaram de ouro a cana-de-açúcar, além disso elaboraram um plano cruel que desumanizou incontáveis pessoas para que as negociar, torturar, assassinar e assim não precisariam sentir culpa alguma.

Grada traz à tona feridas do racismo estrutural, resignifica o barco por um olhar decolonial ao destacar que a maior riqueza

contida na embarcação eram as pessoas e reafirma o genocídio. “O Barco” que Grada materializou em obra artística fez uma travessia poética no oceano e ancorou no Brasil. A exposição foi inaugurada em abril deste ano no Instituto Inhotim.

Quando todos nós iremos questionar questões de raça e racismo em relação às nossas noções de excelência artística, olhando para as formas como pensamos sobre a cor, como usamos as imagens nas obras? Quantos artistas realmente politizam a diferença ao questionar suas escolhas? (hooks 1995, p. 131).

A artista estadunidense **Nona Faustine** investiga o passado colonial e a escravidão em seu país, as histórias esquecidas e utiliza os autorretratos como meio de expressão. Na série Sapatos Brancos, Nona questiona o apagamento dessa história escravocrata de Nova York. As ausências das mulheres negras inseridas na história da arte sem que tenham seus corpos objetificados, exotificados ou marginalizados. A artista nos faz pensar no corpo negro que se mostra no espaço como protagonista da própria história. Nona começou a fotografar aos quatro anos e a familiaridade que ela possui com a câmera a fez perceber o poder das imagens.

A artista utiliza a pesquisa como recurso para construção de imagens que solicitam um planejamento minucioso, já que a

realização das suas fotografias no espaço público necessita de extrema rapidez.

Eu penso frequentemente e profundamente nas mulheres e no trabalho, no que isso significa ter o luxo de passar o tempo - tempo gasto coletando os pensamentos tempo para trabalhar sem perturbações. Este tempo é o espaço de contemplação e devaneios. Isto aumenta nossa capacidade de criar. (hooks, 1995, p. 125-126)

Figura 4 - Nona Faustine, *De seu corpo surgiu sua maior riqueza*, 2013.



Foto: <https://www.studiomuseum.org/artworks/faustine-nona-2016-7-tif>.

Acesso em 26 mar. 2025.

Nona está nua de pé em cima de uma caixa de madeira no meio da rua, ela nos informa que naquele lugar em Nova York era um mercado de escravos no século XVIII. O espaço não tem marco histórico e nada que registre esse passado terrível. Onde várias

pessoas eram negociadas, é assustador desconhecer a própria história.

Grada lembra que: “Devido ao fato de que o racismo é um regime discursivo e não biológico, tais equivalências - ausência de sabedoria, ausência de cultura, ausência de história, ausência de inteligência - tornam-se aceitáveis”. Nas fotografias o corpo dela está vestido apenas por sapatos brancos e altos e deste modo ela confronta o espaço público da cidade. É visível o desconforto causado nas pessoas ao se depararem com o corpo nu e que não se encaixa nos padrões de beleza considerados hegemônicos.

A arte é e continuará a ser um terreno cultural desinibido e desenfreado apenas se todos os artistas considerarem o seu trabalho como um desafio inerente aos sistemas institucionalizados de dominação (imperialismo, racismo, sexismo, elitismo de classe, etc.) que procuram co-limitar, cooptar, explorar ou encerrar possibilidades de auto atualização criativa individual. (hooks, 1995, p. 138).

Nona homenageia pessoas que foram escravizadas, mas esse é um tributo que sensibiliza o coletivo, a artista faz reverência a sua bisavó, a si mesma e as histórias esquecidas da escravidão. Ao honrar alguém que se tentou retirar a sua humanidade, assim ela presta homenagem a todos os seres humanos que foram

escravizados. “O racismo força o *sujeito negro* a existir como “*Outra/o*”, privando-o de um eu próprio.” (hooks, 2013, p. 188). A bisavó de Nona quando era menina enfrentou os horrores de um navio negreiro com a irmã dela. Apesar de tudo, elas sobreviveram a terrível travessia a que foram forçadas. O único registro é uma foto que não é possível identificar o seu rosto dela, mas a mãe de Faustine aponta a grande semelhança física que a artista tinha com a sua bisavó.

Independentemente do tema, forma ou conteúdo, quer a arte seja abertamente política ou não, o trabalho artístico que emerge de uma imaginação desenfreada afirma a primazia da arte como aquele espaço de produção cultural onde podemos encontrar a compreensão mais profunda e íntima do que significa ser livre. (hooks, 1995, p. 138).

Segundo a história divulgada pela Europa, o Brasil foi descoberto por Portugal e esta visão equivocada deveria ser apenas do invasor, embora seja a mesma versão da história que a maioria das escolas brasileiras permanece reproduzindo.

Os portugueses criaram uma imensa onda de violência motivados pela ganância de obter bens materiais, portanto essa narrativa inventada de “descobrimento” a intenção era apropriação indevida das nossas riquezas. Os povos que se denominavam

“civilizados” promoveram o genocídio dos povos (indígenas e africanos) nas colônias sobre o seu domínio e incontáveis eram as pessoas escravizadas. Todos esses crimes cruéis contra a humanidade foram praticados abertamente pelo sistema colonial europeu que tinha como principal preocupação os lucros, porque se tratava apenas de negócios. O preço dessa farsa com ganhos desumanos tem profundas consequências sociais, inúmeras vidas destruídas, famílias despedaçadas, incontáveis pessoas torturadas, mortes por exaustão, rastros de pavor e sofrimento, saques e destruição.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra [...] que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história [...] (Krenak, 2019, p.8).

A estratégia perversa para dominação utilizada pelos europeus de diferenciar pessoas com o intuito principal de desumanizar e lucrar. Inúmeros seres humanos foram raptados, vendidos e destinados a ter uma vida de maus tratos por imposição

de outros seres que se consideram superiores e tratavam diversas populações com desprezo. Essa inferiorização inventada poderia ter alguns motivos, se a cor da pele não fosse branca o suficiente ou simplesmente não ter nascido no continente europeu. Existiam naquela época também alguns estudos racistas sem comprovação científica que eram utilizados para colaborar com todos esses crimes.

E assim, com esses falsos argumentos criados, o sistema colonial europeu declarou que populações inteiras de uma hora para outra não tinham mais alma. Um discurso que mais parecia uma alucinação coletiva, por se tratar de algo tão absurdo, entretanto se tornou bastante convincente devido a toda ambição envolvida. “De modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma “coisa” externa, uma “coisa” do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia.” (Kilomba, 2019, p. 71). Então, aquelas pessoas que foram consideradas menos “gentes” poderiam ser privadas de tudo, até da própria vida, pois as instituições não protegiam quem não possuía uma alma a começar pela igreja.

A escravidão foi uma das grandes tragédias enfrentadas pela humanidade, após inúmeras lutas, mobilizações populares e políticas, no ano de 1888 o Brasil promulgou a abolição da escravatura. “Para nós, mulheres negras e homens negros, nossa luta pela liberdade começou muito antes desse ato de formalidade jurídica e se estende até hoje” (Gonzalez, 2020, p.39). Os efeitos desse período de violação contínua da humanidade ainda perduram, a lei decretou o fim da escravização, mas não o término da desumanização.

A artista brasileira **Rosana Paulino** revela em seus trabalhos a memória imagética da escravidão em nosso país. Ao abordar o tecido social, por meio de narrativas desconsideradas exibindo as feridas da colonização que estão abertas e ainda sangram. A partir da incorporação de diversos registros visuais, a sua produção contribui para reconstrução de uma memória coletiva, familiar e a sua própria história. “Grande parte da história da Europa ocidental nos condiciona a ver as diferenças humanas segundo uma oposição simplista: dominante/subordinado, bom/mau, no alto/embaixo, superior/inferior.” (Lorde, 2019, p. 239).

Figura 5 - Rosana Paulino, *As Gentes*.



Técnica mista sobre
imagens transferidas em papel e tecido, linoleogravura,
ponta seca e costura 31,5 x 42,5 x 33,5 cm, 2016.
Foto: <http://www.iea.usp.br/imagens/as-gentes/view>
Acesso 26 mar. 2025.

Na colagem “As Gentes” de Rosana Paulino, a figura central é a mulher negra, a imagem do seu rosto não está presente, portanto esse pedaço que falta é o responsável por retirar a sua subjetividade e ao mesmo tempo também oferece a oportunidade de se ocupar dessa representação. O espaço vazio na face exhibe parte das caravelas dos responsáveis pela invasão que atravessaram o oceano.

O “descobrimento” violentou de forma brutal a vida dos povos originários e criou um enorme rastro de destruição no continente africano, inúmeros povos foram sequestrados e

tornados mão-de-obra no sistema colonial. Para as mulheres negras e indígenas a calamidade adicionou camadas a mais de violência a que estavam submetidas pela escravização, quando frequentemente muitas delas também eram abusadas sexualmente. A imagem da pessoa indígena duplicada está espelhada em direções opostas e as feições cortadas impossibilitam uma possível identificação.

As figuras incompletas revelam que depois da invasão a paz foi retirada de suas vidas. Em formato de bustos aparentam estar deslocados no espaço que antes era comum e se tornou hostil. Confusos, após injustificável tragédia vagam entre o céu e o mar à procura da paisagem que foi roubada, no país que trata o invasor como herói, enquanto os povos originários não têm direito à própria terra.

Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal. (Césaire, 1977, p. 23-24).

Os invasores são figurantes nesta obra e passam quase despercebidos visualmente, embora foram utilizados como ferramenta de destruição pelo sistema de dominação colonial “assentado sobre a desigualdade, o não direito e o assassinato dos que não tem, nessa nova partilha, parte alguma. (Jesus, 2022, p. 15). O azul dos azulejos serviu como base para ressaltar personagens importantes nesta história, a mulher negra e os indígenas. Apesar do destaque que tiveram na narrativa decolonial materializada pela artista continuam a ser sujeitos de populações que permanecem invisibilizadas pela história do nosso país. Conforme Krenak: “Definitivamente não somos iguais e é maravilhoso saber que cada um de nós está aqui é diferente do outro como constelações.”

REFERÊNCIAS

CÉSARIE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1977.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. et al. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p.38-51.

HOOKS, bell. **Art on My Mind visual politics**. New York: The News Press, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Alexandro. **Notas sobre a atualidade da ferida colonial.** Recife: Titivillus Editora, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. et al. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p.239-250.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Homem amazônico: Aspectos da cultura de resistência na arte de Éder Oliveira

Hélida Costa Coelho

Considerações iniciais

Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros. O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos — ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc) — que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos. Diferenciada em suas matrizes geracionais, marcada por dinamismos e sincretismos singulares, a formação social amazônica foi fundamentada historicamente em tipos variados de **escravismo e servidão**. (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009, s/p, grifos meus).

A herança colonial descritas nas linhas da epígrafe acima, tem ocupado debates e problematizações significativas na cultura de resistência (ressignificação da cultura), principalmente por uma série de problemas históricos e sociais que foram silenciados, reprimidos, feridos, marcados e escravizados por uma certa hegemonia europeia e estadunidense que marcam a história da Amazônia amapaense.

O objetivo deste texto foi analisar a relação que há entre as imagens de sujeitos invisibilizados, espaços marginalizados, conflitos sociais, injustiçados socialmente; e, violências produzidas e consumidas nos meios de comunicação e na Arte, como herança da colonização, a partir de obras do artista amazônida Éder Oliveira em relação com o ensino de arte.

Desse modo, ao percorrer os caminhos da Arte no contexto educativo com o intuito de compreender os processos dinâmicos de transformações e compreensão das questões pertinentes a Arte nesse processo de hibridação⁵¹, constatou-se que o ensino de Arte no Brasil foi sistematizado e disposto por moldes europeus e norte-americanos, que desconsideraram ou não deram a devida importância aos saberes dos povos que já existiam no território brasileiro e/ou que foram escravizados, subalternizados.

Porém, é por meio da Arte, essa prática de natureza colonizadora, mas em um giro que a subscreve como decolonial,

⁵¹ Nestor Canclini, em sua obra “Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade”, 2013, explica que o processo de hibridação cultural da América Latina provém até mesmo do processo de colonização, onde foram absorvidas diferentes culturas. Disponível em: <https://aulasdecomunicacao.wordpress.com/2012/12/18/estudos-culturais-o-pe nsamento-de-canclini/>. Acesso em 10 jul. 2024.

que o chamamento dessa discussão possibilita recontextualizar/ressignificar esses problemas para desconstruir e ressignificar narrativas dominantes. Ou seja, trata-se de repensar um “ente” colonial e colonizador - a Arte, com o intuito de provocar fissuras e reconfigurações nele próprio, e a partir desse movimento, concebê-lo como potência criativa e transformativa decolonial.

Para esse diálogo transgressor, apresenta-se o artista paraense Éder Oliveira, que tem uma rica e singular produção plástica. Na qual desenvolve trabalhos relacionando retratos e identidade, tendo como objeto principal, o homem amazônico, bem como as suas práticas socioculturais.

A escolha por esse artista se dá pela reflexividade de suas obras e seus significados pelo “lugar de fala”⁵² que brota longe de um ambiente cultural erudito, para um reconhecimento da visualidade construída do homem amazônico, considerando

⁵² Frase inspirada no livro “O que é lugar de fala?” (RIBEIRO, 2017), da filósofa feminista negra e escritora Djamila Ribeiro. A ideia de lugar de fala tem como objetivo oferecer visibilidade a “minorias” ou grupos historicamente marginalizados, de lugar silenciado, ou de sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo.

aspectos artísticos, históricos, sociais, políticos e culturais das marcas do legado colonial.

Enfatiza-se as pautas de resistência decoloniais na produção do artista, especificamente em Artes Visuais na contemporaneidade quando ressignifica os lugares onde a sua obra permeia e que, de algum modo, ganha destaque, estando relacionada às feridas, e heranças coloniais.

Uma vez que a colonização, além de se apropriar e de explorar os meios materiais, sociais e econômicos, invisibilizou e/ou apagou todas as exterioridades que pudessem deixar florescer as origens, costumes e agir dos povos colonizados, isto é, sua cultura, fala, roupas, rituais, crenças. Os efeitos da colonização se evidenciaram nas contradições sociais e na violação de direitos humanos.

Deste modo, este artigo propõe analisar como as imagens retratadas na obra do artista Éder Oliveira que evidenciam identidades, exclusão social, marginalização, invisibilidades, podem contribuir na mediação de uma Arte Educação que deseja ser decolonial.

Por uma Arte Educação decolonial!

“Colonialismo”, “colonialidade”, “decolonial”, “descolonial”, “pós-colonial” possibilitam pensar em múltiplas combinações e na sua complexidade de significados, como indica Louro (2010, p. 14) “[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis e têm múltiplos apelos [...]”.

O colonialismo europeu, por exemplo, resultou em intrincadas marcas na civilização dos povos colonizados, que de forma avassaladora modificaram a história em muitos aspectos de dominação e exclusão, porém a prática colonial é muito mais ampla e percorre toda a história das sociedades.

Com esta emergência evidencia-se a importância dos estudos pós-coloniais, com destaque a partir da década de 80, através de autores africanistas e orientalistas como Albert Memmi (2007), Edward Said (2011), Franz Fanon (2008), Gayatri Spivak (2018), Stuart Hall (2015), os quais colocam em debate perspectivas de países que passaram por processos de colonização e descolonização. Bem como a contribuição no campo educacional da professora ativista estadunidense bell hooks (2013).

Percebe-se que o colonialismo não é apenas um processo de ocupação e controle político-econômico, são várias as dimensões envolvidas, como a dominação de uma nação por meios culturais, tal qual o discurso sobre a representação do outro, que se caracterizam como “modos de ser e de existir” por meio do discurso. (Fanon, 2008).

No começo da década de 1990 o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) introduz o conceito de “colonialidade do poder” dando um novo sentido ao legado do colonialismo. Com esse conceito o autor explica uma série de circunstâncias e ingerências históricas que resultaram na dependência (econômica e cultural) da América Latina de outros países europeus e dos Estados Unidos da América (EUA), demonstrando como a colonialidade influenciou e continua influenciando de maneira distinta as relações de poder e a produção de conhecimento nesses países, a depender de suas colocações no sistema de exploração, ou seja, se foram colonizados ou colonizadores.

O ideário da modernidade e sua complexa narrativa, refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, em que o controle da autoridade política, dos meios de produção e do

trabalho de uma determinada população é exercido por outra. Assim, a colonização que se originou na Europa como civilização ocidental que se constituiu da conquista de outros povos, esconde seu lado mais obscuro: a colonialidade.

A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. (Tonial; Maheirie; Garcia Jr, 2017).

Para Quijano (2005), esse movimento de controle é vivenciado de forma ainda mais extensiva “[...] como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de **controle da subjetividade**, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121, grifos meus). Obscurecendo e apagando todos os elementos que permitiriam aos povos colonizados o desenvolvimento de sua língua, cultura, costumes etc. Bem como a “[...] a ideia de ‘raça’, uma estrutura biológica supostamente diferente que colocou alguns em uma

situação natural de inferioridade em relação aos outros”. (2005, p. 227).

A colonialidade trata da permanência conflitiva, da relação, e dos efeitos do domínio colonial e corrobora com uma estrutura de poder colonial. O padrão colonial de poder que é formado pelos pilares da dominação colonial inter-relacionadas são: o controle da economia, controle da autoridade, controle do gênero e da sexualidade, e controle do conhecimento e da subjetividade (Mignolo 2011, n. p). Ou seja, mesmo com o fim das colônias e os processos de independência entre os países colonizados, as relações de poder e controle que refletem os efeitos da dominação colonial, reafirmam estas estruturas.

Dentro dessa perspectiva e nas possibilidades de refletir as sequelas da colonização, como uma pauta de resistência, surge o pensamento decolonial, sendo uma mobilização que se opõe ao modelo vigente.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir.

O decolonial implica, portanto, uma luta contínua”.
(Colaço, 2012, p. 8).

Isso posto, compreende-se o decolonial como a contraposição à colonialidade adensando a abrangência que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos políticos e econômicos. Existe também a expressão descolonial, que em algumas literaturas é usado como sinônimo de decolonial. Entretanto, de acordo com Walsh (2009), o descolonial refere-se ao fim das administrações coloniais.

Ampliando a discussão para o campo da educação, a pesquisadora bell hooks (2013), em seus escritos, apresenta de maneira reflexiva os impactos do colonialismo, com crítica a manutenção das estruturas hierárquicas que legitima as opressões. hooks evidencia as opressões das minorias étnicas e o que se refere às pautas feministas.

Então, a partir deste exercício retórico do colonizar, busca-se tensionar o pensamento decolonial como um movimento de desobediência junto a Arte Educação e de refazer caminhos no diálogo com a Arte.

Deste modo, é necessário compreender como a Arte Educação se constitui, enquanto campo de conhecimento já que,

de acordo com a pesquisadora, Ana Mae Barbosa, a Arte Educação é “epistemologia da arte”. (Barbosa, 1991). Em uma abordagem mais contemporânea, a Arte Educação é associada ao desenvolvimento cognitivo, na qual, a potência da Arte está em “[...] desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. (Barbosa, 2005, p.17).

Partindo desses pressupostos, nas possibilidades que a Arte Educação pode propiciar no debate com os contornos das representações das identidades, culturas, nas formas de ver o mundo, e nos impactos da dominação colonial evidencia-se a obra do artista paraense Éder Oliveira.

A perspectiva pictórica de Éder Oliveira

Éder Oliveira, artista plástico paraense, nascido em 1983, Timboteua no nordeste do Pará, graduou-se em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará/Brasil, sendo pintor por ofício, tem uma vasta obra no campo pictórico, na qual realizou e vem realizando, exposições

individuais⁵³ com reconhecimento internacional, como vencedor de vários prêmios.

A vasta experiência deste artista nortista e suas influências, apresentam aspectos singulares, referentes às identidades e subjetividades amazônicas, seja na combinação da cor vibrante, figura/fundo e significados, sua obra traz um convite à reflexão.

Algumas das imagens que Éder seleciona e utiliza, para o seu processo de criação, como as imagens de pessoas de grupos

⁵³ Realizou as exposições individuais: Pintura – ou a Fotografia como Violência, Palácio das Artes – MG, 2017; Malerei - oder die Fotografie als Gewaltakt, Kunsthalle Lingen – Alemanha, 2016; Você é a Seta, Periscópio Arte Contemporânea – MG, 2016; Páginas Vermelhas, Blau Projects – SP, 2015 e Alistamento, Sesc Boulevard – Belém, 2015. Dentre os projetos coletivos podemos citar: Modos de ver o Brasil: Itaú Cultural 30 anos, Oca SP, 2017; A Cor do Brasil, Museu de Arte do Rio - MAR, 2016; Zona de Perigo, MON Curitiba e MAMAM Recife, 2016; 31a Bienal de Artes de São Paulo, 2014, bem como sua itinerância para Campinas e ao Porto, Portugal, no Museu de Serralves, 2015; Pororoca: A Amazônia no MAR, Museu de Arte do Rio – MAR, 2014; Amazônia, Ciclos de Modernidade, CCBB Rio de Janeiro e Brasília, 2012; Amazônia, Lugar da Experiência, Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, 2012 e intervenção com pintura mural na Rua da Marinha, 250; Amazônia, a Arte, Museu Vale, Vitória e Fundação Clóvis Sanguado, Palácio das Artes, BH, 2010. Recebeu as seguintes premiações: Prêmio PIPA Voto Popular Exposição, 2017; Lingener Kunstpreis 2016 Lingen – Alemanha, 2016; Programa Rede Nacional Funarte Artes Visuais – 11a Edição, 2015; Prêmio SEIVA Projetos Artísticos Fundação Cultural do Pará, 2015; Bolsa Funarte de Estímulo à Produção em Artes Visuais, 2014; Prêmio SIM de Artes Visuais do Sistema Integrado de Museus, 2008; 2o Grande Prêmio Salão Arte Pará, 2007.

Disponível em: [Portfólio Éder Oliveira | Oliveira | Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes \(ufpa.br\)](#). Acesso em 07 jul. 2024.

minoritários étnicos, são construídas a partir de dados da imprensa sensacionalista, aquela que constringe, banaliza e até condena uma pessoa por algum crime, mesmo antes de ser investigado, o artista costuma recolher as fotografias presentes na mídia televisiva e jornais impressos de circulação do estado do Pará.

Na pintura (Figura 1) da série Paridade, 2018, observa-se o retrato de pessoas comuns, anônimas, especialmente homens⁵⁴, com traços negros, mestiços e indígenas, ou seja, grupos de minoria étnica, enfatizando a formação da população amazônica.

⁵⁴ A ausência da representação feminina na obra do artista, se dá, na escolha do artista, em função de ser baixa a presença das mulheres nas estatísticas criminais. É mais frequente, a presença delas como vítima de crimes, de acordo com as estatísticas de feminicídio. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-15/um-homem-amazonico/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

Figura 1 - Acesso para obra de Éder Oliveira, Série *Paridade*, 2018.



Óleo sobre tela, 70x135cm.

Fonte: <https://www.ederoliveira.net/obras#11>. Acesso em 15 jan. 2025.

Com um aspecto provocador o artista põe no circuito da arte erudita, como exemplo (Figuras 2 e 3), a produção e circulação da imagem de pessoas consideradas criminosas, estampadas nos tabloides sensacionalistas, por traços de exclusão social, como “cor da pele”, “corte de cabelo”, “tatuagens”, “roupas”, “acessórios”, “linguagem” ou rótulos de marginalização, pessoas que talvez nunca estariam presentes nestes ambientes, que são espaços elitizados, como galerias, museus e salões de arte.

Figura 2 - Acesso para obra de Éder Oliveira, *31ª Bienal de São Paulo*, 2014.



Fonte: <https://www.ederoliveira.net/sitespecific>.

Acesso em 15 jan. 2025.

Figura 3 - Acesso para obra de Éder Oliveira, Exposição *Malerei - oder die Fotografie als Gewaltakt* (Kunsthalle Lingen, Alemanha), 2016.



Fonte: <https://www.ederoliveira.net/sitespecific>.

Acesso em 15 jan. 2025.

Com frequência, na obra de Éder, as imagens de pessoas comuns são ressignificadas e provocam reflexões teóricas e práticas sobre a arte, como o problema social da violência, por exemplo.

Ao trazer essa ponderação nas obras de Éder para o campo educacional, e pensando na reflexividade sobre esses personagens quando referem-se a minorias étnicas, identificam-se princípios de uma educação decolonial. Pois, esse movimento que o artista faz de evidenciar e ressignificar pessoas comuns de grupos socialmente subalternizados, subverte os processos educativos, como pauta de resistência, principalmente em oposição aqueles que se fundamentam no ensino tradicional, que tem foco eurocentrista. Seguindo esta ideia, a autora hooks ensina que, “[...] a pedagogia engajada [...] dá ênfase ao bem-estar, contribuindo para produzir novas formas de resistência” (2013, p. 28, grifo meu).

A Arte Educação, por sua vez, é a aglutinadora e questionadora desse processo, como nas palavras de Barbosa e Coutinho: “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (2009, p. 13).

A intencionalidade e as relações que envolvem a experiência artística e imagética na contemporaneidade podem, juntas, quebrar silêncios, unir a vozes que gritam, que reinventam as práticas excludentes, transformando em ações inclusivas, isso é possível por meio de uma Arte Educação decolonial.

Análise visual

A abordagem metodológica utilizada para a realização da análise nas obras de Éder Oliveira, tem caráter qualitativo e foi delimitada pela Pesquisa Baseada em Arte (PBA). Pois “a finalidade da PBA é utilizar as artes como um método, uma forma de análise, um tema, ou todos esses elementos dentro da pesquisa qualitativa [...]” (Dias; Irwin, 2013, p. 44).

Considerou-se ainda a utilização da metodologia da Pesquisa Visual (Banks, 2009), como método, empregando-se análises visuais das obras do artista Éder. A utilização da Pesquisa Visual como técnica metodológica torna-se essencial para as análises das pinturas e colagens do artista escolhido, pois,

[...] os métodos da pesquisa visual podem ser originais e vigorosos, mas sua força maior está em descobrir as dimensões previamente desconhecidas e não consideradas da vida social; os pesquisadores

que os empregam devem estar preparados para o inesperado. (Banks, 2009, p. 154).

O universo de pesquisa para essa análise, constitui-se em contextos específicos da atuação artística, política e social do sujeito da pesquisa (contexto amazônico brasileiro) e suas principais ressonâncias. Como aponta Dias e Irwin (2013, p. 85), a “[...] experiência com imagens pode nos fazer mergulhar em outras/novas temporalidades através de gestos políticos, artísticos, históricos, sociais etc.”

Como concepção e organização, explorou-se conhecimentos baseados em Arte, na relação reflexiva como a prática do artista, e no desenvolvimento de uma educação engajada, mas principalmente em uma Arte Educação decolonial.

O propósito de construir uma narrativa a partir de expressões artístico-visuais de um artista nortista, possibilita refletir, na fala de Ortiz (1985), de como o povo brasileiro se olha como nação, em que não problematiza as relações de etnias e identidades.

A esse respeito Ortiz comenta que,

Na medida em que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua especificidade. Tem-se insistido muito sobre a dificuldade de se definir o que é negro no Brasil.

[...] A construção de uma identidade nacional mestiça deixa ainda mais difícil o discernimento entre as fronteiras de cor. Ao se promover o samba ao título de nacional, o que ele é efetivamente hoje, esvazia-se sua especificidade de origem, que era ser uma música negra. [...]. O problema com que os movimentos negros se deparam é de como retomar as diversas manifestações culturais de cor, que já vêm muitas vezes marcadas com o signo da brasilidade. Uma vez que os próprios negros também se definem como brasileiros, tem-se que o processo de ressignificação cultural fica problemático. (Ortiz, 1985, p. 43-44).

Na série de pinturas “Pixel” de 2018, (Figura 4), o protagonista é o mestiço de identidade não revelada. Na “pixelada” do rosto que desfigura seus traços, provoca um apagamento e silenciamento desse sujeito. Ou seja, aquele que é visto pela sociedade como marginal.

Figura 4 -Acesso para obra de Éder Oliveira, Série *Pixel*, Sem Título, 2020.



Técnica mista, óleo e carvão sobre papel, 73x55cm.

Fonte: <https://www.ederoliveira.net/sitespecific>.

Acesso em 15 jan. 2025.

Por uma outra perspectiva, abaixo na (Figura 5) o artista faz uma aglutinação de palavras que constroem dois discursos. É uma composição de palavras que faz alusão a um “retrato”, de “como a pessoa é vista” e no outro “autorretrato” é a descrição de “como a pessoa se vê”.

Figura 5 - Acesso para a obra de Éder Oliveira,

Retrato e Autorretrato, 2015.



Técnica de colagem, bordado, 40x26cm.

Fonte: https://www.ederoliveira.net/tecnica_mista#1.

Acesso em 15 jan. 2025.

Trazendo essa reflexão para a relação das representações de povos colonizados é possível identificar que,

[...] tais representações deveriam, portanto, beneficiar o colonizador português, em detrimento daqueles que não eram capazes de se governar. Na verdade, esse ato de civilizar exercido pelo colonizador não era visto com o único interesse de elevar seu próprio ego, mas sim para garantir que, ao civilizar, o colonizador era responsável em apresentar e oferecer um mundo melhor ao colonizado. A relação superioridade versus inferioridade de um determinado povo em relação a outro coloca-se em evidência no momento em que determinados indivíduos se julgam superiores e com o direito de dominar os que concebem como atrasados na escala civilizacional. (Teixeira, 2018, p. 3).

Ao pautar-se por formas e discursos decoloniais, a problematização dessas questões, oportuniza em realizar exercícios de pensamentos crítico e reflexivo sobre as invisibilizações, lacunas e apagamentos de pessoas, grupos de minorias, povos originários que foram silenciados, e ou estigmatizados pelas sequelas do processo de colonização.

Assim, a Arte Educação nesse âmbito que de acordo com Dias e Irwin (2013, p. 14) é entendida como “as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais e fenômeno visual”, nesta compreensão, é preciso ir mais além, no sentido de dar visibilidades às culturas que foram silenciadas, modificadas por

imposições e poder. Por isso, a relevância por uma Arte Educação decolonial.

Considerações finais

O olhar inquietante do artista Éder Oliveira por meio de suas produções e expressões artísticas criam possibilidades de resistência nas quais subverte a forma de como a Arte, que foi construída por uma visão eurocêntrica, pode ser reinventada, a partir de uma cultura de resistência.

Na cultura de resistência as complexas relações de poder por aspectos políticos, sociais, econômicos que influem valores, crenças e dinâmicas de poder, sejam enfraquecidos. Pois para transformar os contextos supressores de cultura é necessário práticas de resistências e lutas para que de fato haja mudanças significativas.

Desse modo, fica claro o pensamento de hooks (2013) que destaca a importância de se construir uma educação emancipadora, porque não oportunizar produção de conhecimentos, cidadania política e protagonismo das minorias étnicas, isto é, as práticas

tradicionais podem silenciar indivíduos pertencentes a grupos marginalizados.

Por uma Arte Educação decolonial, na valorização das histórias ocultadas e silenciadas, nas potencialidades de expressão artística por outras formas de ver a Arte, das imagens, do reconhecimento do homem amazônico, da pluridiversidade dos povos brasileiros. Mas, principalmente pela quebra das amarras coloniais.

REFERÊNCIAS

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea**. Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/ educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (orgs). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. UFSM: Santa Maria, 2013.

FANON, Frantz. [1963]. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 jan. 2023.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, Éder. Portfólio Éder Oliveira. *Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes*, [S.l.], p. 13-34, dez. 2017. ISSN 2446-5356. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/5373>>. Acesso em 04 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v3i5.5373>.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo** São Paulo, Companhia de Bolso, 2011.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2018.

TEIXEIRA, Rannyle. O sentido da colonização portuguesa: a relação entre colonos e nativos africanos no boletim geral das colônias (1933-1945). **Revista Espacialidades** [online]. v. 13, n. 1. 2018. ISSN 1984-817X. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cchla.ufrn.br/espacialidades/v13/2018-dossie10.pdf>. Acesso 10 jul. 2024.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia e GARCIA JR, Carlos Alberto Severo. Resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Rev. Psicol. UNESP** [on-line]. 2017, vol.16, n.1, pp.18-26. ISSN 1984-9044.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009, p. 75-96.

AUTORES

CARLOS EDUARDO GALON DA SILVA

Artista multimídia e professor de Artes, também conhecido como CAJU GALON (Porto Alegre, RS, 1978). Graduado em Arquitetura & Urbanismo pela Uniritter (2006) e Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Especialista em Arte e Tecnologia pela Universidade Rural de Pernambuco (2018). Mestre em Educação Contemporânea - PPGEduc, pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (2023). Membro d'O Imaginário, Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura - (UFPE / CAA). É integrante do coletivo Atelier D43 desde o início, onde explora o cruzamento do desenho e outras linguagens artísticas. Atualmente reside em Caruaru/Pernambuco, onde trabalhou como professor de Artes na rede municipal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6151872786827219>

E-mail: carlos.galon@ufpe.br

CRÉMERSON APARECIDO DA ROSA

Possui curso técnico profissionalizante em Técnico Administrativo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais(2018) e segundo grau pela Escola Estadual João Lopes (2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4882009611876749>

E-mail: cremersonunifap@gmail.com

DANIELLY FERREIRA

Graduanda em Pedagogia pela UFPE e técnica em Artes Visuais pelo IFPE. Seu interesse inclui as interfaces entre Artes Visuais, Educação Infantil e Formação Docente. Participa do GEPEIFH (Grupo de Estudos em Educação Infantil e Formação Humana - CE - UFPE), focando na formação de profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife. Integra também o projeto "A construção de práticas inclusivas no espaço escolar", coordenado pelos Profs. Drs. Fernando Azevedo e Clarissa Araújo (CE - UFPE), que visa Oficinas Itinerantes de Saberes ArteInclusivos na RMR. Ademais, participa do projeto Cores do Nordeste, coordenado pelos Profs. Drs. Ricardo Pereira e Thais Carrino (CTG - UFPE), envolvendo a criação e aplicação de tintas na formação técnica e docente.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1296611493441472>

E-mail: danielly.morais@ufpe.br

ERLOM DA SILVA SANTOS

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (2024). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação dissidente, produção artesanal de farinha, artista/professor/pesquisador, imagens insurgentes e arte/educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1957201348152826>

E-mail: erlom.santos@gmail.com

FÁBIO WOSNIAK

Doutor e Mestre em Artes Visuais/UDESC. Professor no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP e colaborador no Mestrado Profissional PROFARTES/URCA. Editor chefe do periódico online Revista Encanterias e Editor Associado da Revista Apotheke. Líder do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais – CNPQ/UNIFAP. Compõe a diretoria da ANPAP biênio 2025-20256 como segundo secretário.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>

E-mail: f.wosniak@unifap.br

FLÁVIA GISELE NASCIMENTO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Especialista em Ensino de Artes com concentração em Teatro pela Faculdade Padre João Bagozzi. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista de doutorado da FUNPAR. Foi professora colaboradora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná - campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná, entre 2018 a 2022. Membro do Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq). O foco das suas pesquisas contempla os seguintes temas: ensino de Arte na Educação Básica; formação de professores(as) em Artes Visuais; artes, histórias e culturas dos povos indígenas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7715402034134210>

E-mail: flaviagisele51@yahoo.com.br

HÉLIDA COSTA COELHO

Doutoranda em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/2021). Mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG/2019); especialista em Metodologia do Ensino de Arte e Magistério Superior pelo IBPEX (2005); EAD e Novas Tecnologias pela FAEL (2017); e em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo IFAP (2022); graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/2003). Autora do livro “Imagens de violência no cotidiano escolar”, Editora Appris (2020). É servidora pública, como professora de Arte, da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do estado do Amapá, desde 2005. Atualmente, faz parte do Núcleo de Formação Continuada (NUFOC) na função de formadora.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5484712325733701>

E-mail: helidacostacoelho@gmail.com

MATEUS FERREIRA AMORIM

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra as equipes do Núcleo de Estudos da Deficiência (NED/UFSC), do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (NUPRA/UFSC) e do PET Conexão de Saberes: comunidades populares urbanas.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6962863961348580>

E-mail: txaimateus@gmail.com

MICHELLE BOCCHI GONÇALVES

Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Linha de Pesquisa LICORES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação - Conceito Capes 7). Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas - Biotecnologia pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e especialista em Ciência e Tecnologia Ambiental (UNIVALI). É líder do Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades (Labelit/UFPR/CNPq), grupo que coordena a Diálogos - Rede Internacional de Pesquisas, ações colaborativas que envolvem pesquisadores do Brasil, Equador, Colômbia, Portugal, Índia, Argentina e Chile. Integra, também, o grupo de pesquisa Processos Formativos e Linguagens na Educação em Ciências da Natureza (UFPR/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2300087220820176>

E-mail: michellebocchi@gmail.com

PRISCILLA FRAGOSO DA SILVA

Professora de Desenho no curso de Artes Visuais na Furb (Fundação Universidade Regional de Blumenau), Professora de Arte no Município de Blumenau-SC; Mestre em Artes pelo Instituto de Ciência da Arte da UFPA, Especialista em Arteterapia (Facuminas) Licenciada em Educação Artística com Habilidade em Artes Plásticas na UFPA. Nas práticas educativas artísticas e

expressivas atua com as técnicas de stop motion, fotografia desenho e poéticas contemporâneas tem experiência no Ensino Superior com as disciplinas de: Desenho; Metodologia de Pesquisa em Arte; Pintura; Estética e Filosofia da Arte; Diversidade na Educação, e Decolonialidade na Arte.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7760161703148025>

E-mail: profpriorto@gmail.com

RAFAEL INÁCIO DA SILVA DURÃES

Professor de Português e Literatura de escola pública e mestrando do programa de pós-graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9254679513853070>

E-mail: rafael.isduraes@gmail.com

RAQUEL SPANIOL FIN

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), desde 2022. Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UDESC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9307104171641208>

E-mail: raquel.fin306@gmail.com

SILVIA MARQUES

Doutora em Sociologia. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais FAV-UFG. Especialista em arte Educação em Instituições Culturais. Professora das disciplinas na área de Ensino em arte da Universidade Federal do Amapá. Tem interesse por questões da visualidade e os impactos na aprendizagem dos sujeitos culturais na formação inicial de professores. Abordagem acerca das relações estéticas nos mundos da arte e poéticas nos processos culturais com estéticas urbanas e o cotidiano nas cidades. Tem experiência na área de processos de mediação com ênfase na formação de professores de artes visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: Processos educativos em Arte, Poéticas Sociais, e poéticas dos Vínculos nas Amazônias, Acessibilidade Cultural e Feminismos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038079327109593>

E-mail: silviam@unifap.br

THARCIANA GOULART DA SILVA

Doutora (2022) e Mestre (2017) em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015). É membro dos grupos de pesquisa "Entre Paisagens" (UDESC/CNPq). Atua como professora adjunta no Centro de Artes, Design e Moda da UDESC, no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes/UDESC). É coordenadora do Subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UDESC) de Artes Visuais. Realiza pesquisas sobre Processos Fotográficos Históricos, coleções de

professores artistas, a/r/tografia e Estágio Curricular Supervisionado. Site: www.tharcianagoulart.com.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>

E-mail: tharcianagoulart@gmail.com

ZILDA FIGUEIREDO BORGES

Designer e artista visual. Mestra em Design pela UFPE na linha de pesquisa Design, Cultura e Artes em 2022. Pós-graduada em Políticas Educacionais e Inovação pela FUNDAJ / MEC em 2019. Possui curso técnico de Artes Visuais no IFPE concluído em 2018. Graduada em Design gráfico pelo IFPE em 2006.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7574463477213417>

E-mail: zilpesquisa@gmail.com