



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**DIVERSIDADE IMAGÉTICA NA EDUCAÇÃO EM ARTES
VISUAIS: INICIATIVAS PEDAGÓGICAS VISANDO A
CRITICIDADE**

MARIANA DOS SANTOS AMORIM

BRASÍLIA, 2025

MARIANA DOS SANTOS AMORIM

**DIVERSIDADE IMAGÉTICA NA EDUCAÇÃO EM ARTES
VISUAIS: INICIATIVAS PEDAGÓGICAS VISANDO A
CRITICIDADE**

Texto para defesa de Mestrado submetida ao
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais
como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Artes Visuais, na linha de
pesquisa em Educação em Artes Visuais.
Orientadora: Profa Dra Thérèse Hofmann
Gatti Rodrigues Da Costa.

BRASÍLIA, 2025

Dedicatória

À minha irmã Paula (1977 – 2022), a primeira mestre da família, que me despertou o interesse e abriu caminhos para a presente dissertação e ao meu pai, Hugo (1956 – 1991), cujo amor pela docência e interesse em mudar as coisas me conduziram até aqui.

Agradecimentos

Expresso gratidão ao meu orientador, no início do processo de escrita, o professor doutor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, pela disponibilização de tempo e atenção e às professoras doutoras que integraram a banca de qualificação, Ana Paula Caixeta e Tatiana Fernandez, pelas recomendações e referências sugeridas.

Agradeço à professora doutora Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa, minha orientadora durante o processo de finalização da pesquisa e escrita, pelo acolhimento e pelas sugestões de grande importância.

Sou grata a todos aqueles que sentiram minha falta quando eu não pude estar presente.

Especial gratidão os meus sobrinhos, Pedro, Luiz e Inaê, pela alegria contagiante que sentem simplesmente por serem crianças e à minha mãe, Cleunice, pelo cuidado de uma vida inteira.

RESUMO

A presente dissertação aborda o tema da diversidade imagética na educação em artes visuais, considerando que diversificar os conteúdos programáticos desta disciplina, isto é, incluir nas aulas de arte referências artísticas historicamente marginalizadas, como as afrobrasileiras e as indígenas, é uma ação que pode contribuir para a promoção do pensamento e de posicionamentos críticos. O ato de proporcionar visibilidade à arte afro-brasileira e indígena em sala de aula, problematizando o apagamento histórico das intelectualidades e saberes destes constitui a principal motivação do presente trabalho. Neste sentido, promove-se a representatividade de grupos sociais secularmente marginalizados, ressignificando e visibilizando sua importância na construção cultural do Brasil. Tal contribuição para o desenvolvimento da criticidade se justifica por meio do ensino contextualizado sobre as desigualdades estruturais que compõem a realidade social brasileira. Como alicerces teóricos da presente pesquisa, se apresentam Freire (1981), Jagodzinski (2005), Silva (2000), Hernández (2007), Mbembe (2018), Munanga (2005), entre outros. A proposição, voltada para a prática docente no ensino médio, conta ainda com abordagem relacionada às obras de artes visuais do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Os exemplos de obras selecionadas para análise no presente trabalho consistem em referências artísticas que suscitam o debate crítico em torno da discriminação racial.

Palavras-chave: Educação em Artes Visuais; Diversidade Imagética; Criticidade; Ensino Médio; Antirracismo.

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of image diversity in visual arts education, considering that diversifying the programmatic contents of this discipline, that is, including historically marginalized artistic references in classes, such as Afro-Brazilian and indigenous ones, is an action that can contribute to the promotion of critical thinking and positions. The act of providing visibility to Afro-Brazilian and indigenous art in the classroom, problematizing the historical erasure of their intellectualities and knowledge, constitutes the main motivation of this work. In this sense, the representation of secularly marginalized social groups is promoted, redefining and making visible their importance in the cultural construction of Brazil. This contribution to the development of criticality is justified through contextualized teaching about the structural inequalities that make up the Brazilian social reality. The theoretical foundations of this research are Freire (1981), Jagodzinski (2005), Silva (2000), Hernández (2007), Mbembe (2018), Munanga (2005), among others. The proposal, aimed at teaching practices in high school, also includes an approach related to visual arts works from the Serial Assessment Program of the University of Brasília (PAS/UnB). The examples of works selected for analysis in this work consist of artistic references that raise critical debate around racial discrimination.

Keywords: Visual Arts Education; Imagery Diversity; Criticality; High School; Anti-Racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro fotográfico de autorretrato de estudante. Acervo pessoal.

Figura 2 - Registro fotográfico de autorretrato de estudante. Acervo pessoal.

Figura 3 – Atlas da violência do ano de 2020.

Figura 4 – “O nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli.

Figura 5 – “Os comedores de batatas”, de Vincent van Gogh.

Figura 6 – “Marcella”, de Ernst Ludwig Kirchner.

Figura 7 – “Monalisa”, de Leonardo da Vinci.

Figura 8 – Registro fotográfico de atividade de estudante. Acervo pessoal.

Figura 9 – Registro fotográfico de atividade de estudante. Acervo pessoal.

Figura 10 – Registro fotográfico de desenho de minha autoria. Acervo pessoal.

Figura 11 - Registro fotográfico de pintura de minha autoria. Acervo pessoal.

Figura 12 - Registro fotográfico de aquarela de minha autoria. Acervo pessoal.

Figura 13 - Registro fotográfico de aquarela de minha autoria. Acervo pessoal.

Figura 14 - Registro fotográfico de pintura de minha autoria. Acervo pessoal.

Figura 15 – Captura de tela do computador contendo imagens em site de buscas sobre “conceito de beleza”.

Figura 16 – Urna funerária marajoara.

Figura 17 – Xilogravura “Sereias”, de J. Borges.

Figura 18 – Busto de Nefertiti.

Figura 19 - Sítio Histórico do Templo Mayor de Tenochtitlan.

Figura 20 - Petra, Sítio arqueológico na Jordânia.

Figura 21 - Vista da obra "Manshour - Cordel, Itineration" de Nadir Bouhmouch & Soumeiya Ait Ahmed.

Figura 22 - - Detalhe da obra "On food and art from below, Non-Oral Iteration", de Nadir Bouhmouch & Soumeiya Ait Ahmed.

Figura 23 - Detalhe da Instalação "Assays: On Art and Food from Below" de Nadir Bouhmouch & Soumeiya Ait Ahmed.

Figura 24 - Detalhe da Obra "Transparencies for Gigs", de Gloria Anzaldúa.

Figura 25 - Vista da obra "O Barco", de Grada Kilomba.

Figura 26 - "Evangelho na Selva", de Benedicto Calixto.

Figura 27 - "A Redenção", de Daiara Tukano.

Figura 28 - "A redenção de Cam" - de Modesto Brocos.

Figura 29 - Escultura de Mestre Didi.

Figura 30 - Iyá Agbá - Mãe Ancestral. Escultura de Mestre Didi.

Figura 31 - Escultura de Mestre Didi.

Figura 32 – Busto de Nefertiti.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	
1 Questões Autoformativas e Formativas: Revisão da Literatura	20
1.2 Questões Autoformativas em Diálogo com a Criticidade	24
1.3 A Busca pela Representatividade no Ensino de Artes Visuais	31
1.4 Experiência Docente: Autorretratos e Expressividade	36
Capítulo 2	
2 A Questão da Beleza no Ensino de Artes Visuais	44
2.1 Considerações Sobre a Beleza	51
2.1.1 Apontamentos Históricos e Críticos sobre a Beleza Ocidental	56
2.2 Considerações Sobre o Grotesco	60
2.3 Diversidade Imagética na Educação em Artes Visuais	63
Capítulo 3	
3 Perspectivas Críticas sobre a Colonialidade	70
3.1 Discriminação Racial Além dos Muros da Escola	75
3.2 Contribuições Antirracistas nas Artes Visuais	79
3.2.1 Nadir Bouhmouch e Soumeia Ait Ahmed	80
3.2.2 Gloria Anzaldúa	85
3.2.3 Grada Kilomba	87
3.2.4 Daiara Tukano	90
3.3 A Criticidade na Educação em Artes Visuais	94
3.3.1 Programa de Avaliação Seriada (PAS/UNB)	97
3.3.2 Obras do PAS: A Redenção de Cam	98
3.3.3 Obras do PAS: Estruturas Tridimensionais	103
3.3.4 Obras do PAS: Nefertiti	110

Considerações Finais _____114

Referências _____117

INTRODUÇÃO

Na presente dissertação de mestrado me proponho a investigar minha própria prática docente em busca das motivações que me fazem permanecer professora de educação básica pública. Enquanto professora de Arte¹ e licenciada em Artes Visuais, reconheço a importância da diversidade imagética para diversificar as visualidades que compõem o conteúdo programático da disciplina que leciono.

Contudo, compreendo que apresentar em sala de aula imagens oriundas de diferentes contextos e locais pode se configurar como uma prática pedagógica que aprimora a criticidade apenas se for também proposta a problematização em torno das disparidades sociais que se refletem na valorização de determinadas imagens em detrimento de outras.

Neste sentido, analisar criticamente a imposição colonial eurocêntrica e proporcionar visibilidade à arte afro-brasileira e indígena em sala de aula, problematizando o apagamento histórico das intelectualidades e saberes destes constitui o principal objetivo do presente trabalho. Deste modo, promove-se a representatividade de grupos sociais secularmente marginalizados, ressignificando e visibilizando sua importância na construção cultural do Brasil.

Assim, apresento nas linhas que seguem, breve retrospectiva de minha trajetória desde a graduação na licenciatura em Artes Visuais, passando pelo início da carreira docente até o atual momento, em que me reconheço enquanto professora-pesquisadora.

Desde o meu período de graduação em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, concluído no ano de 2015, alimentei a ideia de cursar o mestrado. Esta vontade, a partir do momento em que ingressei na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora efetiva, em 2017, foi se transformando em sonho, porque se apresentava cada vez mais distante devido às demandas do trabalho.

Após uma tentativa frustrada de ingresso como aluna regular do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília (PPGAV/UnB), ainda em 2016, decidi que tentar a matrícula em uma disciplina enquanto aluna especial, para ter contato com a pós-graduação, mesmo que ainda não como aluna regular, poderia render frutos.

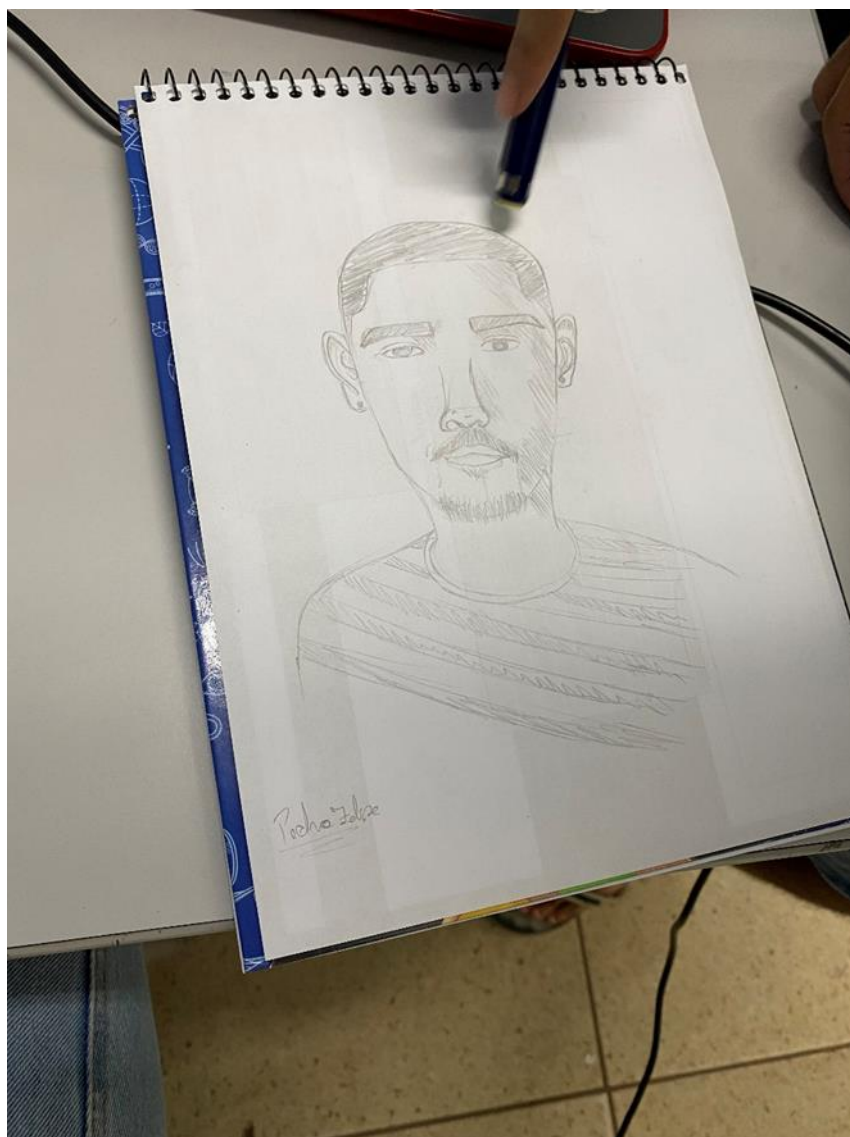
¹ Nomenclatura utilizada na educação básica para designar a disciplina ofertada por licenciados nos cursos de Artes Visuais, Música, Artes Cênicas ou Dança.

Matriculei-me, portanto, como aluna especial no ano de 2020, na disciplina “Perspectivas Críticas da Educação em Artes Visuais”, ministrada pelo professor doutor Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. Não era possível imaginar, no entanto, o contexto pandêmico no qual estaríamos inseridos pouco tempo depois. A disciplina foi, portanto, ofertada aos discentes de maneira remota.

Apesar destas adversidades, ter a oportunidade de discutir com o docente e os demais colegas de turma sobre questões caras à educação em artes visuais de fato influenciou na criação de propostas pedagógicas que contribuíssem para a criticidade em sala de aula.

Neste sentido, após observar, já no ano de 2022, em minhas aulas, certa dificuldade apresentada pelos estudantes em relação à prática do desenho, sobretudo em relação aos autorretratos que eu propunha como atividade curricular (as figuras que seguem são registros fotográficos de dois desenhos criados em minhas aulas), surgiu-me, a partir dos debates que desenvolvíamos na disciplina do PPGAV/UnB, a ideia de investigar o motivo da afirmação, comum entre os estudantes, de que não sabiam desenhar. Abaixo, apresento dois registros de autorretratos produzidos por estudantes.

Figura 1: Registro fotográfico de autorretrato de estudante.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Registro fotográfico de autorretrato de estudante.



Fonte: Acervo pessoal.

Elenquei especificamente estas duas produções gráficas pois são exemplos, tanto da habilidade notável de ambos os estudantes para a prática do desenho, quanto para ilustrar quão distanciados fenotipicamente dos padrões europeus clássicos de representação e de estética estes autorretratos estão. É perceptível que a expressividade se apresentava como uma aptidão na prática do desenho desenvolvida por estes e por outros estudantes.

Deste modo, concebi a ideia inicial do presente trabalho alicerçada pela imagética do expressionismo alemão e por historiadores da arte europeus, como Gombrich (2000) e

Argan (2008), buscando justificar que um desenho poderia ser extremamente expressivo sem a necessidade de ser realista, isto é, de representar fidedignamente o retratado. A partir destas proposições, criei meu projeto de pesquisa e ingressei como aluna regular na linha de pesquisa “Educação em Artes Visuais”, ainda em 2022.

Muitas reflexões me foram possibilitadas pelas disciplinas que cursei no mestrado, mas uma em específico foi determinante para que a proposta de minha pesquisa e escrita da dissertação sofressem as transformações necessárias para corporificar o presente trabalho. Intitulada “Interseccionalidade e Transversalidade: Gênero e Raça”, a disciplina, ofertada pela Faculdade de Educação da UnB e ministrada pela professora doutora Renísia Cristina Garcia Filice, apresentava referências para mim até então desconhecidas, como Kilomba (2020), Cabral (1978) e Crenshaw (2004), por exemplo.

Tais conhecimentos, oriundos de autores distanciados do circuito branco euro-americano, acrescidos da abordagem da Lei 10.639/2003 e de suas implicações na diversificação dos currículos da educação básica, por tornar obrigatório o ensino da arte e cultura africana, afrobrasileira e indígena em todos os segmentos de ensino básico, me auxiliaram a priorizar um debate, a meu ver, de grande importância para a prática docente.

Tal discussão orbita em torno da educação crítica, isto é, que diversifica conteúdos e visualidades, mas sobretudo problematiza-os. Incentivar o pensamento crítico em relação à marginalização histórica de imagéticas africanas, afrobrasileiras e indígenas configura uma prática que, inclusive, eu já desenvolvia como professora no ensino médio. Recordo-me de lecionar sobre arte africana contemporânea, buscando desconstruir a noção de que a arte africana está sempre conectada a esculturas ritualísticas e étnicas, bem como de aulas que planejei e ministrei sobre a diversidade de povos, línguas e culturas indígenas em todo o território brasileiro, entre outros planos de aula que criei e permanecerei criando.

Assim, a proposta da diversidade imagética foi delineando-se com mais clareza e substituiu a ideia inicial do projeto de pesquisa que apresentei ao PPGAV/UnB, ampliando as referências de visualidades apresentadas em sala de aula e questionando estruturalmente o cerne das disparidades entre nacionalidades, cores e etnias que se reflete na visibilização de determinadas imagens e no apagamento histórico de outras, tanto no contexto museal quanto no educacional.

Desta maneira, o primeiro capítulo da presente dissertação, intitulado “Questões Autoformativas e Formativas” trata da relação entre determinadas experiências subjetivas e minha escolha profissional, em um movimento de olhar para si e escrita de si, em busca do que incentiva a minha permanência na docência. Sugiro, inclusive, que outros professores realizem a mesma atitude de auto-observação, em busca de imprimir mais sentido ao ato de educar. Neste capítulo, utilizo o recurso da narrativa autobiográfica baseada nas referências de artigos de Rodrigues (2010); Campos e Silva (2019), Caixeta e Ferreira (2020) e Freisleben e Valle (2022), abordando aspectos relativos à forma como minha trajetória enquanto estudante se reflete na maneira como leciono atualmente.

Ainda na revisão da literatura, isto é, no capítulo 1, na seção intitulada “Questões Autoformativas em Diálogo com a Criticidade”, procuro estabelecer um diálogo entre as referências visuais e poéticas que me foram proporcionadas na infância com o posterior desenvolvimento da minha capacidade crítica e, conseqüentemente, da iniciativa de busca por uma prática docente problematizadora.

Associo a consciência de que determinadas visualidades são historicamente marginalizadas devido ao problema da influência e imposição colonialista europeia, alicerçando tal reflexão com o auxílio de autores como Fiuza, Obando e Ferreira (2024); Gomes e Reis (2023); Pinheiro (2023) e Freire (2018), além das contribuições da legislação brasileira, isto é, das Leis 14.532/2023, que equipara o crime de injúria racial ao crime de racismo e da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas em todos os âmbitos da educação básica.

Na seção seguinte do primeiro capítulo, cujo título “A Busca pela Representatividade no Ensino de Artes Visuais” remonta às minhas primeiras experiências enquanto aluna de artes visuais, ainda na educação básica, e na qual trato de memórias subjetivas que me incentivaram a desenvolver, posteriormente, uma prática docente com base na criticidade. Os autores explorados nesta seção são Eco (2022) e Vasconcellos, Storck & Momoli (2018).

A última seção do primeiro capítulo “Experiência Docente: Autorretratos e Expressividade” apresenta uma análise crítica sobre o relato de uma atividade que realizei em sala de aula no ano de 2022, demonstrando como a proposta da diversidade imagética tem o potencial de deslocar o ensino de artes visuais do lugar-comum de contemplação pura e simples para o da apreciação crítica das imagens. São apresentados os pensamentos

de autores como Freire (2018), Read (2020) e Barbosa (2010) para argumentar em favor da criticidade na educação em artes visuais.

Ciente de que a problematização do eurocentrismo na educação em artes visuais é um assunto que permeia o conceito de beleza, apresento, no segundo capítulo da presente dissertação, reflexões sobre tal conceito. A seção intitulada “A Questão da Beleza no Ensino de Artes Visuais” abre o capítulo 2 questionando a europeização da beleza, mesmo que estejamos em outro continente. Autoras como Martins (1992) e Pimenta (2014) constituem a base argumentativa desta seção.

Em “Considerações Sobre a Beleza”, lanço mão do olhar crítico sobre o pensamento apresentado por Eco (2010), que considero ser uma visão eurocêntrica da beleza, porque universaliza padrões estéticos que representam apenas os europeus, em um procedimento colonialista e nocivo às nacionalidades de outros continentes. A justificativa para minha argumentação é baseada em autores como Cabral (1978) e Candau e Oliveira (2010).

Na seção seguinte, de título “Apontamentos Históricos e Críticos sobre a Beleza Ocidental”, ilustro sucintamente a trajetória histórica que resultou nas imposições estéticas de padrões que não correspondem à proposta da diversidade imagética, menos ainda ao seu viés de incentivo à criticidade. Alguns dos autores apresentados têm seus pensamentos analisados de maneira questionadora, como é o caso de Giannotti (2005) e Gombrich (2000), que corroboram com a colonialidade em determinadas narrativas que são, portanto, problematizadas.

Em seguida, realizo apontamentos sobre o oposto complementar do belo, isto é, o grotesco, com o auxílio de reflexões de autores como Lima (2016) e Ribeiro (2019). Tal investigação acerca do que pode ou não ser considerado belo se conecta com a proposta da diversidade imagética pela iniciativa de diversificar as belezas, deslocando-as do lugar do fenótipo europeu para outros possíveis rostos, cores e nacionalidades.

O segundo capítulo se encerra apresentando propostas pedagógicas que promovem a diversidade imagética e a visão crítica em relação às disparidades que se refletem no contexto artístico e na educação em artes visuais. Apontamentos de Barbosa (2022) e Pinheiro (2023), bem como do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2020) são elencados para trazer luz aos educadores comprometidos com a educação questionadora das imposições coloniais. Trato, ainda, do tema das obras visuais do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), assunto aprofundado no terceiro capítulo.

Visando apresentar iniciativas pedagógicas que incentivem a criticidade a partir da diversidade imagética, a introdução do terceiro capítulo apresenta reflexões de Quijano (2005), Jagodzinski (2005) e Silva (2000) a respeito da colonialidade e da forma como esta molda a cultura dos colonizados de forma impositiva.

Pela proposição de tratar de um assunto tão importante e com consequências tão graves como o tema do racismo no Brasil, discorro, na seção “Discriminação Racial Além dos Muros da Escola” sobre a investigação em torno da discriminação racial no país, que se reflete nas relações sociais dentro da escola, interagindo teoricamente com as obras de Bersani (2017), Sant’Ana (2005) e Mbembe (2018).

A diversidade imagética apresentada sob a ótica da criticidade se delineia efetivamente em práticas de sala de aula neste terceiro capítulo. Com o intuito de relacionar problemáticas caras ao circuito museal com o contexto pedagógico de artes visuais, recorro a Vergés (2023). Tal intersecção se justifica por problematizar as relações que se evidenciam em museus e galerias, locais onde artistas obtêm visibilidade. Objetiva-se, portanto, averiguar se tal visibilidade apresenta alguma relação com questionamentos das desigualdades estruturais e com a transformação social que vise erradicar tais disparidades. Neste sentido, o ato de olhar para o contexto museal pode contribuir para problematizar questões passíveis de abordagem também no contexto de sala de aula, proporcionando compreensão em torno da desigualdade e possibilitando seu questionamento.

As subseções seguintes apresentam artistas comprometidos com a visão crítica em relação à colonialidade, sendo estes os marroquinos Nadir Bouhmouch e Soumeiya Ait Ahmed, a descendente de mexicanos Gloria Anzaldúa, a descendente de africanos Grada Kilomba e a artista brasileira e descendente dos indígenas da etnia Tukano, Daiara Tukano. Busco relacionar as contribuições artísticas destes com possibilidades pedagógicas voltadas para a educação básica, especificamente para o ensino médio.

Em “A Criticidade na Educação em Artes Visuais”, utilizo a teoria dos Estudos da Cultura Visual (ECV) como embasamento para a proposta do ensino crítico e relacionado à diversidade imagética. Hernández (2007) e Sasso (2016) auxiliam tal proposição. Reconheço que as referências imagéticas apresentadas na presente dissertação são oriundas do circuito artístico e criadas por artistas, no entanto, considero a possibilidade de estender a importância da criticidade para a abordagem de visualidades múltiplas e alheias ao âmbito das artes visuais.

Prossigo com o foco no conteúdo programático do ensino médio, apresentando sucintamente o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e explanando como este possibilitou e possibilita a abordagem de obras de arte e visualidades que incentivam a criticidade em sala de aula.

As três últimas seções do presente trabalho abordarão obras de artes visuais do PAS/UnB que foram por mim utilizadas como tema de aulas em anos anteriores. Assim, discorro sobre a forma como estas foram abordadas em minhas aulas, relacionando a narrativa autobiográfica docente e as referências de autores que tratam dos temas das obras e artistas mencionados. As obras sobre as quais discorro são: “A Redenção de Cam”, pintura de Modesto Brocos cuja análise pelas autoras Lotierzo e Schwarcz (2013) representa rica contribuição; “Estruturas Tridimensionais”, esculturas de Mestre Didi, trecho em que utilizo como recurso teórico o artigo de Conduru (2021) para problematizar a questão da discriminação racial em torno das religiões de matriz africana; e “Nefertiti”, escultura oriunda da antiguidade egípcia e de autor desconhecido, que suscita debates em torno da herança africana e do olhar que lançamos, enquanto educadores, para o continente. A professora De Souza (2022), em artigo, complementa as reflexões sobre tais questões.

A presente dissertação apresenta propostas pedagógicas baseadas na diversidade imagética e na criticidade em torno da valorização de determinadas imagens em detrimento de outras. Considero, ainda, que a imposição colonial da cultura europeia, que perdurou até a atualidade, é um fator determinante para que visualidades africanas, afrobrasileiras e indígenas sejam desconsideradas esteticamente e até mesmo desvinculadas da categoria de arte.

Ao vincular tais propostas ao conteúdo programático de artes visuais, é possível, inclusive, promover a identificação da maioria do corpo discente do ensino médio da rede pública, isto é, estudantes negros e negras² com a imagética levada à sala de aula pela professora ou professor.

Estas iniciativas se tornam ainda mais urgentes em vista do que ocorre atualmente com o ensino de arte na educação básica pública do Distrito Federal, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A qualquer observador mais atento, é perceptível que as cargas horárias em que se deve ensinar estritamente o conteúdo de Arte estão cada

² “Pretos e pardos juntos são maioria entre concluintes do ensino médio”. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pretos-e-pardos-juntos-sao-maioria-entre-concluintes-do-ensino-medio> Acesso em 06 mar 2025.

vez mais escassas. Isto é, para os horários em que o professor ou professora estão em sala de aula, cria-se “disciplinas” alheias ao conteúdo e ao âmbito artístico, como as disciplinas de projetos disciplinares, no ensino fundamental, e projetos de vida, no ensino médio.

Manifesto, aqui, ciência de que esta problemática não é exclusiva da educação em artes visuais, porque também ocorre com educadores da sociologia, da filosofia, espanhol, entre outras disciplinas que estão sofrendo verdadeira precarização proposital na educação básica pública. Questiono-me qual seria o objetivo do Governo do Distrito Federal em apresentar tais mudanças curriculares nestas disciplinas, incentivando os professores a lecionar sobre assuntos que não se conectam com suas licenciaturas, especializações e, conseqüentemente, seus interesses. Consigo concluir que se trata de um verdadeiro desserviço aos professores, estudantes e até mesmo às licenciaturas ofertadas nas universidades, que perdem cada vez mais matrículas, afinal, quem, atualmente, quer ser professor da educação básica pública no Brasil?

Diante destes questionamentos, justificáveis devido ao tema da presente dissertação, o ato de não apenas ingressar e manter-me na carreira do magistério público, mas também de buscar desenvolver iniciativas pedagógicas que incentivem a visão crítica em relação às desigualdades, é um desafio, mas é, em minha visão, igualmente incentivador.

Como exponho no primeiro capítulo do presente trabalho, o que me faz continuar entrando em sala de aula para lecionar artes visuais, é justamente a ampla gama de possibilidades de problematizações em torno das imagens e seus contextos históricos que tal disciplina me oferece. Isto porque, em minha opinião, a função da educação não está atrelada unicamente a aprovações, transmissão de conteúdos, fórmulas, textos etc. Considero como função primordial dos atos educacionais que exerço em sala de aula o desenvolvimento e aprimoramento da visão crítica.

Este objetivo pode, inclusive, ser alcançado por meios menos óbvios, como os poéticos, tão intrinsecamente relacionados à prática artística. Por exemplo, se, em determinada escola, eu incentivo os estudantes a exercitarem a criação de videoarte a partir da observação do movimento das nuvens, ao invés de praticarem a violência ou a competitividade com o outro, que mensagem transmito?

Dúvidas como esta permeiam meu imaginário que, no entanto, insiste em levantar problematizações, por mais que sutilmente, como sugerido acima. O estímulo à criticidade tem o potencial de deslocar atitudes cotidianas, tidas pelo senso comum como

inquestionáveis, para o foco da atenção, onde podem ser revistas, reavaliadas, até mesmo abandonadas enquanto “costume”.

Trata-se, portanto, de, partindo do olhar crítico, desnaturalizar comportamentos, justamente por não serem comportamentos “naturais”, mas sim culturalmente construídos. Desta forma, possibilito que o meu trabalho como professora de arte se apresente impregnado de sentido, porque enxergo que a naturalização de práticas discriminatórias como o racismo, a misoginia, a lgbtqia+fobia³ e o capacitismo⁴, por exemplo, é um comportamento extremamente nocivo e violento. Não proponho, portanto, apenas celebrar a diversidade, mas reconhecê-la enquanto produto de uma cultura que reproduz e perpetua desigualdades, refletindo criticamente sobre o cerne de tais disparidades e buscando combatê-las.

CAPÍTULO 1

1. Questões Autoformativas e Formativas: Revisão da Literatura

³ Abreviação de “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais. As violências motivadas pela orientação sexual ou identidade de gênero de uma pessoa LGBTQIA+ são o que definem a LGBTQIA+fobia”. Informações obtidas em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/lgbtqia-fobia-a-violencia-motivada-pela-orientacao-sexual-ou-identidade-de-genero-das-pessoas-lgbtqia> Acesso em 18 mai 2025.

⁴ O termo define o ato de “medir as capacidades de outra pessoa pelo fato de ela ter alguma deficiência”. Informações disponíveis em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/saiba-o-que-e-capacitismo-e-a-importancia-de-combate-lo> Acesso em 18 mai 2025.

Nasci em Brasília, filha de mãe de origem sergipana e pai de origem goiana. Morei durante os meus primeiros 26 anos na mesma casa, no Guará, cidade do Distrito Federal tipicamente habitada pelos chamados candangos, isto é, os trabalhadores que migraram de diversos outros estados do Brasil para construir a cidade de Brasília, e suas famílias.

Meu pai, a primeira referência que tive em relação à docência em educação básica, exerceu a mesma profissão que exerço atualmente, o magistério. Ele adoeceu e faleceu antes que eu completasse três anos de idade. Atualmente, mesmo após mais de trinta anos se passarem, reconheço que ainda procuro algum traço característico de meu pai-professor em mim mesma, quando leciono.

Na presente dissertação, serão realizadas algumas narrativas autobiográficas, em um sentido de reconhecer como minha trajetória de vida contribuiu para que eu me tornasse professora de arte da educação básica, investisse no aperfeiçoamento docente por meio de cursos e da pós-graduação, e estivesse justamente onde estou, diante de um computador escrevendo sobre como minha percepção e análise em relação às minhas próprias vivências ajuda a modificar e aprimorar o caminho em busca de uma educação em artes visuais crítica e transformadora.

“A prática da escrita de si pelos docentes da educação básica configura-se como objeto de pesquisa desde a década de 90” (Rodrigues, 2010, p. 175), colaborando para que o olhar interno reflita sobre ações que reverberam no ato de exercer a docência. As autoras Campos e Silva elucidam como investigar a própria biografia pode ser um exercício benéfico para a profissão de professoras e professores:

Ao contarmos a nossa história, não abordamos somente a nossa vida, formação escolar na condição de estudante ou de professores, e sim uma narrativa que está atravessada por outras – família, comunidade, amigos, condições sociais, políticas e culturais. [...] Para produzir a “escrita de si”, devemos conhecer as condições em que estão circunscritas as lembranças, assim como os acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas (Campos e Silva, 2019, pp. 245 e 249).

Neste sentido, proponho-me a investigar algumas nuances de minha biografia, que podem indicar o que me fez trilhar o caminho da licenciatura em artes visuais, da docência em educação básica e da pesquisa de mestrado voltada para a educação. Assim, apresento, por meio da subjetividade, possíveis caminhos a serem experienciados também por outros professores de educação básica, sugerindo questionamentos como: O que me levou à

escolha da graduação que cursei? O que me trouxe à sala de aula? O que me move, me incentiva, enquanto docente de crianças e adolescentes?

Estas perguntas, direcionadas a nós mesmos, representam uma busca por sentido e mesmo vontade de permanecer desenvolvendo uma função precarizada como é a de professora ou professor de educação básica no Brasil. Em minha visão, se eu adentrasse a sala de aula para tratar de assuntos que não modificam em nenhum aspecto a percepção discente em relação ao mundo, isto é, se não problematizasse questões, por mais que sejam cotidianas, em minha aula, provavelmente não enxergaria sentido em minha profissão.

Para esclarecer de que forma o ato de problematizar e analisar criticamente questões relacionadas ao ato de educar se manifestou em minha trajetória subjetiva, proponho-me a responder às questões que sugeri anteriormente.

Ao término do ensino médio, baseada em minhas inclinações pelo desenho e pela fotografia, prestei o vestibular para o curso de Artes Plásticas (antiga nomenclatura do curso de graduação em artes visuais da Universidade de Brasília). A escolha pela habilitação em licenciatura, hoje percebo, tinha forte conexão com as lembranças, reforçadas por relatos de outros familiares, relativas ao meu pai, professor de história da rede pública de ensino do Distrito Federal e comprometido com a transformação social.

Durante a graduação no departamento de artes visuais, pude ter acesso a conhecimentos ímpares, que me despertaram interesse mais aprofundado em relação às artes visuais e à educação em artes visuais. Foi no período de estágio em artes visuais, que, segundo Caixeta e Ferreira configura “um momento extremamente decisivo na formação acadêmica dos discentes” (Caixeta; Ferreira, 2020, p. 488), realizado em uma escola pública do Guará 1, que passei a encarar a docência como uma escolha profissional. Sobre a prática de sala de aula proporcionada aos estudantes de licenciatura em artes visuais por meio do estágio supervisionado, Freisleben e Valle afirmam:

Entende-se que o estágio pode ser encarado como processo investigativo, reflexivo e, como de fato é, o momento em que o aluno se aproxima da realidade escolar, sendo possível pontuar seu caráter intervencionista. Assim como os artistas contemporâneos propõem em suas intervenções artísticas interferências/modificações de espaços, por vezes comuns, cabe ao aluno(a) de licenciatura encarar seu estágio como momento de intervenção, de intervenção no espaço escolar, e o próprio estágio como intervenção no seu eu, pois ao refletir e provocar reflexões criam-se marcas de sua passagem no espaço escolar, marcas que vão constituindo a identidade docente (Freisleben e Valle, 2022, pp. 88 e 89).

Realizei a disciplina de estágio em uma escola de ensino médio, onde assisti às aulas da professora que me acolheu enquanto estagiária durante uma semana. A partir da segunda semana de estágio, seria eu a responsável por ministrar as aulas, sob supervisão da professora regente.

Segundo o que pude observar durante a primeira semana em que fui ouvinte das aulas de artes visuais para o primeiro ano do ensino médio, identifiquei problemas na prática docente da professora regente, tais como: conteúdos descontextualizados historicamente⁵, uma vez que o tema do Renascimento italiano fora ministrado concomitantemente ao do Egito antigo; atividades que propunham o exercício da prática artística, mas, a meu ver, não eram adequadas à faixa etária do corpo discente, como a confecção de pirâmides com cartolina; o ensino de técnicas artesanais para manufatura de objetos que seriam destinados à venda, enfim, uma série atos educacionais, em minha visão, equivocados, porque não desenvolviam o olhar crítico discente.

Apesar de todas essas problemáticas, o que mais me impactou durante a minha primeira conexão com a sala de aula enquanto (futura) professora, neste estágio, foi a ausência das imagens durante as aulas expositivas, isto é, teóricas, em que se explicaria o conteúdo. Não havia, ou não fora requisitado, recurso algum que pudesse demonstrar aos estudantes as imagens que faziam parte do período histórico que estavam estudando, como projetores, livros ou pôsteres.

Hoje, com alguma experiência como professora da rede pública, sei que o uso de projetores de imagens, parte fundamental numa aula de artes visuais, é disputado pelos professores nas escolas públicas, sendo necessário que se reserve o recurso tecnológico com alguma antecedência, para que seja possível que os estudantes vejam as imagens que são tema do conteúdo programático. Isto, é claro, se o equipamento estiver funcionando, se houver tomada na sala de aula, se houver energia elétrica, entre tantos outros impeditivos que são corriqueiros na docência da rede pública e escancaram a precariedade e o sucateamento desses estabelecimentos educacionais.

Embora reconheça que a educação pública é vilipendiada, reconheço também que a escola pública é o único meio que os estudantes ali matriculados e sentados em carteiras

⁵ Apesar de o encadeamento cronológico de eventos históricos não ser uma obrigatoriedade no ensino de artes visuais, cito o episódio de meu estágio com o intuito de problematizar a simultaneidade de assuntos tão diversos quanto Egito antigo e Renascimento italiano, pois pode resultar em abordagens pedagógicas superficiais.

apertadas, olhando com curiosidade o profissional que adentra a sala de aula com a incumbência de ensinar-lhes algo, têm de acessar educação básica.

Devido a essa ciência subjetiva, como sugerem Freisleben e Valle (2022) no trecho citado anteriormente, busquei ainda em meu estágio, realizar intervenções durante a segunda semana, na qual seria eu a responsável por ministrar uma aula pela primeira vez.

Reservei o projetor de imagens, montei um arquivo de Power Point que me auxiliaria caso gaguejasse e/ou ficasse ansiosa, além de, com certa vergonha, levar uma cola em uma folha de papel, cujo uso não foi mais necessário durante as últimas aulas que ministrei no estágio.

O tema que escolhi foi sobre as civilizações pré-colombianas. Após a exposição das imagens e das falas sobre os conhecimentos necessário em relação a tal período da História da Arte, fui aplaudida por uma das turmas para a qual expus a aula, sendo este o momento decisivo que fez emergir definitivamente uma professora na Mariana de vinte e poucos anos.

Deste modo, quando Freisleben e Valle (2022) mencionam “o próprio estágio como intervenção no seu eu”, posso recordar dessa cena e perceber quão importante para minha trajetória docente o estágio no ensino médio foi.

Anteriormente a tais acontecimentos, ocorreram, em minha trajetória de vida, percepções importantes para o desenvolvimento da minha subjetividade. Realizo, na seção que segue, algumas observações determinantes para a escolha da docência e, principalmente, para optar pela promoção de uma educação em artes visuais crítica e inclusiva.

1.2 Questões Autoformativas em Diálogo com a Crítica

Cresci em uma família multiétnica e atípica para os paradigmas conservadores, apesar de relativamente comum, em termos estatísticos brasileiros⁶. Isto é, minha casa era comandada exclusivamente pela figura feminina, minha mãe. Fui apresentada a referências artísticas plurais desde a primeira infância, tanto em termos poéticos, nas composições musicais, por exemplo, quanto no âmbito das imagens.

⁶ Reportagem intitulada “Família tradicional: Metade dos lares brasileiros agora é chefiada por mulheres, e isso também tem relação com o elevado abandono parental”. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/familia-tradicional/> Acesso em 08 nov 2024.

As viagens que realizávamos proporcionaram as experiências visuais que vivenciei à época, bem como moldaram as recordações destas experiências em meu pensamento. Lembranças de desfiles tradicionais de música afro-brasileira, em Salvador, na Bahia, me são ainda muito nítidas e adentram o presente trabalho pois emolduraram a forma como eu enxergo a beleza.

É, portanto, a partir do modo como fui educada e criada, que surgem os questionamentos acerca dos padrões estéticos, uma vez que, em minha visão pueril, não havia justificativa para a marginalização do que era evidentemente belo. Este ato de posicionar à margem tudo o que represente a diversidade de etnias, orientações sexuais, identidades de gênero, entre outros exemplos, foi se tornando mais evidentemente opressor à época de minha adolescência, quando pude compreender alguns conceitos abordados neste trabalho, como colonialismo, imposição cultural e racismo. Especificamente em relação às concepções de colonialismo e colonialidade, Fiuza, Obando e Ferreira apontam:

De forma mais específica, o colonialismo denota uma relação de poder político e econômico, em que há soberania de um povo sobre outro povo ou nação. Enquanto a colonialidade não se limita a essa relação formal, se faz presente no senso de valores, significados e afetos. Em outras palavras: nos padrões de beleza e o que é considerado belo ou não, na cultura, nas aspirações dos sujeitos etc (Fiuza, Obando, Ferreira, 2024, p. 173).

Compreendendo a colonialidade como uma consequência do colonialismo, à presente dissertação interessa averiguar como o pensamento colonial eurocêntrico influencia, inclusive, as práticas cotidianas dos povos colonizados, que reproduzem, por exemplo, pensamentos e comportamentos racistas.

Inclusive, minha adolescência foi um período em que fui vítima de preconceito racial por parte do corpo docente de uma escola particular no centro de Brasília, devido a comentários tecidos diante de toda a sala de aula, acerca do meu cabelo penteado semelhantemente às tranças africanas. O sentimento de desconexão com um ambiente ao que eu deveria retornar todos os dias me prejudicou acadêmica e subjetivamente. Edson Soares Gomes, mencionado em artigo por Graça Reis, descreve minuciosamente o pensamento racista, conforme retratado na situação narrada, , que feriu a mim e a muitos outros estudantes ao longo da formação básica:

Eu e demais colegas estávamos marcados e marcadas por nossas notas e comportamentos, mas, sobretudo, por tezes morenas ou negras, por nossas histórias familiares, que eram resumidas socialmente a separações, agressões, mães solo, analfabetismo, moradias precárias etc. Os futuros médicos e médicas, advogados, engenheiras eram, em

sua maioria, estudantes brancos e brancas que correspondiam às expectativas escolares ou que, mesmo aquém delas, poderiam ser enquadrados como membros no ideal de ‘família Doriana’ (Gomes apud Reis, 2023, p. 10).

Cito esta experiência durante a escrita desta dissertação de mestrado com o objetivo de reafirmar o meu compromisso, hoje como professora de adolescentes, com uma educação crítica, posicionando-me sempre em vigília para combater de imediato comentários e atos preconceituosos que firam aos estudantes em minha sala de aula.

A postura contrária à violência do preconceito racial não só é de suma importância para todos os trabalhadores em educação, como é também um reflexo dos avanços da legislação brasileira. É preciso que reconheçamos o racismo no ambiente escolar, não apenas como uma má conduta, ou bullying, mas como uma prática criminosa tipificada pela Lei nº 7.716, de 1989 e alterada pela Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, esta última, equiparando o crime de injúria racial ao crime de racismo:

Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público (Brasil, 2023).

O tema do racismo pelo viés criminal torna-se, entretanto, espinhoso, uma vez que estamos tratando do ambiente escolar e de crianças e adolescentes que não podem e, em minha opinião, não devem ser responsabilizados criminalmente por quaisquer atos, devido às suas respectivas faixas etárias⁷.

Em seu livro “Como ser um educador antirracista”, Bárbara Carine Soares Pinheiro trata da questão da ótica criminal sobre o racismo, afirmando que não se trata de propor a prisão das crianças e jovens que cometem atos racistas na escola (Pinheiro, 2023, p. 71). O papel docente é, sim, o de viabilizar maior conscientização acerca das estruturas sociais que perpetuam o racismo, promovendo debates e projetos, por exemplo, ao longo de todo o ano letivo, que envolvam todos os profissionais da educação e todos os discentes.

Portanto, como professora e elaboradora de conteúdos que envolvem imagens de arte reconheço que o ensino de arte “tem o potencial de debater a identidade racial de maneira afirmativa, valorizando a cultura negra por meio das imagens e das representações

⁷ Compreende-se, aqui, que a temática da maioridade penal no Brasil e suas implicações no encarceramento em massa, sobretudo de pessoas negras, é um assunto de complexidade maior, que extrapola as fronteiras da presente dissertação.

visuais, da música, do teatro e de outras manifestações culturais” (Fernandes, 2019, p. 69).

Como exemplo, posso citar o projeto que desenvolvi durante os meses de março dos anos 2018 e 2019, com turmas de ensino médio, objetivando oferecer informações sobre os tipos de violência doméstica, promovendo debates e a criação de cartazes a serem expostos nas escolas, tratando também do tema do feminicídio. Quando iniciei tal prática, no ano de 2018, costumava utilizar a composição interpretada por Elza Soares, “Maria de Vila Matilde”, obra da segunda etapa do PAS – UnB⁸, programa de ingresso no ensino superior público e que será um dos temas do terceiro capítulo da presente dissertação. A composição suscita o diálogo sobre a violência doméstica, que vitima principalmente mulheres negras⁹ e possibilita um debate importante na formação de jovens que podem conscientizar-se e combater tal brutalidade.

Deste modo, insiro, por meio da visão crítica, a pauta antirracista no próprio planejamento pedagógico, apresentando aos estudantes artistas africanos e afro-brasileiros e, principalmente, questionando o contexto de marginalização a que estes artistas são, por vezes, submetidos, no mercado de arte e, conseqüentemente, no ensino de artes visuais.

A partir do contexto em que nos situamos, isto é, um país sul-americano de proporções continentais, assolado pelas desigualdades, é imprescindível problematizar a relação entre a arte legitimada em museus, galerias e até mesmo em escolas, com o eurocentrismo. Sobre a imposição cultural como uma prática opressora, Freire afirma:

É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores.

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.

Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a superioridade dos invasores. Os valores destes passam

⁸ A lista de obras utilizadas como referência na avaliação do PAS à época está disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/RelatorioDeObrasPas2Sub2018.pdf> Acesso em 13 fev 2025.

⁹ “Dentre as mulheres que afirmaram sofrer violência no último ano, 65,6% eram negras, 29% brancas, 2,3% amarelas e 3% indígenas. Em relação a prevalência, mulheres negras experimentaram níveis mais elevados de violência (29,9%) do que as brancas (26,3%)”. Dados do ano de 2023, obtidos na cartilha virtual do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-sumario-executivo.pdf> Acesso em 13 fev 2025.

a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (Freire, 2018, pp. 206 e 207).

O ato de “querer parecer” com o típico fenótipo europeu pode ser observado inclusive na prática gráfica ou pictórica executada nas aulas de artes visuais. O afinamento de traços do rosto, a dificuldade em retratar, por meio do desenho, o cabelo crespo, são sintomas da invasão cultural à qual ainda estamos submetidos.

Tratando, inclusive, de uma experiência pessoal, posso afirmar que concluí a graduação em Artes Plásticas no ano de 2015 sem ouvir sequer menções a artistas como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti ou Frida Kahlo, por exemplo. É inegável que o foco do curso, ministrado no Brasil, estava situado, à época, exclusivamente em referências artísticas europeias ou estadunidenses.

É importante que se levante este tipo de indagação, afinal, se não eram abordados artistas brasileiros em um curso de graduação em Artes Plásticas na única universidade pública¹⁰ da capital do país, o que é possível afirmar acerca das artes visuais africanas ou indígenas¹¹? Havia uma tentativa de invisibilizar estas manifestações artísticas. Mas a quem essa invisibilização favorece?

A estrutura social que perpetua o racismo, a misoginia e os preconceitos em relação às orientações sexuais, também encontra sustentáculo nas imagens, sejam aquelas veiculadas incessantemente pela publicidade ou mesmo pinturas históricas utilizadas em um curso de artes visuais. Grada Kilomba, em recente exposição na Pinacoteca de São Paulo, elucida:

A Pinacoteca, que tem um acervo de arte brasileira composto maioritariamente por duas disciplinas clássicas, esculturas e pinturas, representa corpos que não são todos os corpos brasileiros. Portanto, há uma narrativa do que é o conhecimento, do que é a arte, e dos corpos, sexualidades e dos gêneros excluídos, e que cria categorias para desumanizar certos corpos e identificá-los como desviantes, inferiores,

¹⁰ Durante o período em que cursei a graduação em licenciatura em Artes Plásticas (concluída no ano de 2015), a Universidade de Brasília era a única instituição pública do Distrito Federal a oferecer formação superior na área artística.

¹¹ É importante salientar que, neste trecho da presente dissertação, realizo uma crítica ao que pude perceber à época em que cursei e me graduei em licenciatura em artes plásticas na UnB, isto é, no ano de 2015. A estrutura curricular da licenciatura em artes visuais da Universidade de Brasília foi modificada no ano de 2019, apresentando, atualmente, como obrigatórias disciplinas intituladas “Estudos das Visualidades Indígenas” e “Estudos das Visualidades Afrobrasileiras”. Informações disponíveis em <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf> Acesso em 13 fev 2025.

insubordinados, aqueles que não podem representar a nação (Kilomba, 2019, s. p.).

Percebe-se, assim, que o circuito de arte, em seus diversos âmbitos, reproduz o eurocentrismo, por mais que possamos, atualmente, observar movimentos contrários à lógica colonialista. A categorização da arte popular como “ingênua”, ou mesmo o pensamento de que a arte africana ou indígena é rudimentar, ignorando os artistas africanos e indígenas contemporâneos, entretanto, são exemplos do raciocínio colonizador que perdura inclusive na educação em artes visuais.

E, ainda, por mais que surjam, contemporaneamente, propostas que visibilizem a arte africana, afro-brasileira e indígena, é preciso assegurar o compromisso com “uma política e uma prática transformadoras” (Hooks, 2013, p. 98), rompendo o ciclo da mercantilização da cultura não-europeia. Neste sentido, não basta expor e vender obras de artistas indígenas e negros, quando estes grupos sociais continuam tendo seus direitos básicos vilipendiados e quando comunidades são vítimas de um verdadeiro genocídio instrumentalizado pela violência policial.

Os dados que comprovam tais apontamentos podem ser visualizados na figura 10. A ilustração apresenta o Atlas da Violência do ano de 2020, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Na imagem, é possível perceber a disparidade entre brancos e negros em termos de violências sofridas, como a violência policial, a violência doméstica e o feminicídio.

Figura 3: Atlas da violência do ano de 2020.



Fonte: Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf](https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020-infografico.pdf) Acesso em 14 nov 2023.

É por meio desta ótica problematizadora que a educação em artes visuais aqui defendida interage com o que é exposto em museus e galerias. Transcendendo a mera contemplação, a aula de artes visuais pode ser um espaço de troca e de questionamentos, visando estimular o pensamento crítico.

Evidenciam-se, assim, as relações entre o campo da arte e o campo educacional, por sua vez englobando o ensino superior e a educação básica. Contextualizando a fala anteriormente citada de Kilomba e as escolas, é possível, inclusive, rememorar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificado pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos

povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Para quem possui familiaridade com o cotidiano escolar, é possível afirmar que a implementação da obrigatoriedade do ensino de artes visuais africanas e indígenas é paulatina e, em alguns casos, até mesmo ineficaz. Sob esta ótica, é necessário relembrar e investigar quem são os formadores dos professores de arte da educação básica, o que nos leva de volta aos cursos de licenciatura e aperfeiçoamento docente.

Nota-se que, apesar de a prática do ensino de arte nos níveis fundamental e médio estar evidentemente ligada aos interesses subjetivos de cada professor, o que pode tornar o conteúdo programático menos eurocêntrico, a formação acadêmica destes profissionais parece não colaborar para a promoção da diversidade imagética e temática nas salas de aula.

Diante dessa tendência, faz-se necessária uma conscientização para mudança, sendo possíveis duas atitudes: 1) a professora ou professor da educação básica reproduzirá o que lhe foi ensinado durante a graduação, elegendo a história da arte europeia como único caminho possível; 2) a professora ou professor da educação básica, buscando a multiplicidade de referências que dialoguem com as realidades discentes, investirá em formação continuada, muitas vezes por conta própria, pelo fato de que o conteúdo que lhe foi ofertado nas disciplinas acadêmicas não desperta o interesse da maioria dos educandos. Não seria, portanto, necessária a mudança de conteúdo não apenas na educação básica como, igualmente, nas licenciaturas que formam os professores de arte?

As próximas linhas da presente dissertação evidenciam meu percurso na educação básica, tratando da ausência das aulas de arte no início de minha formação, de seu surgimento tardio e de como isso refletiu em minha prática como professora. Reitero a importância de investigar a mim mesma, num exercício que poderia ser executado também por outros docentes, com a intenção de motivar o trabalho atualmente desenvolvido em sala de aula.

1.3 A Busca pela Representatividade no Ensino de Artes Visuais

O meu primeiro contato com o ensino de arte foi tardio, ocorreu no primeiro ano do ensino médio. Durante o período em que cursei o ensino fundamental e médio, entre os anos de 2001 e 2007, aproximadamente, era comum que as escolas particulares de Brasília não ofertassem aulas de arte. A escola em questão, frequentada por mim, possuía o “diferencial” de oferecer aulas de artes. No entanto, as aulas me pareciam enfadonhas, com temas que não me comoviam de maneira alguma. Eu fui uma adolescente cujos interesses não estavam ligados aos tipos de pilastras da Grécia antiga ou em tentar adivinhar o conceito de arte escrevendo-o em um pedacinho de papel.

As atividades propostas por meus professores, à época, não dialogavam diretamente com a minha realidade. Logo, o estudo da arte ao qual fui apresentada na escola tornou-se destituído de importância e significado.

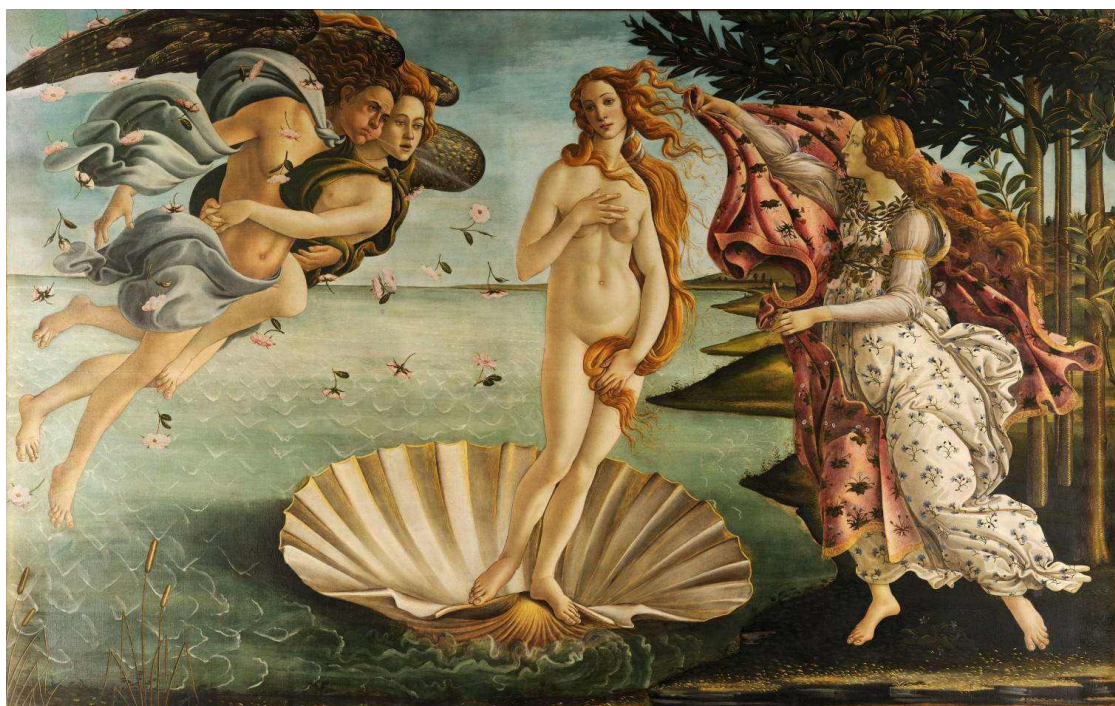
A ideia que eu possuía sobre arte é a de que esta consistia no estudo do belo. Das coisas belas. Das pessoas belas. Umberto Eco (2007) recorre a Friedrich Nietzsche para demonstrar como a ideia de beleza está relacionada à identificação:

Pode-se sugerir também, como Nietzsche no Crepúsculo dos ídolos, que “no belo, o ser humano se coloca como medida da perfeição;” (...) “adora nele a si mesmo (...) No fundo, o homem se espelha nas coisas, considera belo tudo o que lhe devolve a sua imagem (Nietzsche apud Eco, 2007, p. 15, grifos do autor).

A partir das contribuições proporcionadas pela leitura de Umberto Eco em *História da Beleza* e *História da Feiura*, a identificação humana com o objeto representado frequentemente configura um pré-requisito para a atribuição de beleza ao que é observado. Esta afirmação, no entanto, pode ser questionada se analisada pela ótica da imposição cultural colonialista e das múltiplas etnias que constituem a humanidade.

Neste sentido, ao passo em que, em minha adolescência, eu me via frente a retratos que me apresentavam peles alvas, corpos proporcionais e esbeltos, rostos simétricos e cabelos invariavelmente lisos, parecia-me impossível a identificação com tais representações. Portanto, a proposta da aula de arte não diferia, em termos de padrões estéticos, das imagens publicitárias e televisivas incessantemente veiculadas. Ilustro o texto com o exemplo de uma pintura que conheci em uma destas aulas: “O nascimento de Vênus” (Figura 4), de Sandro Botticelli.

Figura 4: “O nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli.



Fonte: Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Nascimento_de_V%C3%AAnus Acesso em 25 out 2023.

Eu, como uma adolescente parecida com muitos outros adolescente, não me sentia bela. Mas o conceito de beleza que não estivesse conectado a padrões eurocêntricos e clássicos era algo que me interessava.

Talvez este tenha sido o motivo do assombro que senti ao me deparar com a pintura “Os comedores de batatas” (Figura 5), de Vincent van Gogh. Não foi a primeira obra de arte que vi, mas foi, sem dúvidas, a primeira com a qual eu me comuniquei, no sentido de que senti que tinha algo a dizer que reverberava em mim, pela forma como Van Gogh escolhe representar os rostos destas pessoas. O artista está nitidamente privilegiando os aspectos expressivos e, por que não, sentimentais dos retratados, em detrimento da busca pela beleza padronizada. O resultado é uma pintura, a meu ver, extremamente comovente, pelo

motivo de não esconder a aflição da fome, a tristeza e a melancolia da família em exposição.

Figura 5: – “Os comedores de batatas”, de Vincent van Gogh.



Fonte: Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/The_Potato_Eaters Acesso em 25 out 2023.

Esta pintura de Van Gogh me mostrou que as artes visuais poderiam tratar de assuntos alheios ao belo, ao agradável. As feições destes camponeses numa mesa de jantar improvisada eram o que mais me intrigava e indicavam preocupação, medo e tristeza. São sentimentos que não estão conectados à noção comum de beleza. Não por acaso, o pós-impressionista Van Gogh é considerado por muitos historiadores da arte, como Gombrich e Argan, como precursor do expressionismo, movimento que inaugura o período da arte de vanguarda na Europa do século XX. A estética vanguardista, apesar de me ter sido apresentada em um momento posterior ao contato com a pintura de Van Gogh, interessa ao presente trabalho pois:

A arte das vanguardas não coloca o problema da Beleza. Subentende-se como estabelecido que as novas imagens são artisticamente “belas”, e que devem proporcionar o mesmo prazer que um afresco de Giotto ou um quadro de Rafael proporcionavam a seus contemporâneos, mas isso

justamente porque a provocação vanguardista viola todos os cânones estéticos respeitados até este momento. A arte já não se propõe a fornecer uma imagem de Beleza natural nem quer proporcionar o pacificado prazer da contemplação de formas harmônicas. Ao contrário, deseja ensinar a interpretar o mundo com olhos diversos, a usufruir do retorno a modelos arcaicos ou exóticos, ao universo do sonho ou das fantasias dos doentes mentais, às visões sugeridas pela droga, à descoberta da matéria, à reproposição desvairada de objetos de uso em contextos improváveis [...], às pulsões do inconsciente (Eco, 2022, pp. 415 e 417).

O ato de equiparar esteticamente imagens que, ao primeiro olhar possam parecer grotescas, às imagens clássicas, subverte inclusive o conceito de beleza, uma vez que o expande. E a celebração da diversidade imagética pode ser considerada, por esta ótica, um dos objetivos dos artistas de vanguarda e configura um dos objetivos da presente dissertação: visibilizar referências imagéticas historicamente marginalizadas, pois alheias ao contexto clássico europeu, problematizando o fato de ainda serem consideradas visualidades marginais.

Este interesse pessoal por formas de representação imagética que não correspondessem aos excludentes padrões europeus de realismo e beleza me fez optar pela licenciatura em artes plásticas e desenvolver, durante minha graduação, desenhos e pinturas mais conectados com a expressividade do que com a cópia da natureza.

Hoje, com algum conhecimento acumulado, me parece razoável questionar: O que é o feio? Se pensarmos que considerar algo ou alguém como feio não necessariamente está ligado à aparência deste objeto ou desta pessoa, ou seja, se ampliarmos o conceito de feio, é possível vê-lo como algo que desobedece à determinadas normas sociais.

Quantas vezes não ouvimos cotidianamente: “menina, sentar de perna aberta é feio!”, ou “cabelo armado é feio”, ou até mesmo “aprenda boas maneiras para não fazer feio”? Estes três exemplos de utilização do termo “feio” indicando, respectivamente, machismo, racismo e preconceito de classe podem levar ao aprofundamento da reflexão sobre como é entendida a feiura em nossa sociedade, que parece tender ao conservadorismo atualmente.

É possível até mesmo observar, se examinarmos a ótica conservadora, que ser feio é transgredir tal conservadorismo. Traçando um paralelo entre estas reflexões que sugiro e o texto “Para onde caminha o ensino das Artes Visuais” (2018), de Sonia Vasconcellos, Karine Storck e Daniel Bruno Momoli, temos, nas palavras dos autores, que o ambiente escolar deve proporcionar:

[...] uma prática escolar que permite às crianças e aos jovens o acesso à diversidade das produções culturais, e não apenas às hegemônicas, envolvendo a arte brasileira, da cultura latino-americana, da produção de mulheres, de negras e negros, de indígenas, da cultura popular (Vasconcellos, Storck & Momoli, 2018, p. 254).

Após estudar e conhecer melhor o mundo e a mim mesma, pude perceber que a minha, então adolescente, proposta de ressignificação do feio era na verdade uma proposta de valorização do que é marginalizado. É a consciência de que as desigualdades e injustiças são flagrantes e a educação em arte pode e (por que não?) deve expor o que é deslegitimado pelo conservadorismo.

Seja abordando questões de orientação sexual ou de gênero em sala de aula, seja promovendo debates sobre o racismo, ou incentivando a conscientização feminista dos estudantes. Porque não podemos, como educadores em artes visuais, tratar destas questões? A minha ideia não é abandonar o conceito de beleza, mas torná-lo mais flexível e, sobretudo, mais inclusivo.

1.4 Experiência Docente: Autorretratos e Expressividade

Em minha trajetória docente, pude perceber, em relação a diversos estudantes, o desinteresse pela aula de artes visuais. Tal irrelevância do conteúdo artístico, contudo, relaciona-se mais com a ausência de conexão entre o cotidiano dos estudantes e as imagens abordadas em sala de aula do que com o desinteresse na arte em geral.

Isto porque é notável o envolvimento dos discentes com manifestações artísticas que não estão relacionadas ao circuito convencional de exposições. O grafite, por exemplo, recebe não apenas o olhar atento deste público, como costuma ser, inclusive, uma prática.

A necessidade de conectar o conteúdo compartilhado em sala de aula aos cotidianos dos alunos e alunas, configura-se como uma crítica à educação bancária, e visa promover a dialogicidade. Freire discorre sobre o tipo de educação que deve ser problematizado:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...] (Freire, 2018, p. 79).

Logo, é de suma importância, na educação em artes visuais, que sejam reavaliadas as práticas docentes, bem como as imagens elencadas para serem trabalhadas nas aulas.

Despertar o interesse dos educandos em artes visuais, uma disciplina, deve-se admitir, tida como de menor valor na matriz curricular dos ensinos fundamental e médio, é um desafio. Por isso mesmo, nós, educadores, devemos buscar meios que possibilitem o despertar ou o aprimoramento do interesse discente na disciplina Arte. Nas linhas que seguem, descrevo uma experiência que realizei em sala de aula com discentes do segundo ano do ensino médio. Tal relato se encaixa na presente dissertação devido ao propósito de ilustrar a problematização em relação às formas de representação imagética, no sentido de expor o desconforto inicial causado pela diversidade imagética, isto é, pelo contato com imagens esteticamente distanciadas do clássico europeu.

Em determinada experiência proposta para a sala de aula, desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2022, realizei uma enquete sobre as produções pictóricas expressionista e naturalista, isto é, pinturas que privilegiassem a expressividade contrapondo-se a criações que representassem realista e fidedignamente o retratado. O questionário, aplicado em turmas do segundo ano do ensino médio em uma escola pública de Ceilândia, no Distrito Federal, continha perguntas diretivas, por meio das quais busquei apreciar a opinião dos estudantes em relação a criações tão distintas em pintura.

Em um primeiro momento, apresentei aos alunos e alunas imagens que representassem o movimento expressionista alemão, expostas ao lado de figuras que, tradicionalmente, representam a técnica realista. O par de imagens que provocou o maior número de reações verbais e foi vastamente citado na enquete compunha a pintura “Marcella”, de Ernst Ludwig Kirchner (Figura 6) e “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci (Figura 7). É importante salientar que a aproximação entre obras tão distantes em termos temporais e estéticos foi proposital, funcionando como uma provocação da capacidade de reflexão dos estudantes.

Figura 6: “Marcella”, de Ernst Ludwig Kirchner



Fonte: Disponível em https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Kirchner_1909_Marzella.jpgv Acesso em 25 out 2023.

Figura 7: "Mona Lisa", de Leonardo da Vinci.

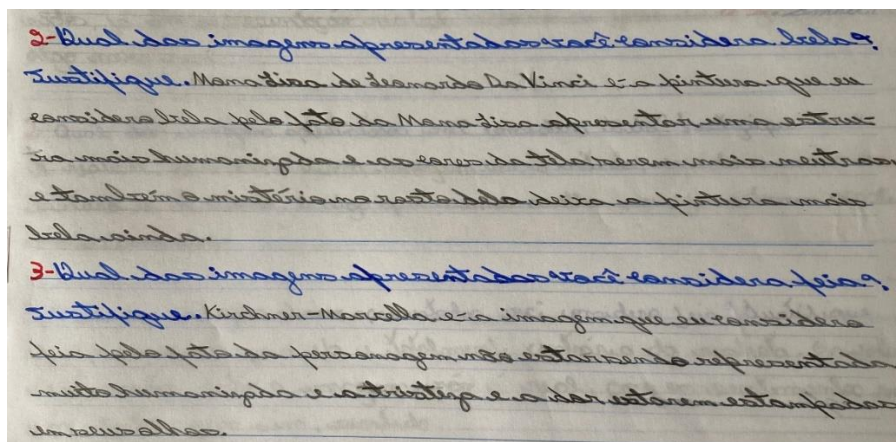


Fonte: Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/artes/mona-lisa.htm> Acesso em 25 out 2023.

A segunda atividade consistia em, a partir da observação das imagens em questão, apresentadas com auxílio de projetor, responder à breve enquete, cujas questões que julgo relevantes para a presente pesquisa, pelos termos simplificados e por instigar certo desconforto relativo à uma ou outra obra, são: “Qual das imagens apresentadas você considera bela? Justifique sua resposta”. E ainda: “Qual das imagens apresentadas você

considera feia? Justifique sua resposta”. Seguem, abaixo, registros de algumas das respostas elencadas para a presente dissertação:

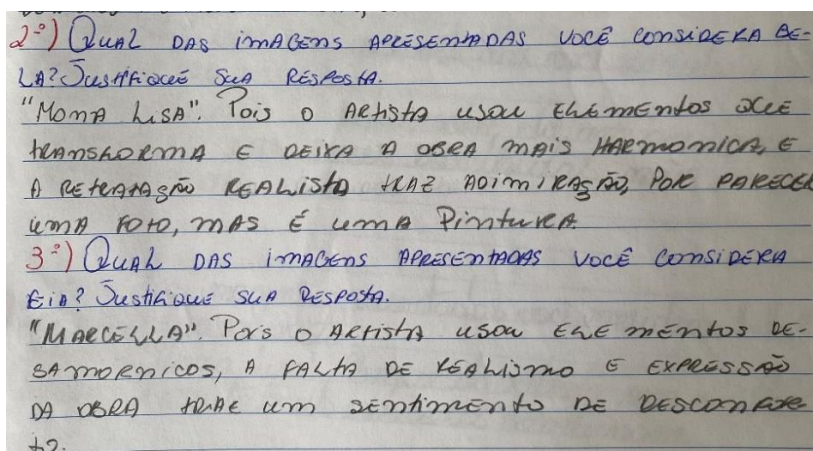
Figura 8: Registro fotográfico de atividade de estudante



Fonte: Acervo pessoal.

Ambos os estudantes, autores das respostas aqui apresentadas, terão suas identidades preservadas. O estudante “A” (Figura 8) descreveu como imagem bela: “*Mona Lisa de Leonardo da Vinci é a pintura que eu considero bela pelo fato da Mona Lisa apresentar uma estrutura mais humanizada e as cores da tela serem mais neutras, e também o mistério no rosto dela deixa a pintura mais bela ainda*”. Por sua vez, a imagem feia era: “*Kirchner – Marcella é a imagem que eu considero feia pelo fato da personagem estar sendo representada muito humanizada e a tristeza e a dor estarem estampadas em seus olhos*”.

Figura 9: Registro fotográfico de atividade de estudante



Fonte: Acervo pessoal.

A estudante “B” (Figura 9) descreve a imagem bela: *“Mona Lisa. Pois o artista usou elementos que transforma [sic] e deixa a obra mais harmônica, e a retratação realista traz admiração por parecer uma foto, mas é uma pintura”*. A mesma aluna detalha a pintura que considera feia: *“Marcella. Pois o artista usou elementos desarmônicos, a falta de realismo e expressão da obra traz um sentimento de desconforto”*.

O conceito de empatia, citado e analisado por Herbert Read em “A Educação pela Arte”, pode ser emprestado para a presente dissertação no sentido específico de reflexão sobre a troca entre os sentimentos dos discentes e os sentimentos que as pinturas apresentadas (Figuras 6 e 7, respectivamente) podem suscitar. Read pontua, justificando as diversas pesquisas relativas à subjetividade na arte, sobre a relação entre espectador e obra:

Pois a obra de arte, ainda que concreta e objetiva, não é constante ou inevitável em seus efeitos: ela exige a cooperação do espectador, e a energia que o espectador “coloca” na obra de arte recebeu o nome especial de “empatia” [...] Por “empatia”, referimo-nos a um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos do sentimento na obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos (Read, 2020, pp. 26 e 27).

O intercâmbio de sentimentos entre espectador e obra, isto é, a identificação com o que está sendo representado pode ser analisada criticamente, em referência à diversidade imagética na educação em artes visuais e à enquete aqui apresentada. Os sentimentos mencionados pelos estudantes em relação à pintura expressionista de Kirchner são comumente associados a sensações desagradáveis, como tristeza e melancolia. Assim, podemos inferir que há possibilidade de explorar a percepção dos sentimentos quando, enquanto educadores em artes visuais, apresentamos determinada imagem em sala de aula.

Entretanto, indo além do que trata exclusivamente dos sentimentos, o conceito de empatia, por Read (2020) apresentado, também pode demonstrar possibilidades de identificação com determinada obra de arte no sentido de incentivar a problematização e o pensamento crítico. Esta é a função que busco exercer enquanto professora de artes visuais, isto é, ciente de que as imagens elencadas para apresentação em sala de aula transmitem inquietações, sentimentos e sensações, meu trabalho perpassa por viabilizar a fruição das imagens a partir da interpretação dos estudantes. Este ato visa, inclusive, amplificar as inquietações iniciais destes, incentivando seus questionamentos e, por que não, buscando transformação social.

Por sua vez, no entanto, os termos utilizados pelos estudantes como harmonia, beleza, realismo e neutralidade, para caracterizar a imagem de Monalisa, considerada bela, são indicativos do que é previsivelmente esperado em uma aula de artes visuais em que não se incentiva o pensamento crítico.

Diante destas percepções discentes, elencadas para sinalizar no presente trabalho o meu interesse inicial vinculado com uma pesquisa acadêmica, é adequado que se desenvolva uma breve retrospectiva em torno do ensino e da aprendizagem da arte no Brasil, com o intuito de buscar a origem do pensamento dos estudantes, aqui apresentado nas figuras anteriores.

Ana Mae Barbosa (2010, p. 18), rememorando a recente história do ensino da arte no país, nos informa que foram os membros da Missão Francesa os responsáveis pelas primeiras aulas de arte e desenho, a nível acadêmico, em terras brasileiras. Orientados pelos preceitos neoclássicos, os artistas franceses em questão eram contrários à emotividade e à origem mestiça do barroco brasileiro. Em um trecho de sua obra, Barbosa elucida o tema da receptividade ou rejeição à determinada maneira de desenhar:

Nos casos brasileiro e norte-americano, a sociedade reagiria de acordo com os tradicionais padrões ocidentais vigentes até o advento do Impressionismo; o nu idealizado é arte; entretanto, se se aproxima mais diretamente do objeto, se o nu é tratado de modo a despertar no espectador ideias ou desejos apropriados ao assunto material, é falsa arte e má moral (Barbosa, 2010, p. 24).

Retomando a enquête realizada em sala de aula, sugiro o seguinte questionamento: em que medida o pensamento de que a arte (e a aula de artes visuais) deve proporcionar experiências contemplativas, porém sem maiores reflexões, atrapalha o alcance a novos modos e métodos de percebermos a beleza?

Evidentemente, Barbosa trata, em seu texto, de uma estética que induz ao belo idealizado para a produção de obras de arte que retratam o nu e permanecem na concepção de arte de muitas pessoas. Estendendo a reflexão suscitada pela autora ao contexto escolar contemporâneo e considerando que a história do ensino de arte no Brasil é recente, a pergunta realizada anteriormente se torna plausível.

Foi possível, a partir da interpretação dos textos das respostas dos estudantes, perceber que um dos grandes motivos do estranhamento discente em relação à estética expressionista provém do fato de este estilo pictórico provocar emoções que não são, na maioria das vezes, agradáveis. São, inclusive, citadas pelos alunos palavras como:

“desconforto”, “tristeza” e “dor”. Entretanto, são justamente estes lugares “desconfortáveis” que tornam o estudo da obra de arte algo que transcende a contemplação pura e simples e conduz ao olhar e pensamento críticos.

Logo, é possível indagar: se obras que suscitam sentimentos desconfortáveis, ainda que de maneira sutil, como a pintura expressionista alemã “Marcella”, são vistas como desagradáveis por grande parte do corpo discente, que dizer de obras de arte que claramente levantam questionamentos sociais? Não se deve descartar, no entanto, a possibilidade de estas reações a determinadas imagens estarem relacionadas ao equívoco de considerar que a aula de artes visuais é um momento estritamente contemplativo, em que não há espaço para a problematização e a criticidade.

CAPÍTULO 2

2. A Questão da Beleza no Ensino de Artes Visuais

Este capítulo apresenta uma investigação sucinta em torno do conceito de beleza e de seu oposto complementar, o grotesco, visando contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica em sala de aula, uma vez que o tema dos paradigmas estéticos se relaciona com a disciplina Arte e com os conhecimentos de artes visuais e possibilita problematizações necessárias em uma proposta educacional crítica.

Norteio a minha função como professora do ensino médio a partir de dois objetivos principais: auxiliar o ingresso de meus alunos e alunas no ensino superior, preferencialmente público, e fortalecer sua capacidade crítica a partir da fruição e interpretação das imagens que elenco para apresentação em sala de aula. Entretanto, propor a criação de imagens no ambiente escolar, em atividades práticas de artes visuais, se apresentou de forma desafiadora nas aulas por mim ministradas. Contudo, suscitou questões de grande importância para a presente pesquisa, no sentido de observar a possibilidade de uma aula sobre conteúdos de artes visuais se transformar em um ambiente de promoção e incentivo da capacidade crítica discente.

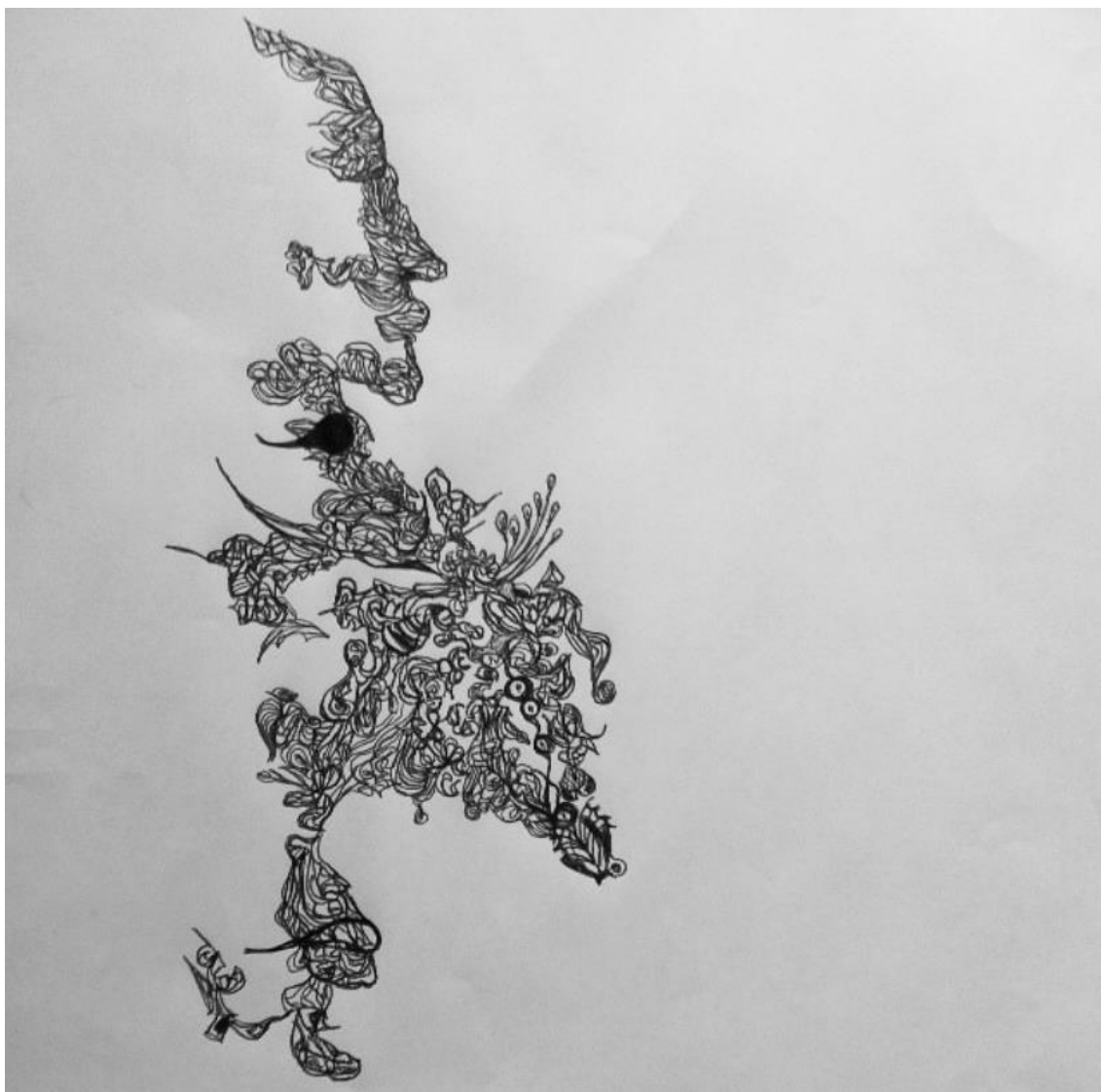
O problema que provocou a investigação inicial deste trabalho residia, inicialmente, na dificuldade apresentada por muitos estudantes no momento da prática em artes visuais, ou seja, no desenho. Retratar a si mesmo ou o colega era tarefa árdua para aqueles que afirmavam “não saber desenhar”. Segundo muitos alunos, o resultado de suas produções gráficas era “feio”, pois não correspondia fidedignamente ao que retratavam. Sobre a ideia do desenho e pintura copiarem, necessariamente, a realidade e acerca do virtuosismo do artista, Martins afirma:

Todos estes temas reforçam historicamente a afirmação do talento como requisito para o bom desenho. E, se a missão é copiar a realidade, é fácil descobrir talentos! Dito de outra maneira: o talento é facilmente evidenciado por copiar fidedignamente a realidade. São aqueles que “têm jeito”! São aqueles que comumente procuram as escolas de arte, esperando desenvolver ainda mais uma boa “gramática” baseada na cópia. Mas, não são estes necessariamente indivíduos criadores (Martins, 1992, p. 21).

Ciente de que o ímpeto da criação e a criatividade não devem estar atrelados à mera cópia do real e como apreciadora da arte moderna e contemporânea, bem como de outras referências imagéticas distanciadas do clássico, estas manifestações de acanhamento e vergonha

do próprio desenho me comoveram. Identifiquei-me com os estudantes e suas justificativas, muito semelhantes às minhas em meu período de graduação em artes plásticas (nomenclatura do curso, utilizada à época em que me formei). Isto é, a minha prática gráfica (figuras que seguem) também foi questionada e até mesmo invalidada nas disciplinas de desenho da universidade, por não corresponder à cópia do real.

Figura 10: Registro fotográfico de desenho de minha autoria.



Fonte: Obra da autora. Acervo pessoal.

Figura 11: Registro fotográfico de pintura de minha autoria.



Fonte: Obra da autora. Acervo pessoal.

Figura 12: Registro fotográfico de aquarela de minha autoria.



Fonte: Obra da autora. Acervo pessoal.

Figura 13: Registro fotográfico de aquarela de minha autoria.



Fonte: Obra da autora. Acervo pessoal.

Figura 14: Registro fotográfico de pintura de minha autoria.



Fonte: Obra da autora. Acervo pessoal.

Diante deste conflito, que envolvia meus alunos e a mim mesma, debrucei-me sobre as manifestações gráficas e pictóricas que se distanciavam do naturalismo clássico, o que me levou a uma infinidade de manifestações artísticas, da pré-história ao contemporâneo. Em outras palavras, um recorte temporal e estilístico era imprescindível para viabilizar a pesquisa.

A partir da observação do conteúdo programático do ensino médio¹² (especificamente do segundo e terceiro ano), muito conectado com as vanguardas artísticas europeias, surgiu-me a ideia de problematizar a noção de que uma obra de arte bela deve ser fotograficamente realista, alicerçando minha argumentação no movimento expressionista alemão.

Esta relação entre o expressionismo, as noções a serem questionadas acerca do realismo artístico e a realidade da sala de aula na educação básica se daria a partir da prática do desenho. Nesta segunda etapa, eu objetivava demonstrar que não era necessário copiar a natureza tal qual ela se apresenta a nossos olhos para criar um desenho que expresse sensações e sentimentos.

Entretanto, durante o período do curso de mestrado, novas formas de conhecimento me foram apresentadas, transformando, conseqüentemente, minha pesquisa. Notei que o interesse dos estudantes pelas artes visuais já existia e que um dos meus objetos de investigação nesta pesquisa deveria ser o motivo que levava estes educandos ao eventual desinteresse pelas aulas de artes visuais.

Uma evidência que se apresentava consistia no fato de que o conteúdo de artes visuais se encontrava, por vezes, desvinculado das realidades de meus alunos. Deste modo, o contato destes com o expressionismo alemão, por exemplo, em aula, parecia causar mais estranhamento do que os questionamentos e as reflexões por mim sugeridas. Entretanto, ao tratar de temas como a arte urbana, o grafite e até mesmo de referências da cultura popular, a conexão com maior parte dos grupos em sala de aula era mais facilmente viabilizada.

¹² Currículo em movimento da educação básica. Ensino Médio. Elaborado para as escolas da rede pública do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf> Acesso em 27 set 2023.

Logo, foi possível perceber que eu privilegiava determinadas manifestações artísticas, numa prática pedagógica eurocêntrica, em detrimento de expressões que não apenas diversificam e ampliam o currículo como possibilitam maior conexão com os educandos. Observando minha própria prática docente, pude rever conceitos e ações que desenvolvia e que, no entanto, prejudicavam a promoção da diversidade imagética em sala de aula, inclusive o viés crítico e problematizador da visibilização de imagens de diferentes contextos. Selma Garrido Pimenta, em artigo intitulado “Epistemologia da Prática – ressignificando a Didática” escreve sobre a possibilidade de professores lançarem olhar crítico sobre suas próprias práticas de sala de aula:

Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem sobre e a partir de sua prática, condição para que se construam novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem. Esse processo não é apenas individual. Há que se elevar desse nível, pela partilha de saberes, o que implica modificar a cultura das instituições formadoras (e das escolas, locais de trabalho), para possibilitar o desenvolvimento das habilidades de pensar, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática (Pimenta, 2014, pp. 25 e 26).

Considero importante ressaltar que minha prática inicial, que consistia em privilegiar imagens de origem europeia em meu conteúdo programático no ensino médio, estava muito conectada com as referências imagéticas às quais tive acesso durante a minha graduação na licenciatura em Artes Plásticas, concluída no ano de 2015. O curso, à época, era majoritariamente voltado para o estudo de artistas europeus e estadunidenses.

Fez-se necessário, portanto, que, a partir dos questionamentos iniciais acerca da beleza e dos padrões estéticos no ensino de artes visuais, fosse ampliada a diversidade de referências imagéticas, buscando aprimorar a conexão com os estudantes no contexto de sala de aula. Deste modo, a pesquisa perpassa pelos significados de belo e grotesco, em breve apanhado teórico, para lançar olhar crítico sobre estes conceitos, objetivando ressignificá-los no ambiente escolar para fortalecer a criticidade e questionar paradigmas sobre as imagens cotidianas e de arte.

2.1 Considerações Sobre a Beleza

É extremamente comum que se opine acerca da beleza de pessoas, objetos, paisagens, obras de arte, entre tantos outros exemplos. Neste sentido, ao compartilharmos nossa

percepção sobre tal tema, tornamos possível o diálogo sobre o que é belo e encaramos discordâncias. No entanto, para além da discussão do gosto como algo que está posto, como uma característica intrínseca do indivíduo, é importante que nos atentemos ao modo como o conceito de beleza influencia subjetivamente o gosto.

A Figura 15 demonstra os resultados de uma pesquisa realizada em um portal da internet¹³, na categoria imagens, no qual busquei pelo termo “conceito de beleza”. Não me surpreendeu o fato de que os principais resultados apresentem referências ocidentais, greco-romanas e renascentistas: uma imagética eurocêntrica.

¹³ Busca pelo termo “conceito de beleza” no Google imagens. Disponível em https://www.google.com.br/search?rlz=1C2ONGR_pt-PTBR1081BR1097&sca_esv=16afa8dc77c0fa71&sxsrf=AHTn8zrbgpurJ3V-bzLO-29Fslwanvlyog:1739481067630&q=conceito+de+beleza&udm=2&fbs=ABzOT_BYhiZpMrUAF0c9tORwPGlsjfkTCQbVbkeDjnTQtijddBji9NIWFbRgtlhh9CBGrAVAQBozFDaOkVTS4exBr1wa4XalSThXua09ErqBn9VNP48iRPJqOQU90NbYFmtljBE7UF-WM7Y3KU8qCapdlsB09DBD6P_XpbnBBa9Dx_umYSyuYcH6OVtK0EKpnQkuDIhg_XZxV2j-Tkdu5ANdlwJD7KQdFQ&sa=X&ved=2ahUKEwjZvIT5x8GLAxV0JrkGHeBGDrMQtKgLegQIERA&biw=1536&bih=730&dpr=1.25 Acesso em 13 fev 2025.

seria uma empresa que nos levaria além dos limites deste livro (Eco, 2010, p.12).

Nota-se que o autor menciona as obras de arte não-europeias como “ditas primitivas”. Mesmo que aparente reconhecer um problema na categorização de “primitiva” atribuída a determinada cultura, pois desconsidera o desenvolvimento cultural de continentes inteiros, Eco define tais visualidades apenas como “máscaras, grafites e esculturas”. Uma breve pesquisa sobre arte africana contemporânea apresentará resultados que não se resumem a “máscaras, grafites e esculturas”. O trecho supracitado evidencia, portanto, a postura etnocêntrica do autor, que afirma, inclusive, que incluir referências não-ocidentais extrapolaria os “limites” do livro.

O próprio título da obra de Eco possibilita questionamentos, uma vez que o assunto é a História da Beleza, contudo, com um recorte abissal que privilegia a História da Arte europeia e invisibiliza toda e qualquer história e beleza alheias a este contexto. É sabido, inclusive, que um dos mecanismos coloniais de imposição cultural consiste na tentativa de destituir o colonizado de sua própria história, como elucida Amílcar Cabral:

[...] nos recusamos a aceitar – considerar que vários agrupamentos humanos da África, Ásia e América Latina viviam sem história ou fora da história no momento em que foram submetidos ao jugo do imperialismo. Seria considerar que populações de nossos países, como os Balantas da Guiné, os Cuanhamas de Angola e os Macondes de Moçambique, vivem ainda hoje, se nos abstrairmos das muito ligeiras influências do colonialismo a que foram submetidas, fora da história ou não têm história (Cabral, 1977, p.32).

A partir desta perspectiva, cabe aqui indagar: se a determinados povos lhes é usurpado o direito à própria história, o que se pode dizer sobre a cultura, a arte e, consequentemente, a beleza? Estas são nuances passíveis de averiguação a fim de que se elucide como se perpetuou o eurocentrismo no ensino, bem como o racismo e o etnocentrismo.

É preciso que fique claro que não se trata de privilegiar, em sala de aula, apenas os conhecimentos marginalizados ao longo da história, mas, sim, de democratizar o acesso e a valorização de saberes múltiplos, considerando tanto a produção cultural europeia quanto a africana, por exemplo, como contribuições imprescindíveis na educação em artes visuais.

Reconhecendo a possibilidade de problematizar minha própria prática docente, pude perceber, em determinados momentos em que lecionava, a assimetria que se apresentava entre os conteúdos pedagógicos europeus e não-europeus. Grande parte desta disparidade se deve à escassez de informações relativas à arte afrobrasileira e indígena, contrapondo-

se à abundância de fontes que se referem à arte europeia. Reconheço que tal realidade vem paulatinamente se modificando, mas, uma vez que a invisibilização da arte africana, afrobrasileira e indígena ocorra em sala de aula, pode ser analisada criticamente. Ao tratarmos de esculturas rituais africanas, por exemplo, é necessária a abordagem do tema das religiões de matriz africana, que são alvo da discriminação racial no Brasil desde o período colonial.

Finaliza-se o colonialismo em terras brasileiras, entretanto a colonialidade perdura de forma violenta e nociva, fazendo-se notar por meio dos preconceitos e discriminações. Por exemplo, ao tratar, em aula, da imagética católica no renascimento italiano, não presenciei nenhum questionamento ou afirmação que demonize tais pinturas, mas pude constatar, em escolas de ensino médio e por pequena parte dos estudantes, que são animalizadas e demonizadas as estátuas de África, por sua conexão com religiões de matriz africana e, reitero, pelo racismo. Candau e Oliveira, sobre a influência colonial perpetuada para além do colonialismo, explicam:

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Considerando-nos alvo da colonialidade, reconhecendo-a como problemática na promoção de uma educação em artes visuais inclusiva, diversa e antirracista, como podemos nos desvencilhar, enquanto educadores, do eurocentrismo?

Promover, em sala de aula, a visibilidade de belezas que divergem dos padrões brancos é reconhecer, como já informado na introdução do presente trabalho, que a maioria dos estudantes da rede pública de ensino é negra. Considero ser esse um dos primeiros passos necessários para mitigar a desigualdade racial no país, com o objetivo de eliminá-la, por mais que se saiba que isto não ocorrerá a curto prazo.

A partir destas informações e considerando que professoras e professores que trabalham conteúdos de artes visuais e lidam com imagens porventura influenciam o corpo discente, é necessário que seja promovido o reconhecimento da maioria dos estudantes nas imagens

elencadas para apresentação em aula. Em outras palavras, é tarefa do educador em artes visuais possibilitar que seus alunos e alunas negros e negras se vejam representados pela imagética, seja artística ou não, que consiste no conteúdo de artes visuais da educação básica. Deste modo, promove-se a apreciação crítica das imagens e aprimora-se a consciência racial e crítica, portanto.

Como já mencionado, não se trata, no entanto, de rejeitar referências artísticas europeias. O que se preconiza é a valorização equânime e simétrica de imagens de arte produzidas em escala global, atentando-se para a criticidade e a fruição em torno das obras, bem como para sua relevância histórica.

2.1.1 Apontamentos Históricos e Críticos sobre a Beleza Ocidental

Os conceitos de beleza, tanto quanto os de seu oposto, a fealdade, estão ligados ao imaginário e às práticas culturais de determinado tempo, tendo, portanto, significados mutáveis. Pesquisar sobre beleza e feiura nas artes visuais, considerando tanto a subjetividade quanto os gostos atribuídos ao senso comum é importante para compreender como estes conceitos são alterados ao longo da história.

Foi preciso que grandes mudanças políticas, sociais e tecnológicas ocorressem para que surgissem correntes artísticas como a impressionista. Coincidindo com o advento da fotografia, no século XIX, o movimento, de certa forma, desobrigava determinados artistas a se dedicarem à cópia do real, uma vez que esta seria, paulatinamente, uma tarefa delegada aos dispositivos fotográficos.

Com o pós-impressionismo, ainda no século XIX, desponta Vincent van Gogh como grande precursor do expressionismo, movimento que integrará, já no século XX, as vanguardas artísticas europeias. Avançando em sentido contrário ao do academicismo clássico, o expressionismo alemão é descrito pelo historiador Giulio Carlo Argan da seguinte forma:

Somente a arte, como trabalho criativo, poderá realizar o milagre de reconverter em belo o que a sociedade perverteu em feio. Daí o tema ético fundamental da poesia expressionista: a arte não é apenas dissensão da ordem social constituída, mas também vontade e empenho de transformá-la. É, portanto, um dever social, uma tarefa a cumprir. (Argan, 2008, p. 241)

A própria forma de representação expressionista, que deformava propositalmente pessoas, paisagens e objetos, com a intenção de denunciar as chagas de uma sociedade em constante degradação é inovadora para sua época. Mas, além disso, constitui questionamentos em torno da beleza, uma vez que se considera que o que é retratado, por mais desfigurada sua aparência, ainda é colorido, vibrante, digno de contemplação e, por que não, belo.

O movimento expressionista alemão representou, inicialmente, a principal provocação para o desenvolvimento do presente trabalho, uma vez que transformou a forma de representação pictórica e gráfica, sendo referência inclusive para artistas contemporâneos, mais de cem anos após seu surgimento.

Faz-se necessário, no entanto, que reflitamos acerca das influências imagéticas não-europeias e populares, das quais os artistas das vanguardas europeias do início do século XX se apropriaram, como é possível observar a partir das informações seguintes:

No desenvolvimento da arte moderna, essencialmente antinaturalista, vários são os momentos de revalorização da arte primitiva, tanto do ponto de vista formal quanto espiritual [...]. Em alguma parte de sua formação, cubismo, expressionismo, dadaísmo e surrealismo fazem sua viagem ao primitivo em busca de valores e formas primordiais na intenção de renovar a arte ocidental (Arte Primitiva. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. 2024).

É possível perceber que os artistas se distanciam do clássico, ou seja, do naturalismo realista, exatamente pelas conexões com outras culturas, etnias e referências imagéticas. Por isso, é válido considerar que se apropriam da imagética das máscaras africanas, por exemplo, uma vez que estas só são legitimadas em espaços de arte quando, destituídas de seu significado primordial (Einstein, 2011, pp. 44-45), se tornam foco inspirador para artistas brancos e europeus.

Logo, é justo afirmar que a arte moderna de vanguarda da Europa rejeita os preceitos clássicos devido à tal apropriação cultural mencionada anteriormente. Isto é, ao debruçarem-se sobre a arte de outros continentes, como as máscaras africanas, os artistas de vanguarda repensam a imagética naturalista/realista e criam formas de composição e de representação figurativa. Este ato é problemático, porque as artes visuais africanas só perdem o título de naif ou de primitivas e são reconhecidas esteticamente se passam pelo crivo dos artistas europeus e são, por eles, transfiguradas e/ou apartadas de seu sentido religioso e ritualístico, por exemplo. Em relação à percepção de Pablo Picasso sobre a estatuária africana, Achille Mbembe afirma o seguinte:

Das máscaras africanas, Picasso disse, por exemplo, que eram "objetos que homens haviam executado num desígnio sagrado e mágico, para que sirvam de intermediário entre eles e as forças desconhecidas e hostis que os cercavam, buscando assim superar seu medo ao lhe dar cor e forma". Nessa transação entre o objeto fabricado e o universo das formas imateriais se encontrava, segundo ele, o sentido da pintura. "Não é um processo estético; é uma forma de magia que se interpõe entre o universo hostil e nós, um modo de assumir o poder ao dar forma tanto aos nossos terrores quanto aos nossos desejos", concluiu (Mbembe, 2018, p. 83, grifos do autor).

Observa-se, a partir dos apontamentos de Mbembe, que Picasso tinha ciência da função ritualística que as máscaras e as estatuárias africanas apresentavam para as respectivas etnias que as criavam. No entanto, reafirmo que a legitimação da escultura africana enquanto objeto artístico estava condicionada ao julgamento dos artistas europeus, situação que paulatinamente se altera atualmente, apesar das diversas disparidades que persistem no circuito artístico de exposições, vendas e mesmo na educação em artes visuais.

Além destas problemáticas envolvendo imposições colonialistas, julgo pertinente a percepção de que referências estritamente europeias podem não ser suficientemente interessantes para meus alunos e alunas, uma vez que visio a dialogicidade em sala de aula, buscando, também, referências que sejam cotidianas evocando o reconhecimento discente.

Outro ponto a ser aqui explicitado diz respeito ao fato de que a arte das vanguardas europeias, entre elas a expressionista alemã, atualmente, já é reverenciada como bela. É possível exemplificar tais afirmações a partir da reflexão sobre as vanguardas do século XX, que impressionaram negativamente grande parte dos espectadores de museus e galerias à época, como informa Eco:

Hoje, todos (inclusive os burgueses que deveriam ficar escandalizados) reconhecem como "belíssimas" (artisticamente) aquelas obras que horrorizaram seus pais. O feio da vanguarda foi aceito como modelo de beleza e deu origem a um novo circuito comercial (Eco, 2007, p. 379).

Como já explicitado, o conceito de beleza se modifica, eventualmente, ao longo da história, resultando em correntes artísticas que revolucionam o modo de representação, quando comparadas com as vertentes anteriores. Contudo, para a cultura ocidental, durante milênios, a representação por meio do desenho e da pintura consistia na busca pela cópia da natureza, ou no aprimoramento desta.

A história da arte ocidental conta com registros que antecedem em milênios a busca pela proporção, uma vez que "consideramos bela uma coisa bem proporcionada" (Eco, 2022,

p. 61). É possível, sobre este tema, remeter aos tratados da antiguidade grega que relacionavam a representação do corpo humano à simetria e à proporção, entre outros conceitos matemáticos. Os artistas renascentistas italianos, conhecidos pela proposta do resgate da antiguidade greco-romana, são exemplos da busca por estes conceitos, como nos mostra Giannotti:

Foi na Itália, no fim do Renascimento, que os construtores de imagens puderam se aglutinar numa única categoria [...] e se organizaram em academias. Aos pintores e escultores se lhes pedia apenas que se mostrassem capazes de produzir obra original, obra-prima, a ser doada à instituição. Estava preparado, desse modo, o caminho para a categoria romântica de gênio, traço de qualquer artista criador, o que fazia da construção da imagem o ato instituinte por excelência. Como Deus, o gênio criaria à sua própria semelhança (Giannotti, 2005, p. 78).

Esta visão acerca da expressividade plástica desenvolvida entre os séculos XVI e XVIII (Giannotti, 2005, p. 78), de que os artistas deveriam criar à sua própria semelhança, foi amplamente questionada ao longo dos períodos posteriores da história da arte.

Assim, como mencionado anteriormente, o conceito de belo nas artes visuais foi profundamente modificado ao longo do tempo, sendo atualmente possível, inclusive, observar a presença cada vez mais relevante de arte africana, afrobrasileira e indígena em exposições de artes visuais, demonstrando visualidades plurais. Logo, a concepção eurocêntrica citada anteriormente, de que a proporção e a fidedignidade são pré-requisitos para um bom desenho ou uma boa pintura vêm se tornando ultrapassada.

Neste sentido, o presente trabalho propõe que a diversidade imagética substitua a exposição exclusiva da arte europeia na sala de aula. Faz-se necessário, para tanto, reiterar a importância da abordagem crítica das imagéticas diversas, elucidando aos estudantes os motivos que levam determinados artistas a serem discriminados por motivos de raça, cor da pele, etnia e nacionalidade, por exemplo.

Deste modo, é possível dar visibilidade e contemplar as imagens secularmente marginalizadas pela lógica da colonialidade, possibilitando, inclusive, a produção de imagens com grande potencial expressivo.

Tendo em vista que estes modelos reverberam nas aulas de Arte que privilegiam conteúdos de artes visuais em escolas públicas do Distrito Federal, cujo corpo discente constitui maioria negra, faz-se necessário o questionamento destes padrões estéticos. Isto, tanto para promover identificação dos estudantes com o objeto imagético apreciado em

sala de aula, quanto para contribuir com a modificação, em sentido amplo, dos paradigmas acerca do que pode ou não ser belo.

É sabido que as imagens utilizadas como referência no ensino de artes visuais na educação básica não são estritamente oriundas da história europeia. São exemplos, no currículo do ensino médio, as obras elencadas como conteúdo da avaliação para ingresso na Universidade de Brasília, do Programa de Avaliação Seriada (PAS – UnB). Entre as obras de artes visuais do Programa atualizado do ano de 2023, para o 1ª ano do ensino médio estão “Sereias” (Figura 17), do popular xilogravurista pernambucano J. Borges e as urnas funerárias marajoaras (Figura 16), ambas apresentadas adiante (pp. 64-66).

Entretanto, é válido que se indague: as obras de arte que provém de contextos alheios ao clássico (expressionistas/expressivas, naif, “primitivas” e populares) são consideradas igualmente relevantes em termos de análise e reflexão quando comparadas às imagens clássicas?

O apreço pelo desenho naturalista, que copia a natureza tal como ela se apresenta ao olhar humano perdura desde seu surgimento. Figuras “parecidas com fotografias” que, porém, são fruto da criação pictórica, eram e ainda são reverenciadas. Sobre este tema, Gombrich afirma:

(...) uma vez que o artista começou a apreender o que seus olhos realmente viam, desencadeou-se uma verdadeira avalanche. Os pintores fizeram a maior de todas as descobertas – a descoberta do escoreço. Foi um momento assombroso na história da arte quando, talvez um pouco antes de 500 a.C., os artistas se atreveram pela primeira vez na história a pintar um pé tal como é visto de frente (Gombrich, 2000, p. 81).

O que se pode refletir, portanto, acerca dos artistas que se recusam a reproduzir a realidade como a enxergamos? Não expõem suficiente talento? Ou ainda, é obrigação das academias de arte formar artistas que reproduzam o naturalismo no desenho e na pintura?

Em que medida podemos considerar que a obrigatoriedade do realismo gráfico é uma herança eurocêntrica? Podemos, ainda, refletir sobre as imagens que não correspondem fidedignamente àquilo retratado, ou seja, que privilegiam a expressividade em detrimento do realismo. São figuras tidas durante certo período da história da arte ocidental como desagradáveis visualmente. A partir daqui, seguir-se-á trajetória relacionada ao oposto do belo, isto é, ao denominado grotesco.

2.2 Considerações Sobre o Grotesco

Refletir sobre o que é ou não belo atualmente é uma tarefa que demanda, inevitavelmente, uma retrospectiva sobre este termo e suas possíveis acepções. Uma das oposições ao belo situa-se no conceito de grotesco, que pode ser definido como:

Derivado de grotta, o termo grotesco designa, etimologicamente, certo tipo de decoração ornamental encontrado em grutas da Itália, no decurso de escavações arqueológicas, em fins do século XV. Esta ornamentica era composta por desenhos, pinturas e esculturas que ilustravam a mistura dos reinos animal, vegetal e mineral. Esta combinação deu origem a formas que, por romperem com o ideal clássico de arte (mimesis do real, verossimilhança), foram classificadas hostilmente como quiméricas, irreais, monstruosas e até mesmo diabólicas (Lima, 2016, p. 02).

No presente trabalho será utilizado este significado de grotesco, associado ao distanciamento do clássico, em uma busca por formas de representação que prescindam do naturalismo. Isto porque se entende que a exigência deste na produção artística tende a distanciar determinados artistas da própria prática, por julgarem-se destituídos de talento, além de configurarem heranças eurocêtricas que prejudicam a diversificação do currículo de artes visuais.

Como tratar do grotesco sem mencionar a beleza, e vice-versa? À despeito desta evidente dicotomia, existem outros aspectos relativos ao belo e ao feio que são caros à esta pesquisa, como a relativização do grotesco. Se consideramos agradável a visão daquilo que nos representa, ou seja, na identificação com o que é observado, como justificar a adoção de padrões de beleza tão distintos da aparência da maioria da população brasileira? Sobre este tema, Eco menciona Hegel, que tece as seguintes observações:

Ouve-se dizer com frequência que uma Beleza europeia desagradaria a um chinês ou mesmo a um hotentote, embora o chinês tenha um conceito de Beleza inteiramente diverso daquele do negro... E, na verdade, se considerarmos as obras de arte dos povos não europeus, as imagens de seus deuses, por exemplo, que brotaram de sua fantasia como dignas de veneração e sublimes, poderão nos parecer ídolos dos mais monstruosos, assim como sua música pode soar aos nossos ouvidos da forma mais detestável. Por sua vez, aqueles povos verão as nossas esculturas, pinturas e música como insignificantes ou feias (Hegel apud Eco, 2007, p. 12).

Ora, se o que gera comoção e encantamento diante de uma imagem é o reconhecimento, por que as obras de arte que representam pessoas brancas são reverenciadas dentro e fora de seu local de origem? Aqui, mais que tratar da questão de gosto, busca-se questionar o motivo de considerarmos bela uma imagem que não nos representa. Esta razão está

situada, é necessário reiterar, na influência colonial¹⁴. A marginalização da figura africana e indígena, tratando das principais etnias que constituem o Brasil, tem como objetivo, no âmbito artístico, a manutenção do padrão branco como referência de beleza. Na história da arte eurocêntrica, as formas de representação das etnias não-europeias, segundo Eco, são:

Como sustentáculo para a missão civilizadora do homem branco, a representação do africano sempre foi impiedosa, não somente na narrativa e na pintura, mas também em textos de caráter científico [...]. Mas a ideologia do “fardo do homem branco” levou muitas narrativas a criar caracteres repulsivos referentes a qualquer etnia não-europeia (Eco, 2007, p. 197, grifo do autor).

Deve ser esclarecido que o que se chama de “uma questão de gosto”, muitas vezes como justificativa para a não-apreciação e até mesmo o distanciamento de representações imagéticas não-europeias são, na verdade, manifestações da colonialidade que permeia o imaginário e as relações sociais. Consequentemente, as imagens de contextos alheios ao clássico europeu serão marginalizadas. Djamila Ribeiro, sobre a exposição “Desobediências Poéticas”, de Grada Kilomba, na Pinacoteca de São Paulo, descreve a colonialidade racista e intrínseca ao pensamento eurocêntrico:

[...] a ideia de pessoas brancas presas na imagem daquilo que é “universal” e na consequente refutação daquilo que é diferente, pois, para estas, elas são a norma da qual os “outros” diferem, como afirma Grada. A paixão branca pela própria imagem. (Ribeiro, 2019, p. 13, grifo da autora).

O presente trabalho propõe deslocar o lugar da beleza na educação em artes visuais como exclusivamente destinado às representações imagéticas provindas da Europa, bem como desconectar a ideia do grotesco ao “outro”, o exótico, que é marginalizado socialmente. Aqui, portanto, entende-se que para reverter a lógica colonialista no conteúdo programático escolar é preciso buscar e apresentar ao corpo discente a diversidade imagética e debater sobre os motivos da supervalorização de determinadas imagens em detrimento de outras.

Compreendendo o que supostamente seria uma questão de gosto como uma imposição colonial, é possível entender como se estruturam as violências racistas em termos estéticos. Marginalizar determinado grupo étnico-racial é apartá-lo da oportunidade de

¹⁴ O terceiro capítulo da presente dissertação apresenta reflexões pertinentes ao tema da colonialidade em relação à educação básica em que são explorados os conhecimentos em artes visuais.

obter acesso à direitos básicos como moradia, emprego, educação e saúde e é, também, negar a esses grupos a possibilidade de afeto por sua autoimagem.

Considerar a si mesmo como belo requer que este contexto de marginalização e pobreza seja rompido. Um dos principais alicerces da colonialidade, o racismo, é também uma mazela social que deve ser desmantelada. Uma das formas de desconstruir o pensamento e a prática racistas na educação em artes visuais é intensificar o estímulo à criticidade das crianças e dos jovens educandos, que são, como supracitado, majoritariamente negros e negras na rede pública.

2.3 Diversidade Imagética na Educação em Artes Visuais

Neste subcapítulo, serão apontadas estratégias pedagógicas que visem a dialogicidade, o reconhecimento em relação às imagens e o fortalecimento do pensamento crítico discente nas aulas de artes visuais na educação básica. Faz-se necessário, contudo, que retomemos inicialmente a problemática que nos conduziu a este ponto. Barbosa elucida que a imposição cultural eurocêntrica não foi aceita de forma passiva por grande parte dos educadores em artes visuais:

A América Latina - e especialmente o Brasil - está condenada ao colonialismo cultural há séculos, embora tenhamos uma história de constantes lutas pela emancipação, liberdade de criação e busca de reconhecimento internacional (Barbosa, 2022. p. 152).

Em seu artigo, Ana Mae Barbosa cita diversas iniciativas educacionais em prol da diversidade e da valorização do educando como indivíduo, reconhecendo a multiplicidade étnica brasileira e a grande parcela representada pela população negra, maioria neste país. A autora elenca estas propostas educadoras em uma linha do tempo paralela à História da Arte no Brasil, mencionando o Movimento Armorial, em Pernambuco, o Tropicalismo e os Pontos de Cultura, por exemplo.

Especificamente a respeito de propostas educacionais antirracistas, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, criada no ano de 2018 na cidade de Salvador, Bahia, representa uma iniciativa inspiradora para educadoras e educadores em artes visuais. Apresentando um currículo decolonial, a proposta pedagógica da instituição não apenas questiona a herança estritamente europeia que determina os conteúdos de muitas outras escolas, como também promove a autoestima discente com temáticas que envolvem até mesmo um calendário escolar repaginado. Neste, as datas comemorativas africanas, afro-brasileiras

e indígenas ganham visibilidade e são tão celebradas quanto as festividades católicas, que, por sua vez, são ressignificadas com o objetivo de pluralizar a importância das etnias que constituem o povo brasileiro.

O projeto pedagógico de Maria Felipa, uma escola de educação infantil, considera que “o eurocentrismo incrustado em nossos currículos impacta negativamente na construção identitária das infâncias negras”, logo, “propõe um currículo orientado pelos marcos teórico-práticos decoloniais.” (Dos Passos; Pinheiro, 2021, p. 120).

As propostas da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa têm potencial para serem adaptadas ao contexto dos ensinos fundamental e médio, inclusive na educação em artes visuais, efetuando-se o resgate das visualidades africanas e indígenas em planos de aulas práticas e teóricas. Sobre o conceito de decolonialidade e a relação deste com a prática antirracista, Bárbara Carine Soares Pinheiro afirma que:

A decolonialidade é uma categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade. A colonialidade, por sua vez, é um padrão subjetivo de subalternidade do sul global perante o norte global, uma subalternidade para além da dimensão territorial. Ela também está relacionada à construção de um padrão ético, estético, epistêmico, cultural, religioso – tudo isso atravessa padrões de colonialidade. A decolonialidade vai na contramão, buscando descentralizar o pioneirismo e a potência do mundo que nos cerca, tendo como bases únicas o continente europeu e os Estados Unidos.

A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental – ela orbita em torno da colonialidade, assim como o antirracismo orbita em torno do racismo. Nas práticas pedagógicas da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, optamos por estruturar o currículo pautados/as em atividades de agência africana, quando a abordagem é sobre África e sua diáspora, e de agência indígena, quando o assunto é história e cultura indígena. Entretanto, pensamos num calendário decolonial, uma programação de festividades escolares que sai da óptica do eurocentrismo e celebra os marcos civilizatórios indígenas e africanos, tão fundamentais para a constituição do nosso povo (Pinheiro, 2023, p. 107).

Entrelaçando decolonialidade e educação antirracista, Pinheiro ilumina e visibiliza a possibilidade de um novo currículo que contemple conhecimentos em artes visuais e que pode ser empregado também no ensino médio, objetivando a descentralização do conhecimento europeu e o incentivo ao pensamento crítico discente, por meio da identificação com as imagens fruídas na aula de Arte, por exemplo. Pinheiro, idealizadora da escola Maria Felipa, em seu livro “Como ser um educador antirracista” pontua ainda que “Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p. 20).

Por estes motivos, proporcionar visibilidade à arte afro-brasileira e indígena em sala de aula, problematizando o apagamento histórico das intelectualidades e saberes destes constitui a principal motivação do presente trabalho. Professoras e professores podem promover a representatividade de grupos sociais secularmente marginalizados, ressignificando e visibilizando sua importância na construção cultural do Brasil.

Sobre iniciativas locais que diversificam o currículo referente aos conhecimentos em artes visuais no ensino médio, é possível citar as obras de artes visuais escolhidas pelo Programa de Avaliação Seriada¹⁵ PAS-UnB¹⁶, que configura uma das formas de ingresso na Universidade de Brasília desde a década de 1990, a partir da pontuação obtida nas provas que são realizadas ao final de cada ano letivo do ensino médio. O PAS/UnB e, especificamente, três obras que fizeram parte de seu conteúdo em avaliações anteriores serão tema do terceiro capítulo do presente trabalho.

Como professora do ensino médio, afirmo que o conteúdo do PAS-UnB é uma forma de diversificar o currículo, valorizando expressões artísticas criadas fora do continente europeu, bem como legitimar determinados assuntos abordados em sala de aula. O primeiro ano do ensino médio possui como exemplos de obras que fizeram parte da avaliação no ano de 2023 e que contemplam imagéticas não-europeias: as urnas funerárias marajoaras (Figura 16); as xilogravuras que ilustram Sereias, do artista pernambucano J.Borges (Figura 17); o busto de Nefertiti, no antigo Egito (Figura 18), o Sítio Histórico do Templo Mayor de Tenochtitlan, (Figura 19), que se refere aos Astecas, povos originários mexicanos e Petra, Sítio arqueológico na Jordânia (Figura 20).

¹⁵ As obras elencadas para a prova do primeiro ano do ensino médio estão disponíveis em: https://pas.unb.br/images/pas/pas1_obras_referencia6.pdf Acesso em: 24 out 2023.

¹⁶ O PAS/UnB e determinadas obras de artes visuais que suscitam o debate crítico serão tema do terceiro capítulo da presente dissertação.

Figura 16: Urna funerária marajoara.



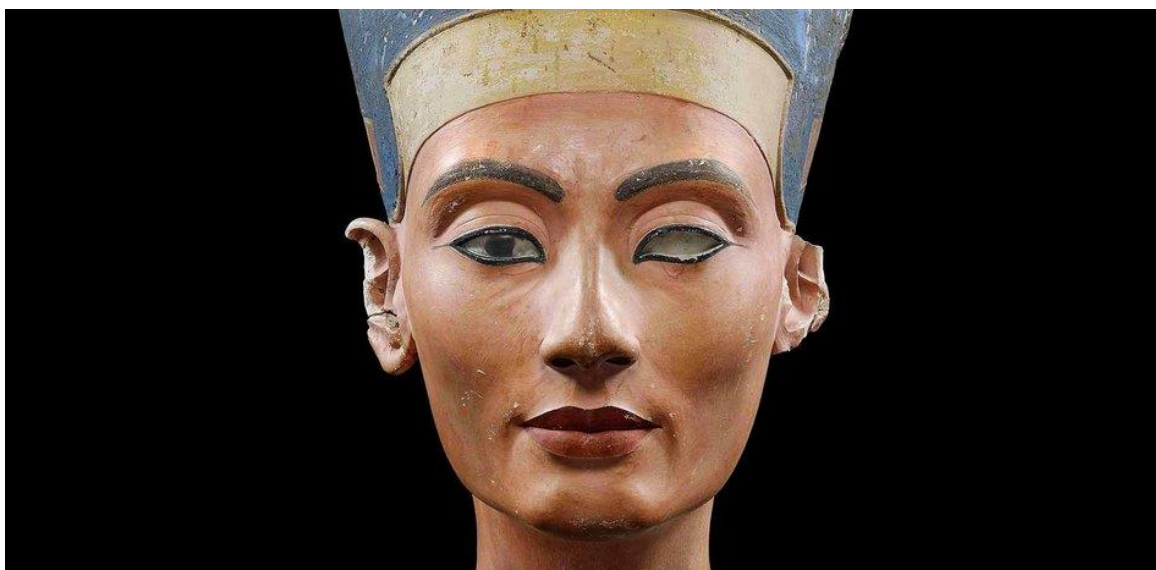
Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-6-Urna-funeraria-Marajoara-estilo-Joanes-Pintado-Acervo-do-Museu-Paraense_fig4_346876477 Acesso em 25 out 2023.

Figura 17: Xilogravura “Sereias”, de J. Borges.



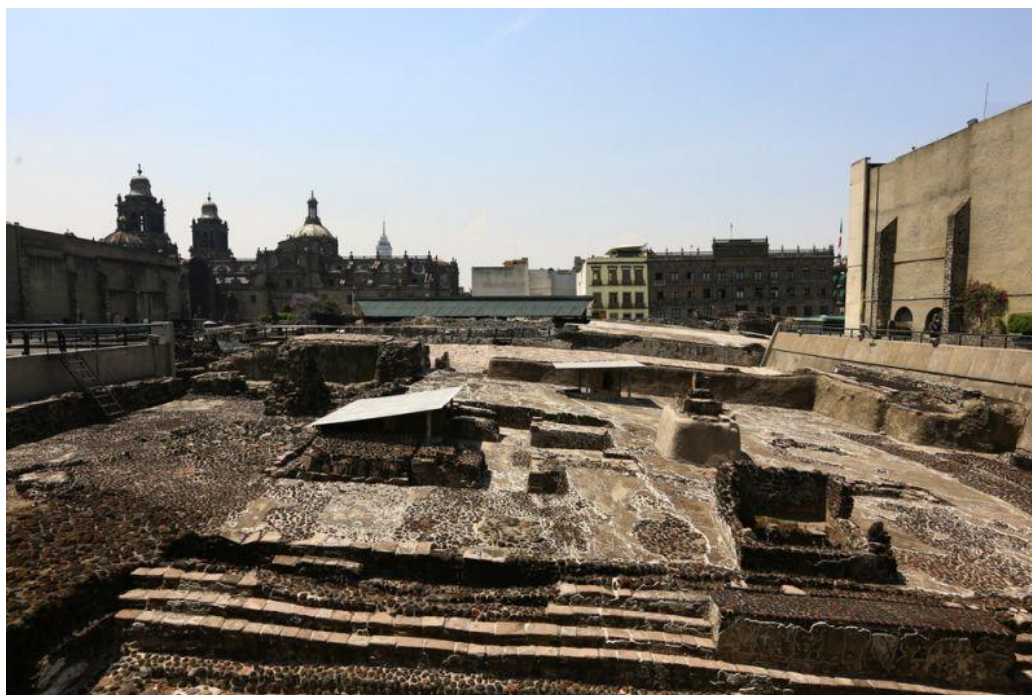
Fonte: Disponível em <https://www.mirabileddecor.com.br/xilogravura-by-j-borges-iemanja-tamanho-66-x-48-cm-00392aaa.html> Acesso em 25 out 2023.

Figura 18: Busto de Nefertiti.



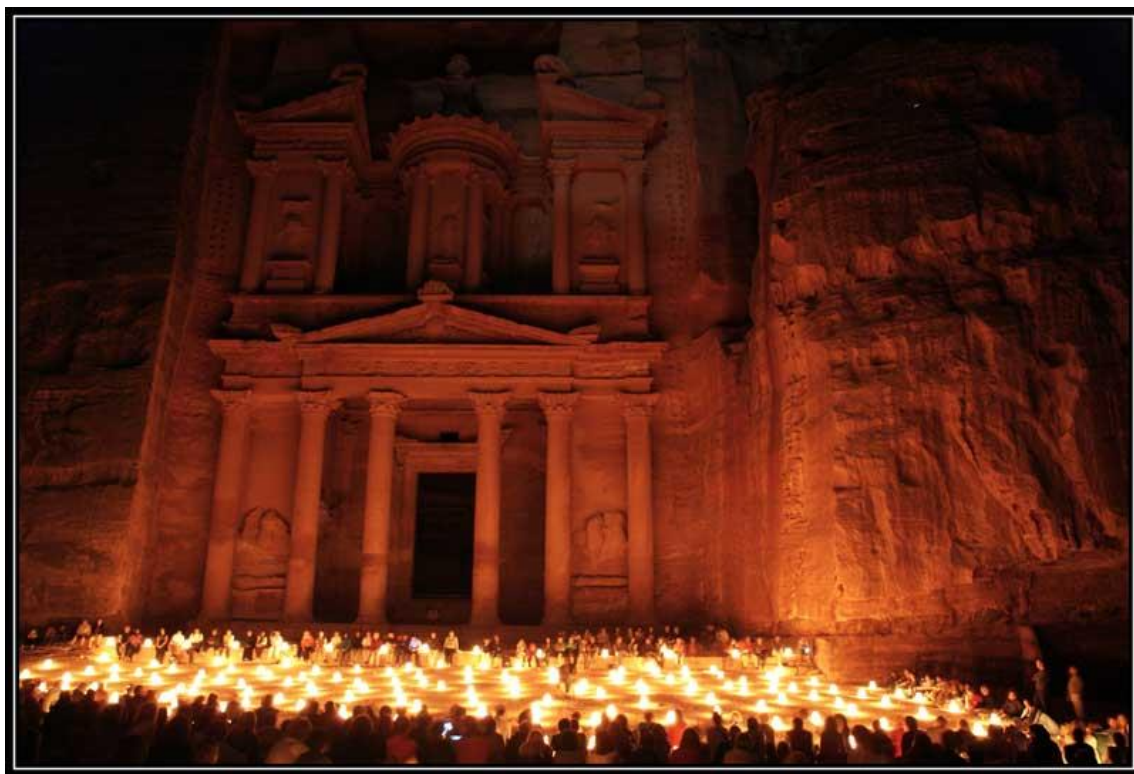
Fonte: Disponível em <https://www.smb.museum/en/museums-institutions/aegyptisches-museum-und-papyrussammlung/collection-research/bust-of-nefertiti/> Acesso em 25 out 2023.

Figura 19: Sítio Histórico do Templo Mayor de Tenochtitlan.



Fonte: Disponível em <https://guia.melhoresdestinos.com.br/museu-do-templo-mayor-197-5457-l.html> Acesso em 25 out 2023.

Figura 20: Petra, Sítio arqueológico na Jordânia.



Fonte: Disponível em <https://www.visitpetra.jo/DetailsPage/VisitPetra/PhotoGalleryDetailsEn.aspx?ID=191> Acesso em 25 out 2023.

Estes exemplos representam uma infinidade de possibilidades de planos de aula que podem ser executados pelos educadores em artes visuais, inclusive relacionando obras, conteúdos e disciplinas que aparentemente apresentam pouco diálogo. Lembro-me de uma experiência em sala de aula, na qual eu lecionava sobre as civilizações pré-colombianas e uma estudante me interrompeu para comentar que nunca havia tido aula sobre aquele assunto. Eis a problemática de a diversidade imagética ainda não constituir uma realidade em relação aos conteúdos programáticos de artes visuais, uma vez que a aluna, já adolescente, poderia ter contato com a arte dos povos originários das Américas em aula desde a infância.

Tratando do currículo da disciplina Arte na rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente no ensino médio, é preciso, primeiramente, mencionar o imenso retrocesso que a implementação do Novo Ensino Médio representa. Realizada sem consulta a educadores e demais trabalhadores da educação, a medida prejudica os professores, substituindo o conteúdo correspondente à formação destes por aulas de “Projeto de Vida”. Este prejuízo é muito mais sentido pelos estudantes de baixa renda, ou

seja, da rede pública de ensino, que têm disciplinas essenciais para sua formação humana e profissional com carga horária reduzida à metade ou mesmo extintas¹⁷.

Sobre o currículo, no componente que aborda conhecimentos em artes visuais para o ensino médio no Distrito Federal, é possível observar mudanças e avanços que se devem, em grande parte, à obrigatoriedade do cumprimento da Lei 10.639/2003, demanda educacional do movimento negro desde a década de 80 (Gomes, 2012, p. 740) e cujo texto preconiza o ensino da arte, história e cultura africanas e afro-brasileiras em toda a educação básica. Segue trecho do Currículo em Movimento da Educação Básica, elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2020:

Nesse sentido, o componente Arte questiona a “invenção do índio” e revisita a construção da identidade brasileira a partir da concepção de diversas “Áfricas”, com o objetivo de promover o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível para as influências que formam a cultura brasileira, enfatizando as produções artísticas e culturais de matrizes africanas e das mais de 300 etnias indígenas existentes no País. Entende-se, ainda, que isso confere valorização à herança sociocultural e simbólica – individual e coletiva – dos estudantes provenientes de diferentes realidades do Distrito Federal e do Entorno, com o objetivo de acolher seus conhecimentos prévios e garantir abordagens pedagógicas, por meio das linguagens artísticas, que vinculem a educação à prática social, segundo aponta a LDB, no inciso II do artigo 1º (Brasil, 1996), e a própria promoção de uma educação estética antirracista (Distrito Federal. 2020).

Deste modo, inovações educadoras são possibilitadas, uma vez que as professoras e professores possuem, para desenvolvimento de conteúdos e atividades antirracistas, suporte na própria legislação.

Faz-se necessário reiterar que estas práticas pedagógicas objetivam uma educação dialógica, crítica, inclusiva e antirracista, contemplando, por meio de imagens e conteúdos teóricos, as realidades múltiplas dos educandos. Isto para que percebam que as artes visuais podem situar-se em um local próximo e que o ambiente escolar possui potencial artístico. Paralelamente a estas diretrizes, situa-se, em maior escala e com foco que extrapola os muros das escolas a proposta de promoção e manutenção de práticas que visem erradicar o racismo e o etnocentrismo, compreendendo o ambiente escolar como influenciado e influenciador da comunidade em que se insere, portanto da sociedade.

¹⁷ Cabe, aqui, acrescentar que o presente trabalho não possui como foco a implementação do NEM (Novo Ensino Médio), portanto, não serão explicitadas discussões mais aprofundadas sobre o mesmo.

CAPÍTULO 3

3 Perspectivas Críticas sobre a Colonialidade

O trabalho que aqui se apresenta visa contribuir para a proposição de maior inclusão das visualidades afrobrasileiras e indígenas no ensino de Arte na educação básica, principalmente em relação à visibilização das artes visuais, historicamente marginalizadas, destes grupos. Assim, uma vez que se considere que a colonialidade é uma das causas da educação eurocêntrica, para propor a diversidade imagética em sala de aula considero necessário que sejam discutidos criticamente tanto a colonialidade e o eurocentrismo quanto o racismo e o etnocentrismo.

Este capítulo da presente dissertação apresenta um olhar sobre outras produções que enfatizaram o tema dos conflitos étnico-raciais no ambiente escolar, considerando também as minhas experiências docentes. Desse modo, minha experiência enquanto professora de Artes Visuais, iniciada no ano de 2017 no ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, me despertou, desde as primeiras aulas, diversos questionamentos.

Tais inquietações estavam relacionadas ao meu desejo, enquanto professora recém-empossada, de contribuir para a promoção do pensamento crítico na educação em artes visuais. Isto é, eu objetivava proporcionar aos estudantes o acesso às imagens que dialogassem com seus próprios cotidianos e possibilitassem justamente a problematização de comportamentos historicamente naturalizados, como o racismo.

Diante de turmas em que o corpo discente era majoritariamente representado por pessoas negras, era possível notar a eventual ausência de identificação destes estudantes com o conteúdo programático e as imagens selecionadas para serem apresentadas em sala de aula. Esta desconexão dos estudantes com as propostas pedagógicas em Artes era mais evidente quando as referências utilizadas em sala de aula eram de imagéticas eurocênicas.

O fato de o corpo discente não se ver representado nas imagens escolhidas para apresentação em sala de aula tornava o conteúdo desinteressante para a maior parte destes estudantes. Neste sentido, considerei importante acrescentar imagens e textos que remetessem ao cotidiano dos educandos, em busca de uma didática que permitisse a dialogicidade (Freire, 1981).

Reconhecer que os estudantes se importam com este tipo de identificação e querem sentir-se representados na imagética do conteúdo programático é também um incentivo para instigar o desenvolvimento do olhar crítico em relação às questões históricas e sociais que levam determinadas imagens à condição de marginalização, enquanto outras são reverenciadas como belas. Por isso, considero válido que a colonialidade seja problematizada nas aulas de Arte, especificamente em conteúdos que contemplem as artes visuais, ainda na educação básica.

É importante salientar o quão violentas são as imposições culturais e como estas negam ao colonizado o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito, relegando a ele a mimetização da cultura colonial e o apagamento de sua própria identidade enquanto afrobrasileiro, indígena ou sul-americano, pois estas são identidades carregadas de marginalização.

Aníbal Quijano, em ensaio intitulado “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (2005), disserta sobre a forma como ocorre tal marginalização, uma vez que a cultura dos povos colonizados é categorizada como “negativa e inferior”. Deste modo, o ato de enxergar a cultura do colonizador como positiva e superior justificaria a mimetização da mesma. Faz-se necessário, no entanto, reconhecer que a violência da imposição cultural colonizadora é determinante para que tal comportamento que reproduz a cópia seja disseminado. Quijano, sobre este assunto, observa que:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p. 127, *itálico do autor*).

A mentalidade eurocêntrica, incutida no imaginário brasileiro, contribui para o apagamento das manifestações culturais relativas às etnias africana e indígena. Debruçar-se sobre o estudo da colonialidade auxilia a perceber como a colonização europeia prejudicou a questão do reconhecimento destas culturas por meio de práticas racistas ainda perpetradas atualmente.

Tendo em vista a forma como o Brasil foi colonizado, baseado na exploração do trabalho escravo de africanos e indígenas, é imprescindível que se relacione a luta contra a imposição cultural europeia com o antirracismo, uma vez que o racismo é um problema profundamente conectado ao colonialismo, como demonstra, mais uma vez, Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Desta forma, Quijano nos mostra que as categorias raciais, utilizadas para subjugar principalmente etnias africanas e indígenas, foram também instrumentos de inferiorização da produção cultural destes povos originários da África e da América. Consequentemente, as criações artísticas destes tiveram sua importância vilipendiada, quando não era questionada a própria legitimação artística relativa aos objetos criados por estas etnias, isto é, lhes era negada a categoria de “arte”.

Apesar do advento de avanços como a Lei 10.639/2003, que preconiza o ensino da história, arte e cultura africanas em todas as séries da educação básica, ainda são evidentes resistências e equívocos no âmbito da docência em artes visuais no ensino básico, como eu mesma pude reconhecer em relação à minha própria prática em sala de aula, buscando modificá-la, conforme relatado nos capítulos 1 e 2 da presente dissertação.

Inegavelmente, a lei 10.639/2003 representa uma conquista no âmbito da educação em artes visuais, pois possibilita que outras imagéticas, além das euro-americanas, sejam abordadas em sala de aula. Entretanto, é possível questionarmos se apenas a adição de referências estéticas indígenas, africanas e afrobrasileiras no conteúdo programático pode significar uma postura educacional crítica.

Jan Jagodzinski, em ensaio intitulado “As Negociações da Diferença: Arte-Educação como Desfiliação na Era Pós-Moderna” (2005), sugere possíveis caminhos a serem seguidos pelos educadores que trabalham conhecimentos em artes visuais e que estejam interessados em desfiliar-se da imagética exclusivamente euro-americana em suas aulas. O autor, no entanto, salienta a importância do estímulo ao olhar crítico em relação às discriminações estruturais que, por sua vez, são o cerne do problema da marginalização e da ausência da arte afrobrasileira, africana e indígena nos espaços de arte e nas escolas. Segundo jagodzinski:

Supõe-se que o preconceito e a percepção errônea possam ser corrigidos simplesmente provendo-se informações sobre o Outro. Essas abordagens pedagógicas multiculturais dependem quase exclusivamente da reversão dos valores, atitudes e da natureza humana dos atores sociais entendidos como “indivíduos”. Nenhuma análise estrutural institucional da distribuição de poder e riqueza nas relações raciais é dada; nem ocorre qualquer tentativa feita no sentido de mostrar como a hegemonia branca euro-americana é mantida; tampouco existem exemplos de como grupos de cor desafiam essa hegemonia (Jagodzinski, 2005, p. 679, grifo do autor).

Por “Outro” podemos compreender aqueles que não se inserem na categoria do europeu universal, mas são reconhecidos como diferentes e exóticos, como ocorre com os africanos, asiáticos e sul-americanos. Deste modo, enquanto a cultura europeia é vista como parâmetro para as artes e para outras tantas formas de conhecimento, a cultura do Outro é sinônimo de exotismo. Estas relações reforçam o binarismo ocidental/primitivo, citado por jagodzinski neste mesmo ensaio e que representa justamente a hegemonia branca euro-americana sobrepondo-se às culturas subjugadas pela colonização e consideradas tradicionais, estáticas e primitivas.

Essas problematizações em torno do ato de acrescentar referências imagéticas não-europeias são necessárias para que tal prática não se torne destituída de seu sentido primordial, que está ligado a iniciativas antirracistas.

Portanto, o ato de acrescentar referências da arte dos povos originários do Brasil, por exemplo no conteúdo programático da disciplina Arte não configura uma prática antirracista. É sabido, inclusive, que a forma como imagens alheias ao contexto europeu são abordadas em escolas pode ser problemática, pela armadilha da reprodução de discursos que constroem estereótipos e caricaturas.

Um exemplo que vivenciei diversas vezes, no mês de novembro¹⁸, nas escolas de ensino médio em que lecionei foi a proposta de atividade de confecção de máscaras africanas, como se toda a arte criada no continente africano fosse étnica e ritualística. Ou, ainda a reprodução dos dizeres “Vamos valorizar a consciência humana, somos todos iguais” em cartazes que decoravam toda a escola. Frases como essas, que descredibilizam a luta do movimento negro contra a discriminação racial, são extremamente nocivas à consciência crítica de toda a comunidade escolar, em especial dos educandos.

Estes exemplos citados anteriormente descrevem o ato de meramente adicionar referências de imagens da arte africana, afrobrasileira e indígena, como no caso das máscaras, e evidenciam uma prática que pouco ou nada colabora para o debate antirracista, porque está destituída de criticidade.

Jagodzinski menciona, ainda, a impossibilidade de se desenvolver uma educação em Artes Visuais antirracista que não apresente e problematize as estruturas das discriminações, nem dialogue sobre as iniciativas que desafiam tais estruturas.

Ainda sobre este tema, as questões relativas à identidade e diferença, levantadas por Tomaz Tadeu da Silva, dialogam com o posicionamento de Jagodzinski e com o problema apresentado na presente dissertação, pelo potencial incentivador do pensamento crítico dos estudantes. Em ensaio intitulado “A Produção Social da Identidade e da Diferença”, o autor tece as seguintes observações:

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (Silva, 2000, pp. 99 e 100).

A temática da identidade e da diferença permeia as relações sociais, inclusive as discriminações reproduzidas cotidianamente, uma vez que a afirmação daquilo que sou (identidade) somente pode ser feita a partir da ciência do que eu não sou (diferença). Portanto, a exclusão do outro é efetuada a partir do não reconhecimento deste enquanto meu semelhante, por motivações culturais. Neste sentido, explicar como a diferença é

¹⁸ Mês da consciência negra. 20 de novembro é a data que rememora a luta de Zumbi dos Palmares contra a escravidão de africanos e afrodescendentes no Brasil. Durante todo o mês de novembro, em muitas escolas, são realizados projetos que visam o combate ao racismo.

ativamente produzida consiste em esmiuçar as estruturas das discriminações de raça, etnia e gênero, por exemplo.

Assim, transferindo estes conceitos para o âmbito da educação em artes visuais, considera-se que a mera “celebração” da diversidade a partir da multiplicidade de imagens de arte e visualidades apresentadas aos discentes consiste em uma abordagem ingênua. Isto porque tal multiplicidade deve ser apresentada a partir do viés crítico, ou seja, do reconhecimento e, principalmente, do questionamento em relação à identidade e à diferença. Desta maneira, em vez de naturalizarmos aspectos culturais nocivos, como o racismo, podemos problematizá-los a partir de atividades e conteúdos pedagógicos que incentivem a criticidade.

O presente trabalho disserta sobre a contribuição de uma didática antirracista em Artes Visuais, logo, considero necessário investigar como a discriminação racial se manifesta além das fronteiras do ambiente escolar, seja através de referências teóricas, que serão apontadas no decorrer deste capítulo, como também a partir de exemplos vivenciados no contexto de minha prática docente.

3.1 Discriminação Racial Além dos Muros da Escola

Para analisarmos como o racismo é praticado no ambiente escolar, é necessário considerarmos que a escola é um local cujas ações ali reproduzidas são influenciadas e influenciam o meio em que o colégio está situado, isto é, faz-se necessário, para que se compreenda o racismo na escola, observar como este é perpetrado para além das fronteiras escolares.

A afirmação de que o racismo é um problema estrutural das sociedades tem sido largamente reproduzida. Cabe aos educadores, diante de suas turmas, esclarecer de que maneira estas estruturas foram erguidas e se mantêm atualmente, para que sejam desenvolvidos mecanismos de erradicação do racismo na escola e fora dela. O artigo de Humberto Bersani esclarece as relações entre as estruturas do poder e o racismo no Brasil, conectando estes fenômenos ao processo de escravização:

Assim, por corresponder a uma estrutura, o racismo não está apenas no plano da consciência – a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. Trata-se de um elemento estrutural no Brasil porque formatado desde a vigência do escravismo colonial como modo de produção (Bersani, 2017, p. 381).

Fatores como a forma como o Brasil foi colonizado, sob a ótica da exploração, o tráfico de escravizados, a longa duração do período escravagista e a escassez de políticas públicas que visassem equiparar oportunidades entre brancos e negros resultaram em um país que sofre de desigualdades profundas. Ainda sobre a temática da colonização europeia no Brasil, é necessária a investigação em torno das motivações que resultaram, ao longo dos séculos, no cenário atual.

Segundo Antônio Olímpio de Sant’Ana (2005), as invasões coloniais nas Américas, na África e na Ásia foram determinantes para que teorias que justificassem a escravização dos povos destes continentes fossem criadas. Desta forma, os colonizadores europeus, afirmando a si mesmos como civilizados, poderiam subjugar e explorar os ditos selvagens. Motivações ancoradas, inclusive, nas religiões católica e protestante foram criadas com o intuito de justificar a existência de etnias propensas ao trabalho braçal e, portanto, à escravidão. Sant’ana menciona Duncan buscando elucidar esta questão:

Esta discussão teológica foi-se estendendo a toda a humanidade, à medida que as nações europeias iam ampliando o seu domínio territorial até novas regiões. Já não bastava desumanizar e negar a humanidade aos indígenas para justificar a conquista e a fortíssima e deplorável exploração dos mesmos. Havia, agora, de justificar o novo sistema escravista no qual envolveram os negros africanos, e mais tarde, os asiáticos (Duncan apud Sant’ana, 2005, p. 46).

Para compreender o período da escravização africana no Brasil é preciso reconhecer as atrocidades cometidas pelos colonizadores europeus em relação aos africanos e afrobrasileiros. No ensaio intitulado “Necropolítica”, Achille Mbembe disserta sobre a desumanização imposta a estes povos nas colônias das Américas:

De fato, a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político. Essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social (que é expulsão fora da humanidade). Enquanto estrutura político-jurídica, a plantation é sem dúvida um espaço em que o escravo pertence ao senhor. Não é uma comunidade porque, por definição, a comunidade implica o exercício do poder de fala e de pensamento (Mbembe, 2018, p. 27).

Deste modo, as diversas etnias africanas que vieram para o Brasil durante o período colonial sofreram com a, mencionada por Mbembe, morte social, que significa a completa destituição de humanidade sob o olhar dos colonizadores europeus. Tamanha violência resultou no imaginário racista que atravessou a história do país e permanece na atualidade.

A escravidão africana no Brasil, é sabido, perdurou por séculos e a vinda involuntária de africanos para o país resultou em uma população majoritariamente negra, ainda no século

XIX, como indica o censo demográfico do ano de 1872¹⁹. De acordo com o documento, 58% dos residentes no país se declaravam pardos ou pretos.

Apesar das diversas insurreições e revoltas, o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão, em 1888. O processo, longe de ser emancipatório, relegou aos africanos e afrobrasileiros a precariedade de moradia e de emprego. A dissertação de mestrado de Semíramis de Medeiros Fernandes também trata da temática racial no contexto escolar e afirma que, a partir de Bittar & Bittar (2012), foi:

Através de práticas racistas, que duraram longos anos e ainda repercutem nas relações entre os grupos étnico-raciais no Brasil, fazendo com que, desde a fundação da República, a maioria da população negra ainda viva em condições de subemprego na cidade e na área rural (Bittar, M. & Bittar, M. apud Fernandes, 2019, p. 22).

O acesso gratuito à educação tampouco foi garantido, à época, à população negra, resultando em índices alarmantes de desigualdade que evidenciam as “características da educação brasileira, herdeira de três séculos de escravidão e com as suas escolas de elite” (BITTAR e BITTAR, 2012, p.161), e que alcançam os dias atuais. Atualmente temos no Brasil uma rede pública de ensino que objetiva contemplar estudantes em situação de vulnerabilidade social. Cabe rememorar o que já foi citado no presente trabalho, em relação ao fato de a maioria dos estudantes da rede pública serem crianças e adolescentes negros e negras.

O foco do presente trabalho consiste em visibilizar referências imagéticas afrobrasileiras e indígenas no contexto de sala de aula, problematizando possíveis apagamentos destas culturas e intelectualidades e possibilitando um ensino de arte que aprimore o olhar crítico sobre os conflitos provocados pela discriminação racial.

Retomo, portanto, as contribuições de Mbembe para aprofundar a discussão em torno dos embates raciais brasileiros, que resultam da colonização e dos séculos de escravização das etnias africanas. Reitero que o despertar crítico em torno deste tema pode ser viabilizado uma vez que se apresentem as principais causas do racismo no Brasil. Segundo o autor “[...] a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros - ou a dominação a ser exercida sobre eles” (Mbembe, 2018, p. 18).

¹⁹ Reportagem intitulada “População escrava do Brasil é detalhada em Censo de 1872”. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/populacao-escrava-do-brasil-e-detalhada-em-censo-de-1872> Acesso em 19 set 2024.

Tratando a definição de racismo como a prática de desumanizar povos não europeus, alicerçando, ainda, a mesma definição no ato de separar a humanidade em subgrupos nos quais há os que possuem direito à vida e os que não o possuem, torna-se impossível imaginar que combater o racismo se resume à valorização ou reconhecimento de etnias diversas. Propostas antirracistas que não problematizem o cerne da discriminação racial funcionarão como medidas paliativas, ou seja, não se busca a erradicação do racismo, mas apenas se apazigua o mesmo.

Ainda segundo Mbembe “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (Mbembe, 2018, p. 18), ou seja, o problema racial, tratando, especificamente no presente trabalho da realidade brasileira, está longe de ser uma questão facilmente solucionável. No entanto, encará-lo seriamente, no âmbito da sala de aula, significa considerar a gravidade deste.

Compreendendo o conceito de biopoder como o poder exercido sobre o direito (ou a ausência deste) à vida, considera-se que a educação em artes visuais que se projeta enquanto antirracista incite nos educandos uma perspectiva crítica em relação às verdadeiras atrocidades que o racismo legitima, como a violência policial nas comunidades pobres.

No âmbito das escolas públicas, há, inclusive, as ocorrências de militarização²⁰ de determinados estabelecimentos escolares públicos, iniciativa do atual governo do Distrito Federal. Nestas escolas, muitos direitos dos estudantes são tolhidos pela presença de policiais militares no cotidiano da escola, além de existirem registros de abusos de poder dos policiais sobre os educandos.

Logo, se evidencia que a perspectiva antirracista na escola exige uma percepção consciente das reais mazelas provocadas pelo preconceito racial. Não se trata de apenas adequar o conteúdo programático, acrescentando referências imagéticas que contemplem visualidades afrobrasileiras e indígenas. Ciente de que o problema da discriminação racial vitima fatalmente pessoas negras todos os dias, o presente trabalho propõe que a visão crítica em relação aos estudos das culturas africanas seja aprimorada no chão da sala de

²⁰ Reportagem intitulada: “Escolas cívico-militares: mais uma derrota para um projeto falido”. Disponível em <https://www.sinprodf.org.br/escolas-civico-militares-mais-uma-derrota-para-um-projeto-falido/> Acesso em: 03 out 2024.

aula, porque estudantes com senso crítico apurado podem contribuir para a modificação do cenário da desigualdade racial.

3.2 Contribuições Antirracistas nas Artes Visuais

Nesta seção da presente dissertação, apresentarei artistas que desenvolvem poéticas que se conectam com a proposta da diversidade imagética e do antirracismo na educação em artes visuais. Primeiramente, no entanto, buscarei introduzir um breve panorama do contexto museal, segundo o pensamento de Françoise Vergès (2023), problematizando as relações que refletem desigualdades estruturais.

É sabido que a estrutura demandada por grandes exposições não se resume aos artistas ali apresentados, sendo necessários, portanto, diversos outros trabalhadores, tais como, de curadoria, montagem, limpeza, vigilância, entre outros.

Estas observações são importantes para que sejam explicitadas as disparidades entre estes trabalhadores museais, possibilitando questionamentos inclusive em relação à invisibilização de determinadas categorias profissionais. Françoise Vergès escreve sobre esse e outros temas concernentes ao contexto do museu, evidenciando a importância de problematizarmos iniciativas supostamente inclusivas. A autora pontua que:

[...] os programas institucionais que se declaram decoloniais são ou uma roupagem, ou uma tentativa de sequestrar a teoria e a prática decoloniais para neutralizá-las, ou então uma iniciativa fadada ao fracasso, se não levar em conta a precariedade das condições de trabalho na própria instituição, suas hierarquias raciais e de gênero, de capacitismo e de classe, a origem de seus acervos, o direito de propriedade que dá legitimidade à expropriação e as desigualdades estruturais entre grandes e pequenos museus universais, entre Norte e Sul (Vergès, 2023, p. 22).

Apresento a perspectiva de Vergès neste trecho de minha dissertação com o intuito de demonstrar o que já foi mencionado anteriormente no presente texto, isto é, que o ato de elencar artistas africanos, afro-americanos, latinos, sul-americanos e indígenas para participarem de exposições de artes visuais não necessariamente significa questionar estrutural e criticamente as opressões e discriminações que vitimam estas etnias.

Ao retomar a visão da autora, é preciso que se observe o contexto do museu em sua complexidade e totalidade, lançando olhares, por exemplo, para profissões invisibilizadas. Estes cargos, é necessário salientar, são invisibilizados em função das etnias da maioria das pessoas que desempenham estes determinados papéis. A própria Vergès afirma, em trechos da obra “Decolonizar o Museu”, algo perceptível em ambientes de museus e galerias ao redor do mundo: os homens e mulheres negros e negras

comumente ocupam funções em empregos mal remunerados e com pouco reconhecimento em relação à sua importância social.

A mesma autora reafirma, portanto, a importância destas problematizações, possibilitando a seguinte indagação: Por que devemos considerar que determinado espaço que expõe artistas não-europeus é inclusivo, decolonial e antirracista se os profissionais não-europeus, além destes próprios artistas, são apenas os de limpeza e vigilância? Sobre o fato da temática decolonial e antirracista estar em voga, Vergès tece as seguintes considerações:

Nunca houve tantas bienais, festivais, exposições e obras artísticas questionando o eurocentrismo do museu ocidental, celebrando artistas negros/as, autóctones e racializados/as e propondo novas narrativas. O movimento está nas escolas de arte, onde os/as estudantes protestam contra o racismo e o sexismo estruturais e o ensino tendencioso. Novas histórias da arte são abordadas em documentários, livros e debates. Em resposta a esses movimentos, os museus estão se abrindo para as questões de gênero e raça, para o passado colonial, para a crise climática e a problemática das reparações. Mas nenhuma dessas iniciativas é decolonial no sentido que dou ao termo (Vergès, 2023, p. 82).

Em sua obra supracitada a autora relaciona as disparidades evidentes nas relações sociais e profissionais dos museus com a questão estrutural das desigualdades de raça, gênero e classe. Neste sentido, ser efetivamente decolonial implicaria em contribuir para a erradicação de tais desigualdades. Ou seja, torna-se evidente que o mero ato de expor a obra de certos artistas negros ou indígenas está muito distante de caracterizar a decolonialidade, como compreende a autora.

A partir destas reflexões, de acordo com as quais busco evidenciar a importância do pensamento crítico tanto em relação ao contexto museal quanto ao escolar, retomo a apresentação dos artistas que contribuem para o aprofundamento e a propagação destes questionamentos.

3.2.1 Nadir Bouhmouch e Soumeiya Ait Ahmed

Diversas propostas expositivas de Artes Visuais da contemporaneidade buscam contemplar etnias historicamente marginalizadas, como é o caso da 35ª Bienal de São Paulo, que apresentou trabalhos artísticos itinerantes em diversas cidades, incluindo Brasília.

Ao visitar a exposição, deparei-me com artistas oriundos de localidades e contextos alheios ao circuito euro-americano, chamando-me a atenção em particular uma dupla de artistas marroquinos com propostas que dialogam com a temática da presente dissertação. Nadir Bouhmouch e Soumeia Ait Ahmed são artistas multimídia, cuja produção se apresenta em formatos como a videoarte, a instalação e a literatura de cordel, conforme pode ser observado nas Figuras 21 e 22.

Figura 21: Vista da obra "Manshour - Cordel, Itineration" de Nadir Bouhmouch & Soumeia Ait Ahmed.



Fonte: Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeia-ait-ahmed/>
Acesso em 08 nov 2024.

Figura 22: Detalhe da obra "On food and art from below, Non-Oral Iteration", de Nadir Bouhmouch & Soumeya Ait Ahmed.



Fonte: Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeya-ait-ahmed/>
Acesso em 08 nov 2024.

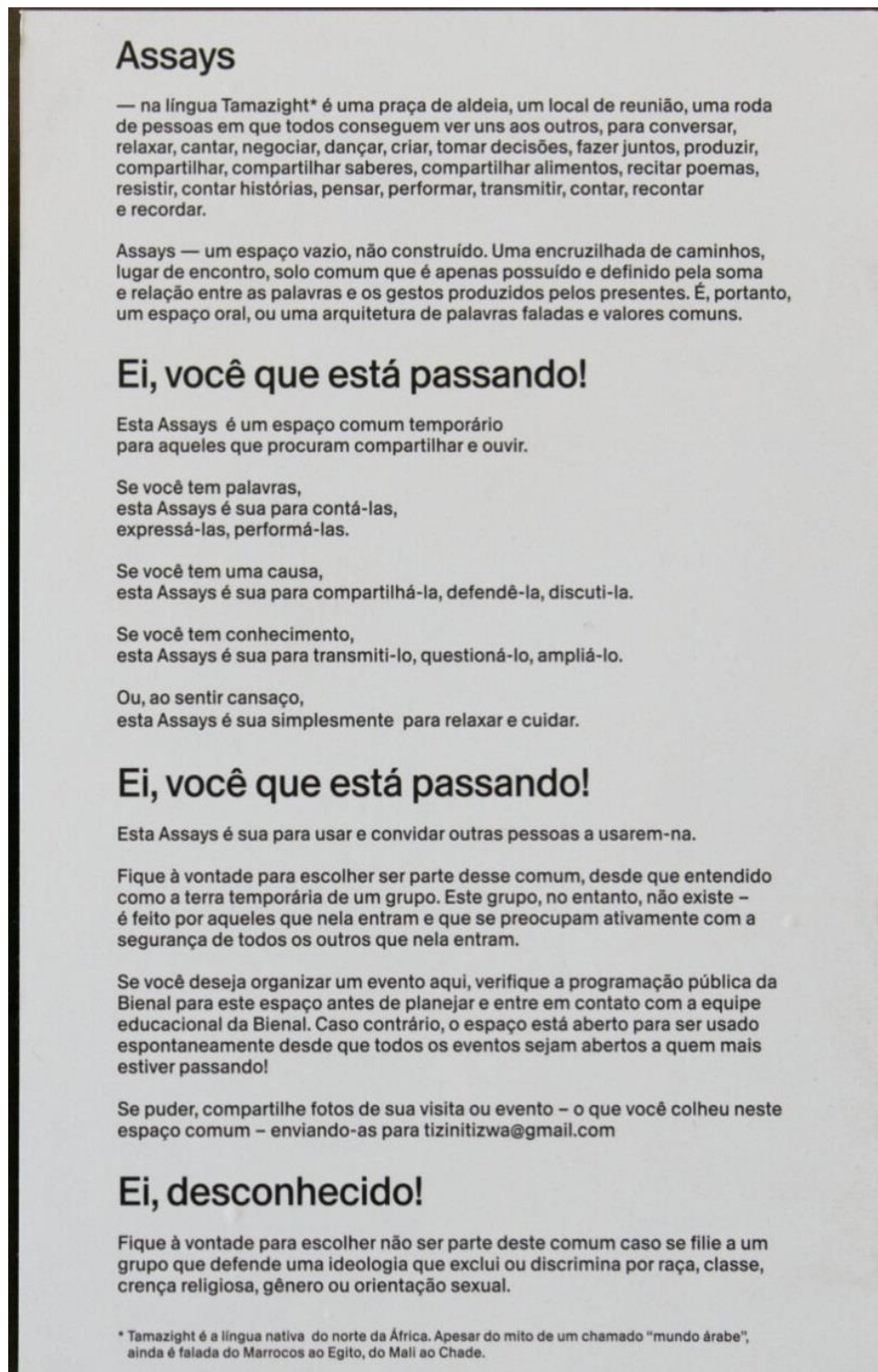
A ideia de inserir o trabalho da dupla de artistas no contexto da presente dissertação se justifica pela forma como a diversidade imagética é evocada, tanto por Soumeya e Nadir, quanto pela proposta relativa à educação em artes visuais aqui apresentada. O texto a seguir, disponível no site da 35ª Bienal de São Paulo, explica sucintamente os projetos da dupla:

Cada projeto de Soumeya Ait Ahmed e Nadir Bouhmouch é uma tentativa de esculpir espaços coletivos para criar e compartilhar “a partir de baixo”. Em sua opinião, a arte deve estar conectada às formas populares de cultura e aprender com os modos ancestrais de relação. A dupla não visa representar uma cultura “nacional”, tampouco busca a “universalidade”. Para os artistas, tais categorias servem apenas para homogeneizar a produção cultural (Berrada, 35ª Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeya-ait-ahmed/> Acesso em 09 nov 2024.)

A negação da homogeneização cultural, isto é, a consideração de que a produção cultural pode ser celebrada enquanto plural, diversa e heterogênea, dialoga com o presente trabalho, uma vez que questiona imposições coloniais que tendem a promover exatamente esta homogeneização, pois a cultura colonizadora é imposta e tende a tornar-se também a cultura do colonizado.

Outra possibilidade de troca entre o presente trabalho e a produção artística da dupla marroquina se dá no significado da obra “Assays”, como ilustra a Figura 23.

Figura 23: Detalhe da Instalação “Assays: On Art and Food from Below” de Nadir Bouhmouch & Soumeiya Ait Ahmed.



Fonte: Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeiya-ait-ahmed/>
Acesso em 08 nov 2024.

A obra “Assays” e seu significado, apresentado no texto contido na imagem anterior, configura a proposta de um espaço em que se efetuam trocas por meio da fala. Neste sentido, o que na obra se caracteriza por uma espécie de praça em que as pessoas se reúnem para dialogar, cantar, dançar, relaxar, negociar, tomar decisões, compartilhar etc. também é uma definição possivelmente aplicável à sala de aula de Arte.

O ato de pensar o espaço em que se leciona artes visuais como um local de trocas, compartilhamentos e ao mesmo tempo um espaço em que todos, professora e estudantes, sintam-se em liberdade para se expressar é uma definição que questiona a noção de disciplina e obediência como pré-requisitos para o andamento de uma aula. Esta é, inclusive, uma proposta que se conecta com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, como é possível observar no trecho que segue, justamente sobre o tema da visão crítica, que para desenvolver-se precisa de:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2014, p. 90).

Neste sentido, saliento o conceito de dialogicidade, um pressuposto da educação emancipadora desenvolvida por Freire, cuja interpretação leva a compreender a importância da troca de aprendizagens, ou seja, do educador que aprende com o educando e vice-versa, sendo o papel de educando e educador desempenhado por ambos.

Foi na prática do chão da sala de aula que pude perceber a aplicabilidade do que eu havia conhecido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre a obra de Freire, durante minha graduação em Artes Plásticas. Após concluir a licenciatura e já trabalhando como professora do ensino médio, pude aprender muito com os estudantes que acompanhei e que, inclusive, me incentivaram a cursar o Mestrado em Artes Visuais. Assim, posso afirmar que a troca de ensinamentos entre professores e estudantes não se

resume à didática e nem mesmo ao conteúdo programático, pois são aprendizagens que transcendem a lógica do trabalho.

A obra de Nadir Bouhmouch e Soumeiya Ait Ahmed possibilita, portanto, pensar a sala de aula e o ato de educar enquanto viabilizadores da dialogicidade, promovendo a troca de conhecimento entre educador e educandos e incentivando o pensamento crítico.

3.2.2 Gloria Anzaldúa

Durante a realização de minha pesquisa para o desenvolvimento da presente dissertação, tive a oportunidade de conhecer o trabalho artístico e acadêmico de Gloria Anzaldúa, também participante da 35ª Bienal de São Paulo. A professora, escritora e ativista fora citada por Conceição Evaristo (2020) em trecho sobre o ato de escrever enquanto mulher, não-branca e latina:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (Anzaldúa apud Evaristo 2020, p. 36).

Evaristo justifica a menção à Anzaldúa em seu texto citando o fato de que ambas as escritoras possuem ligações com o ato de escrever sobre elas mesmas, em caráter autobiográfico. Apesar das experiências díspares, uma vez que Anzaldúa é uma mulher descendente dos povos originários mexicanos e Evaristo relaciona-se com a vivência afrobrasileira, as duas escritoras conectam-se pelas condições de mulheres não-brancas em contextos violentos de colonização.

As questões étnico-raciais que permeiam o tema da decolonialidade são constantes na produção bibliográfica de Anzaldúa, enfatizando a discriminação cruzada sofrida por mulheres não-brancas em função de suas condições de gênero e etnia. A autora menciona os “perigos” vivenciados pelas mulheres que, como ela, sofrem dupla discriminação:

Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto

seria uma mentira. Não podemos transcender os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance (Anzaldúa, 2000, p. 229, grifo da autora).

No âmbito da educação em artes visuais, a obra de Anzaldúa surge como uma contribuição potente no sentido de possibilitar o contato dos estudantes com o tema da discriminação cruzada sofrida por mulheres negras e indígenas. É, também, uma fonte incentivadora da escrita para meninos e meninas em situação de vulnerabilidade devido à classe, raça ou ao gênero, como ocorre com frequência nas escolas públicas.

Figura 24: Detalhe da Obra "Transparencies for Gigs", de Gloria Anzaldúa.



Fonte: Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/gloria-anzaldua/> Acesso em 10 nov 2024.

Sobre a produção artística de Gloria Anzaldúa, os questionamentos relacionados à colonialidade são mantidos. A artista realiza desenhos em esquemas simplificados que, atrelados às palavras, comunicam problematizações caras à temática da decolonialidade. Divulgado no site da 35ª Bienal de São Paulo, segue abaixo um trecho sobre uma de suas obras expostas no evento:

Exposto na 35ª Bienal de São Paulo, um dos desenhos por meio dos quais Anzaldúa elabora sua teoria em forma de imagem apresenta uma serpente roxa e sinuosa com uma enorme boca a morder uma maçã. Abaixo do desenho, escrita em vermelho, a frase: “O proibido”. De imediato o desenho remete à cena com a serpente mais conhecida na história cristã ocidental. No entanto, aqui o fruto proibido invoca não o signo de repulsa e do temor cristão, mas o mais importante signo da América pré-colombiana, a serpente que para Anzaldúa é “o símbolo

do obscuro impulso sexual, o ctônico (o inframundo), o feminino, o movimento sinuoso da sexualidade, da criatividade, a base de toda energia e de toda vida”. A escolha por formular o pensar em visualidades tem origem mexica, cultura indígena ancestral de Anzaldúa e referência epistemológica, que “não separava o artístico do funcional, o sagrado do secular, a arte da vida cotidiana” (Meneses, 35ª Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/ gloria-anzaldua/> Acesso em 10 nov 2024).

Especificamente nestas últimas palavras, em que se menciona a não-separação entre artístico e funcional/cotidiano, situa-se outra possibilidade pedagógica relativa à produção artística de Anzaldúa que, como visto no trecho citado, apresenta sua origem na cultura dos povos originários mexicanos. Assim, é possível conectar a obra da artista, a cultura indígena mexicana e a funcionalidade do fazer artístico quando relacionado, por exemplo, à prática em aulas de Arte que abordam conhecimentos em artes visuais.

3.2.3 Grada Kilomba

A artista e escritora Grada Kilomba é crítica do colonialismo e “investiga sujeitos considerados “outros”, nas estruturas de validação do conhecimento controladas por acadêmicas/os brancos/as, assim como critica a negação desse comando às pessoas negras” (Dias, 2024, p. 99).

É válido recordar que enquanto “outro” é possível compreender aqueles que não se inserem na categoria, tida como universal, de branco europeu. Isto é, ao passo que a cultura europeia e o próprio europeu em si representam o paradigma, as outras categorias étnico-raciais, como os asiáticos, os africanos, os sul-americanos e os povos originários significam o exótico.

Este procedimento excludente, questionado por Kilomba, se perpetua tanto no meio acadêmico quanto no contexto museal. Em ambos os espaços, o conhecimento e a cultura não-europeus são frequentemente deslegitimados. A mentalidade colonial incutida no imaginário colonizado busca autoafirmação em detrimento de saberes alheios ao circuito europeu. A autora, discordando destes procedimentos opressores, descreve a si mesma como:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse

sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial determinou (Kilomba, 2020, p. 28).

Enquanto protagonista de sua própria história, Grada Kilomba não apenas amplifica e lança a própria voz, como também procura fazer com que sejam escutadas as vozes silenciadas durante séculos pela atrocidade colonialista. Em exposição recém-inaugurada no museu mineiro Inhotim, Kilomba recupera o tema do colonialismo e do tráfico de escravizados, como demonstra a figura a seguir.

Figura 25: Vista da obra "O Barco", de Grada Kilomba.



Fonte: Disponível em <https://www.inhotim.org.br/eventos/grad-kilomba-o-barco-2021/> Acesso em 10 nov 2024.

As informações que seguem, disponíveis no site do museu Inhotim, descrevem a obra de Grada Kilomba no local. É perceptível que a artista problematiza a questão do colonialismo, atribuindo a este fenômeno a violência extrema que dele decorre.

No trabalho O Barco (2021), 134 blocos de madeira queimada estendem-se por 32 metros, dispostos em referência à arquitetura do fundo das embarcações que levavam pelo oceano milhões de corpos

africanos escravizados. Ao longo do deslocamento entre os blocos, o visitante depara-se com um poema escrito por Kilomba e traduzido para 6 idiomas: Yorubá, Crioulo de Cabo Verde, Kimbundu, Português, Inglês e Árabe da Síria (Inhotim, 2024. Disponível em <https://www.inhotim.org.br/eventos/grad-a-kilomba-o-barco-2021/#> Acesso em 10 nov 2024).

Retomando a pauta antirracista no contexto educacional, abordar a obra de Grada Kilomba em sala de aula consiste em uma oportunidade de explorar o pensamento crítico dos educandos, contribuindo para que sejam levantados questionamentos necessários na busca pela erradicação da discriminação racial.

3.2.4 Daiara Tukano

Seria incoerente inserir o tema da crítica à colonialidade e ao eurocentrismo no presente trabalho sem mencionar a questão indígena, atualmente levantada por artistas contemporâneos e descendentes dos povos originários do Brasil que reivindicam territórios no sentido amplo e coletivo, enquanto moradia, e espaços no circuito de artes visuais.

A artista visual Daiara Tukano, Daiara Hori Figueroa Sampaio - Duhigô, do povo indígena Tukano – Yé'pá Mahsã, pertence ao clã Eremiri Hãusiro Parameri do Alto Rio Negro na Amazônia brasileira e nasceu em São Paulo. É artista, curadora, professora e ativista. Graduada em Artes Visuais e Mestre em direitos humanos pela Universidade de Brasília - UnB; pesquisa o direito à memória e à verdade dos povos indígenas;²¹

Uma das obras de Daiara Tukano que mais incitam o debate em torno da colonização portuguesa e a imposição cultural europeia em terras brasileiras, foi intitulada “A Redenção”. Pintura concluída no ano de 2022, levanta discussões importantes, que podem, inclusive, adentrar o contexto da sala de aula para serem protagonizadas pelos estudantes.

Em exposição intitulada “Nhe’ê Porã: Memória e Transformação no Museu da Língua Portuguesa”, em São Paulo e com curadoria da própria Daiara Tukano, a pintura “A Redenção” é exposta no caderno educativo ao lado da pintura “Evangelho na Selva”, do ano de 1893 e de autoria de Benedicto Calixto. Em uma provocação que incentiva o pensamento crítico, o material educativo da exposição indaga sobre “as diferentes versões da história, contada pelo colonizador e pelo colonizado” (Burocco, 2024, p. 575), no que

²¹ Informações obtidas na página virtual da artista. Disponível em <https://www.daiaratukano.com/bio> Acesso em 20 fev 2025.

é chamado de “Disputa de Pontos de Vista”. No artigo “Processos coletivos de aprendizados dentro de espaços institucionais de arte. As exposições Nhe’ Porã: Memória e Transformação de Daiara Tukano e Escola Panapaná de Denilson Baniwa”, Laura Burocco realiza as seguintes observações a respeito da obra supracitada de Daiara Tukano:

Duas pinturas foram colocadas em diálogo. A pintura Evangelho na Selva, de 1893, de Benedicto Calixto, pertencente à Pinacoteca do Estado de São Paulo – onde se retrata o jesuíta José de Anchieta empunhando a cruz e purificando uma onça, simbolicamente representando as terras brasileiras e seus habitantes originários –, e a obra da Daiara Tukano, Redenção, de 2022, em que inverte as posições. Não é mais a onça a ser dominada pelo padre, mas, ao contrário, é ela que o devora. Podem ser observados vários simbolismos. Para além daquele mais evidente da onça, figura de grande importância nas cosmogonias indígenas, forte é também a inversão de sentido da serpente.

Se na visão católica a serpente incorpora o pecado, desde o jardim do Éden, responsável pela chamada à tentação dos seres humanos, na cosmogonia de muitos povos amazônicos representa uma identidade sagrada, simbolizando a função de renovação e retorno ao seu ser (Burocco, 2024, p. 575).

As duas pinturas, apresentadas a seguir, podem suscitar reflexões em torno do que a autora do artigo citado anteriormente observa, principalmente em relação à ressignificação da simbologia da serpente, que, enquanto representa o pecado em interpretações católicas, é símbolo sagrado de renovação e de identidade na cultura indígena amazônica.

Ainda sobre a comparação entre as duas obras que seguem, e relacionando a pintura de Daiara Tukano e a diversidade imagética proposta no presente trabalho, considero válido observar a representação da voracidade da onça, retratada em um gesto antropofágico (Andrade, 1928), uma vez que a figura do animal simboliza, na pintura de Tukano, os povos originários das terras brasileiras.

Dessa forma, enfato, aqui, o questionamento do modernismo brasileiro, em específico do Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade, relativo a “uma assimilação crítica do legado cultural europeu”²². Isto no sentido de considerar a apreciação tanto da cultura afrobrasileira, indígena ou europeia, em termos simétricos, como é defendido na presente dissertação.

²² Trecho do texto que descreve a pintura “Abaporu”, de Tarsila do Amaral, disponível na página virtual do Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (MALBA). Disponível em <https://coleccion.malba.org.ar/abaporu/> Acesso em 21 fev 2025.

Figura 26: "Evangelho na Selva", de Benedito Calixto.



Fonte: Disponível em https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Benedito_Calixto_-_Evangelho_nas_Selvas,_1893_%28ost,_58,5_x_70_cm_-_Padre_Ancieta%29.jpg Acesso em 20 fev 2025.

Figura 27: "A Redenção", de Daiara Tukano.



Fonte: Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675004> Acesso em 20 fev 2025.

Reconheço que a presente dissertação enfatiza a problemática da desigualdade racial principalmente em relação à população afrobrasileira, como explanado anteriormente, pelo motivo de os estudantes para os quais leciono, isto é, da rede pública de ensino do Distrito Federal serem, em maioria, negros e negras.

No entanto, é possível ampliar o alcance das problematizações em torno das disparidades étnico/raciais neste trabalho sugeridas e apresentar as contribuições intelectuais, imagéticas e artísticas dos povos indígenas brasileiros para o contexto educacional. Em “Futuro Ancestral”, Ailton Krenak apresenta a visão indígena sobre o ato de educar, como explicitado abaixo:

Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência. [...] As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder (Krenak, 2022, pp. 115 e 117).

Este trecho da obra de Krenak convida a repensar a forma como todo o sistema educacional funciona. Afinal, desde as práticas docentes, passando pelas atividades propostas até as avaliações, tudo é permeado pelo senso de competitividade: pela melhor nota, pela melhor classificação, pelo melhor emprego, pela melhor remuneração, pelo melhor produto. Krenak, suscitando tais questionamentos, nos leva a pensar criticamente sobre o consumo e até mesmo sobre como a educação, além de contribuir para a perpetuação desse raciocínio individualista, também corre o risco de se tornar mais um produto, como é possível perceber em relação à valorização do ensino privado na educação básica, por exemplo.

3.3 A Criticidade na Educação em Artes Visuais

Nesta última seção do presente trabalho, apresento iniciativas pedagógicas em artes visuais que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, visando uma educação que contribua com a prática antirracista, reconhecendo as causas estruturais do racismo com o intuito de erradicá-lo.

Uma vez que a presente dissertação trata de questões relativas à educação básica, e a área em que atuo é o ensino médio, para tal intento, serão selecionadas determinadas obras

que constituem o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB). Os exemplos elencados são obras de artes visuais que viabilizam ou suscitam o debate crítico e antirracista e que foram ou são objeto de avaliação para a prova do programa, que ocorre anualmente.

Considero importante salientar que a proposta desta seção da presente dissertação está conectada com as ideias e com a obra de Freire (1981), no sentido de desestimular a reprodução da educação bancária e acrítica e de colaborar com a promoção da educação problematizadora e crítica.

A finalidade de adaptar a obra de Freire para o âmbito da educação em artes visuais se justifica pela consideração de que as imagéticas apresentadas em sala de aula, sejam relativas a imagens de arte ou cotidianas, refletem discursos e levantam possibilidades de debates.

Especificamente sobre as imagens cotidianas, isto é, aquelas veiculadas pela publicidade, pela cultura de massa e popular, pelo cinema, televisão, videogames, entre outras mídias, é sabido que os Estudos da Cultura Visual (ECV) já as consideram como recursos pedagógicos que possibilitam a promoção da criticidade. Não se trata, no entanto, de efetuar uma mera ampliação dos conteúdos abordados na educação em artes visuais, como explica Fernando Hernández:

A abertura em relação aos ECV não trata de mudar (mais uma vez) o lugar das artes visuais na educação e de ampliar seus conteúdos (por exemplo, quanto às manifestações da cultura popular). Do meu ponto de vista, trata-se de enfrentar um desafio de maior importância: adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos textos orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (Hernández, 2007, pp. 23 e 24).

Assim, lançar mão de recursos imagéticos não-artísticos nas aulas de Arte pode, em primeiro lugar, despertar a atenção de estudantes que não demonstram interesse por assuntos históricos das artes visuais, mas que se conectam com referências de imagens dos desenhos animados, por exemplo. Em segundo lugar, trazer para o ambiente escolar assuntos, temas e imagens derivados da cultura popular e/ou da mídia de massas possibilita não apenas a fruição e contemplação destes como também a abordagem crítica destas imagens veiculadas incessantemente, como pontua Hernández.

No sentido de realização de uma abordagem crítica, os Estudos da Cultura Visual são de grande importância para o desenvolvimento de uma educação que contribua com o debate e a prática antirracistas. Por este motivo, justifico o uso do conceito de ECV e a contribuição de Fernando Hernández nesta seção da presente dissertação, mesmo que as imagens aqui apresentadas sejam de arte e que o debate aqui levantado seja relativo ao circuito de arte.

O posicionamento apontado anteriormente se justifica pelo próprio autor reconhecer que não se trata de simplesmente ampliar os conteúdos ou de modificar o lugar das artes visuais enquanto conhecimento que compõe uma disciplina escolar. A principal função dos ECV no âmbito educacional é o desenvolvimento do “alfabetismo visual crítico”, ou seja, de desenvolver a capacidade de analisar, interpretar e avaliar criticamente aquilo que é comunicado pelas imagens, sejam estas de arte ou não. Em diálogo com o pensamento de Hernández aqui explicitado, a também educadora da rede pública do Distrito Federal Leísa Sasso, em artigo intitulado “atrás do muro da escola”, afirma:

Essas novas abordagens da educação, ao mesmo tempo mais crítica e mais receptiva, encorajam as discussões na sala de aula, a partir da análise e compreensão das imagens que povoam nosso cotidiano, possibilitando a crítica às estruturas de poder, inclusive aquelas exercidas dentro da escola. [...] Dessa forma, as imagens produzidas pela mídia, internet, publicidade etc. podem ser ressignificadas de forma crítica, o que direciona o trabalho docente e suas práticas pedagógicas às visualidades e à cultura visual (Sasso, 2016, pp. 281 e 282).

A crítica, realizada na sala de aula de Arte, às estruturas de poder, é uma possibilidade que se conecta com a diversidade imagética que motiva a escrita do presente trabalho. Por isso, apresento, nesta dissertação, a ideia de que tal diversidade deve ser não apenas apresentada aos estudantes, mas principalmente problematizada, viabilizando a visão crítica em relação às estruturas de poder que perpetuam a valorização de determinadas imagens enquanto invisibilizam outras tantas produções visuais e artísticas.

Para retomar o assunto da citação da obra “Catadores da Cultura Visual” (Hernández, 2007), discutido anteriormente, julgo necessário reafirmar que, enquanto o objetivo da educação em artes visuais aqui proposta for estimular a criticidade dos educandos, as contribuições dos ECV serão válidas.

O significado do termo “criticidade”, na acepção aqui utilizada, como já mencionado, conecta-se com a obra “Pedagogia do Oprimido” (1981), de Paulo Freire. No entanto, no âmbito da educação em artes visuais, é possível relacionar tal conceito com questões mais

específicas, voltadas, por exemplo, para a discussão em prol da prática antirracista, como demonstra Jagodzinski:

[...] estou tentando reivindicar que a arte-educação possa explorar proveitosamente a cultura popular como a arena dos desejos e das fantasias populares, os quais têm uma relação direta sobre a imaginação racista, patriarcal e sexual. Esse é, afinal, o domínio psíquico no qual descobrimos e representamos com as nossas próprias identificações – nossas identidades imaginadas (Jagodzinski, 2005, p. 687).

Logo, para relacionar os ECV, o uso de exemplares da cultura popular na educação em artes visuais e a criticidade, lanço mão das palavras de Jagodzinski com o intuito de propor a problematização das imagéticas trabalhadas em sala de aula. Como será explanado a seguir, utilizarei como recurso o conteúdo das obras do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília para demonstrar que a educação problematizadora em artes visuais, em oposição ao ensino bancário (Freire, 1981), pode ser executada na rede pública.

3.3.1 Programa de Avaliação Seriada (PAS/UNB) ²³

Divulgado como uma das formas de ingresso de alunos regulares na Universidade de Brasília, o Programa de Avaliação Seriada consiste na aplicação de uma prova anual, realizada ao final de cada ano letivo do ensino médio.

A pontuação do estudante é acumulada ao longo dos três anos do ensino médio, sendo estipulado, ao fim do terceiro ano, se o discente alcançou a pontuação necessária para o curso de graduação que almeja. As vagas de graduação reservadas para esta forma de seleção de estudantes correspondem a 50% do total de vagas.

Em relação ao acesso dos educandos da rede pública de ensino do Distrito Federal, a Universidade de Brasília possibilita que estudantes de baixa renda se inscrevam sem a necessidade de efetuar o pagamento da taxa de inscrição. Segundo o site do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) são contemplados com a isenção, os estudantes que:

comprovarem renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas até o momento da solicitação de inscrição. Há, ainda, possibilidade para aqueles que comprovarem, cumulativamente aos

²³ A divulgação dos editais de cada etapa do PAS/UnB, entre outras informações, está disponível em <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/> Acesso em 11 nov 2024.

requisitos anteriores, ter renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e ter cursado o ensino médio em escola pública ou como bolsista integral em escola da rede privada (Cebraspe, Disponível em <https://www.cebraspe.org.br/universidade-de-brasilia-publica-editais-para-ingresso-por-meio-do-pas/> Acesso em 11 nov 2024).

Para tratar das formas de ingresso nos cursos de graduação disponibilizadas pela Universidade de Brasília e que contemplem discentes da rede pública de ensino do Distrito Federal, é preciso mencionar o pioneirismo da UnB em relação à implantação do sistema de cotas raciais, iniciado ainda no ano de 2004, quando não era sequer obrigatório por lei que as instituições de ensino superior reservassem vagas para este público²⁴. A UnB foi a primeira universidade do país a possuir um sistema de cotas raciais, recurso vigente na atualidade, inclusive no Programa de Avaliação Seriada, que conta, ainda com o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas.

Em relação ao conteúdo das avaliações do PAS, todas as etapas contam com uma lista de obras, que, em relação às artes, contempla três linguagens, isto é, artes visuais, música e artes cênicas. A interdisciplinariedade da avaliação aplicada costuma ser uma constante na prova do PAS, ou seja, é comum que questões em que se utiliza o recurso imagético sejam também permeadas por temas referentes a outras disciplinas que compõem o ensino médio.

As seções que seguem da presente dissertação apresentarão obras do PAS referentes a etapas (anos) distintas, sendo importante ressaltar que apenas a obra intitulada “Nefertiti” ainda faz parte do conteúdo atual (ano de 2025) da avaliação.

Considero válido apresentar e discorrer sobre as outras obras em questão, que outrora foram objeto de avaliação do PAS, uma vez que eu tive a oportunidade, enquanto docente do ensino médio, de pesquisar e lecionar sobre estas entre os anos de 2018 e 2022. Reitero, ainda, que o critério para a seleção das obras que apresento no presente trabalho foi que correspondessem ao estímulo da discussão crítica e antirracista na sala de aula.

3.3.2 Obras do PAS: A Redenção de Cam

Óleo sobre tela do ano de 1895, de autoria do pintor espanhol Modesto Brocos (Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1936), “A Redenção de

²⁴ A reportagem sobre o sistema de cotas raciais na Universidade de Brasília pode ser acessada em <https://noticias.unb.br/ensino/7061-cotas-20-anos-a-historia-de-pioneirismo-da-unb> Acesso em 11 nov 2024.

Cam” foi uma das primeiras obras que suscitam discussões étnico-raciais que apresentei aos estudantes do segundo ano do ensino médio em salas de aula em que lecionei, no ano de 2019.

Figura 28: "A redenção de Cam" - de Modesto Brocos.



Fonte: Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> Acesso em 10 nov 2024.

É preciso citar o fato de que, antes da implantação do Novo Ensino Médio, o conteúdo do PAS e as obras escolhidas para fazer parte da avaliação possuíam conexão com o currículo de cada ano, portanto, adequava-se a seleção das obras às correntes e

movimentos artísticos especificamente abordados no conteúdo programático de determinado ano deste nível de educação escolar.

Por exemplo, ao segundo ano do ensino médio, atribuía-se conteúdos referentes ao neoclassicismo, ao realismo, ao impressionismo, neo e pós-impressionismo, conforme consta no documento Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio, referente ao ano de 2014²⁵.

A pintura de Brocos, tema de diversas análises atuais que envolvem as artes visuais, a história e a sociologia, entre outras disciplinas que visam contribuir para o debate, foi criada durante o período da Primeira República brasileira, com o intuito de promover a ideia racista de que o embranquecimento da população do Brasil seria algo viável e recomendável. Tatiana Lotierzo e Lilia Schwarcz, em artigo a respeito do tema, intitulado “Raça, gênero e projeto branqueador : “a redenção de Cam”, de modesto brocos” afirmam que:

A pintura é um retrato de família em três gerações, marcado pelas distintas gradações de cor entre as personagens: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe, “mulata”, que carrega um bebê branco no colo; à direita, o presumido pai da criança, também branco. À primeira vista, a cena parece a ilustração perfeita para a tese de Lacerda, sintetizada por ele na legenda da imagem: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (Lacerda, 2011 [1911]). O texto sugere que o cientista estaria traduzindo a tela [...] imprimindo-lhe o conceito de “evolução” da espécie que, nesse caso, seria resultante de uma “seleção sexual”, a seu entender promotora do embranquecimento. A brancura, nesse contexto, era associada à ideia de perfectibilidade (Lotierzo; Schwarcz, 2013, pp. 02 e 03, grifos das autoras).

Lacerda, citado no trecho acima pelas autoras, era o médico João Batista de Lacerda, delegado escolhido pelo governo brasileiro para participar do Congresso Universal das Raças, no ano de 1911, na Inglaterra. As autoras prosseguem afirmando que o médico chega a publicar um artigo sobre o embranquecimento da população brasileira por meio do cruzamento de raças. No artigo em questão constava uma imagem da pintura de Modesto Brocos, cuja data de finalização corresponde ainda ao final do século XIX, ilustrando o que configuraria a tese do embranquecimento.

²⁵ O documento estipula o seguinte conteúdo de História da Arte para a segunda série do ensino médio: “Barroco e Rococó na Europa e no Brasil; Neoclassicismo, Romantismo; arte brasileira no século XIX; Academia Imperial de Belas Artes; Revolução Industrial e Realismo; Pré-modernismo Brasileiro; Impressionismo e Pós-impressionismo”. O texto na íntegra está disponível em <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf> Acesso em 11 nov 2024.

As autoras informam, ainda, no artigo supracitado, que apesar de grande parte da comunidade científica à época considerar que o embranquecimento da população por meio da miscigenação seria um ato de degeneração, Lacerda, definiu, inclusive, que a população brasileira viria a se tornar branca em cerca de um século, ou três gerações. A partir da entrada de imigrantes europeus no Brasil, a mistura de raças se efetivaria, tornando o Brasil um país majoritariamente branco.

A conclusão de que, tanto a impressão da comunidade científica, sobre a miscigenação brasileira ser degradante, quanto a teoria do embranquecimento pela mistura de raças, empreendida por Lacerda são noções profundamente racistas, é inevitável.

O ato de apresentar tais narrativas ao corpo discente do ensino médio da rede pública do Distrito Federal que, como já mencionado na presente dissertação, configura maioria negra, consiste em uma iniciativa que suscita o debate crítico em torno das questões étnico-raciais.

Recordo-me, inclusive, de pesquisar sobre a obra para apresentá-la em sala de aula, no ano de 2019, em uma escola da cidade de Ceilândia, no Distrito Federal. Recolhi o material²⁶ que julguei adequado para a promoção da discussão em torno da pintura e de seu tema. O texto em questão fora impresso para que os estudantes efetuassem a leitura, que poderia ser feita individualmente ou em duplas, devido à falta de cópias suficientes para todos os educandos.

Nesta ocasião, posso recordar-me de um estudante negro que apresentava dificuldade aparente de socialização, ser alvo de comentários depreciativos de alguns membros da turma durante a leitura do material que sugeri para leitura. Minha iniciativa imediata foi a de reagir, problematizando o tratamento racista que estava sendo direcionado ao estudante negro.

Infelizmente, não há a possibilidade de afirmar que uma iniciativa isolada de proposição de conteúdo programático crítico e antirracista resultará em mudanças efetivas a respeito das relações étnico-raciais nas escolas, visto que o estudante citado no parágrafo anterior continuou apresentando problemas para interagir com os outros colegas, talvez pelo fato de se sentir mal recepcionado pelos colegas.

²⁶ O texto utilizado para abordar a pintura “A redenção de Cam” em sala de aula está disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam> Acesso em 11 nov 2024.

No entanto, cabe ressaltar que a possibilidade de amplificar o potencial deste tipo de iniciativa se viabiliza quanto maior adesão de outros docentes e de toda a comunidade escolar em torno de projetos que visem a criticidade e a contribuição para a prática antirracista.

Acredito, inclusive, que este é um debate que deva ser aprofundado, para que seja esclarecido que os profissionais da educação podem, sim, contribuir com a promoção da visão crítica a partir dos conteúdos programáticos, objetivando a erradicação de práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar.

Retomando a discussão sobre a obra abordada nesta seção da presente dissertação, “A Redenção de Cam” possui, ainda, viés relacionado às passagens bíblicas, como é explanado, novamente, pelas autoras Lotierzo e Schwarcz.

A redenção de Cam propõe, por seu nome, a inversão de um episódio bíblico, o Genesis 9. Nessa passagem, Cam expõe a nudez de seu pai, Noé, aos irmãos Sem e Iafet e, por isso, é condenado pelo patriarca, juntamente com seu filho Canaã, a ser escravo daqueles últimos. As exegeses do Genesis 9 promovem uma transformação significativa do episódio escritural. A principal modificação se dá entre o final da Idade Média e o início da era moderna. Num momento de expansão da Cristandade ocidental rumo à África, à Ásia e, posteriormente, às Américas, a passagem passa a ser utilizada como justificativa para a escravidão dos africanos, vista como “natural” pelos europeus. O mecanismo que permite tal modificação estrutural é que a pele de Cam (e seus descendentes) se torna, nessas interpretações, negra. Ao mesmo tempo, Sem passa a ser associado à Ásia e Iafet é descrito como branco. Como se vê, há um claro discurso que usa cor como marcador e assim associa tonalidades a hierarquias históricas e políticas. Se na reinterpretação temporal do episódio ocorre o enegrecimento da personagem amaldiçoada, a tela de Brocos ilustra o movimento contrário. Produto de um momento ainda bastante próximo da emancipação no Brasil, A redenção de Cam propõe uma leitura original do episódio bíblico, mostrando um caminho para reverter a maldição de Noé, pois ao invés de “enegrecidos”, os supostos descendentes de Cam são branqueados na imagem (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 07).

No sentido apresentado na citação anterior, utiliza-se uma justificativa bíblica para a escravidão dos africanos. Em relação ao tema, Modesto Brocos intitula sua tela como “A redenção de Cam” para sugerir que o personagem bíblico estaria salvo do enegrecimento de sua pele e da escravidão de seu corpo devido ao embranquecimento possibilitado pela miscigenação de raças. O verbete da enciclopédia virtual apresentado a seguir mostra outra visão sobre o assunto da temática bíblica utilizada por Brocos:

O que interessa a Brocos não é a maldição e sim a redenção de Cam. Não se trata de uma cena bíblica, mas de uma hibridação entre a alegoria religiosa - expressa no título - e um realismo de caráter social. Em outras palavras, ele procura figurar uma possibilidade de reinício, de

configuração de um modelo de miscigenação entre as raças, uma discussão extremamente importante durante a Primeira República (1889-1934). (A Redenção de Cam. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 11 de novembro de 2024. Verbete da Enciclopédia).

O fato de que o assunto da miscigenação representava uma discussão importante no período da Primeira República, não retira o viés racista em relação ao tema. Sobre isto, cabe aos educadores questionar em sala de aula se ainda existe tal pensamento, que relaciona a ascensão social ao embranquecimento e a pobreza e a miséria ao enegrecimento. Muitas são as possibilidades de trabalhar a obra “A Redenção de Cam” nas escolas, objetivando, reafirmo, o debate crítico e o combate às práticas racistas.

3.3.3 Obras do PAS: Estruturas Tridimensionais

A segunda obra do Programa de Avaliação Seriada a ser analisada no presente trabalho fez parte da lista de referências para o primeiro ano do ensino médio do PAS, relacionadas aos conhecimentos em artes visuais, no ano de 2018. Trata-se das Estruturas Tridimensionais de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi. Sobre a biografia do artista, constam as seguintes informações na página virtual do museu Itaú Cultural:

Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Salvador, Bahia, 1917 – Idem, 2013). Escultor, escritor e sacerdote. Com projeção no panorama nacional e internacional da arte contemporânea, é famoso por suas recriações de objetos rituais do candomblé. Um dos mais importantes sacerdotes da tradição nagô. Sua vida e seu trabalho são dedicados à religião, à arte e à preservação do legado ancestral.

É filho de Arsênio dos Santos, um grande alfaiate baiano também conhecido como Alabá Paizinho, e de Maria Bibiana do Espírito Santo (1890-1967), a importante ialorixá Mãe Senhora, do Ilê Axé Opô Afonjá. Descendente da linhagem real Asipá, uma das famílias fundadoras do reino de Ketu, importante cidade do Império Iorubá, o jovem Didi é criado nos ritos do candomblé e ainda muito novo passa a ser tratado como mestre. Ele se torna uma respeitada autoridade religiosa e recebe vários títulos ao longo da vida, entre os quais o de Alapini, sumo sacerdote do culto dos Egungun, e o de Assogbá, sumo sacerdote do culto a Obaluaiê. A devoção aos ancestrais, a preservação da memória africana e a recriação das tradições afro-brasileiras formam a base de seu trabalho (Mestre Didi. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi>. Acesso em: 12 de novembro de 2024. Verbete da Enciclopédia).

Mestre Didi, que se autointitulava “sacerdote-artista” desenvolvia seu trabalho artístico em conexão com a religiosidade de matriz africana, especificamente o candomblé,

criando esculturas compostas por materiais como conchas e búzios, como é possível observar nas Figuras 29, 30 e 31 que seguem adiante (pp. 103 – 105).

A recepção deste tipo de obra pelas galerias, museus e pelo mercado de arte ocorreu de forma segregatória, uma vez que as esculturas de Mestre Didi estavam ligadas à religiosidade do candomblé. Roberto Conduru, em artigo intitulado “África, Brasil e Arte – persistentes desafios” explica a relação entre a produção artística de Mestre Didi e o contexto da crítica de autores que não atribuíam suas obras à totalidade da arte brasileira.

Quando passou a mostrar suas obras plásticas em galerias comerciais de arte e centros culturais, Mestre Didi desafiou o enquadramento social da cultura material das religiões afro-brasileiras, que não era entendida como arte por agentes e instituições artísticas e, quando analisada criticamente, era segregada. Em seus textos, embora reconheçam e proponham parte da cultura material das religiões afro-brasileiras como arte, Nina Rodrigues, Barata e Ramos a mantêm restrita ao universo afro-brasileiro. Sem a articularem à totalidade do cânone artístico brasileiro, eles reforçam, por meio da crítica de arte, a persistente marginalização e desvalorização de africanos e afrodescendentes no Brasil (Conduru, 2021, pp. 327 e 328).

No presente trabalho, já foi mencionada criticamente a prática da categorização de obras de artistas afrobrasileiros como arte naif, ingênua ou primitiva. Inclusive, ocorrem com frequência exposições que propõem a visibilização destes artistas, mas acabam por, efetivamente, segregá-los pela compartimentação em categorias que não os incluem enquanto artistas brasileiros.

Os autores citados no trecho anterior, como Nina Rodrigues, Barata e Ramos, são representantes da crítica, que, apesar de reconhecerem o trabalho de Mestre Didi como artístico, determinavam que a arte produzida por Mestre Didi era afrobrasileira. Aparentemente, trata-se de uma categorização inofensiva. No entanto, Conduru argumenta que esta divisão contribui para a marginalização e a desvalorização de africanos e afrodescendentes no Brasil.

A arte afrobrasileira já sofre discriminação pelo fato de seus criadores serem homens e mulheres negros e negras, em um país extremamente racista como o Brasil. Quando a produção artística destes está relacionada às religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, a discriminação racial, movida pela desinformação, parece tomar proporções ainda mais nocivas. Neste sentido, Mestre Didi representa uma exceção, uma vez que seu trabalho de arte foi reconhecido local e mundialmente, como indica Conduru:

Assim, Mestre Didi continua sendo uma exceção entre os artistas provenientes dos terreiros, cujos trabalhos geralmente são excluídos do circuito artístico erudito e de vanguarda no Brasil. Persiste, portanto, o interdito ao entendimento dos artefatos dessas religiões como obras de arte, corroborando a marginalização delas e de seus autores (Conduru, 2017. p. 91).

Sobre o contexto de marginalização e desvalorização da arte afrobrasileira conectada com a religiosidade africana, considero necessário o ato de levantar este debate no âmbito da sala de aula. Em minha experiência enquanto docente, pude incluir em meu conteúdo programático as obras de Mestre Didi no ano de 2018. Neste mesmo ano tornou-se obrigatória a oferta de ensino religioso nas escolas da rede pública do Distrito Federal²⁷. Não foi necessário que as escolas particulares aderissem à mudança.

Apesar de representar uma mudança apenas no currículo das séries do ensino fundamental, e de aparentar ser uma implementação conservadora e retrógrada, a obrigatoriedade da oferta de ensino religioso estritamente nas escolas públicas incita a discussão em torno das múltiplas religiosidades que compõem o sincretismo brasileiro.

Para retomar o tema das religiões afrobrasileiras e das obras de Mestre Didi, cujos exemplares podem ser observados nas Figuras 23 e 24 desta dissertação, considero a importância da visibilização e da valorização destas religiões, que têm, inclusive, seus terreiros como alvo de depredação e violência frequentes, em manifestações claramente racistas.

Por compreender um tema conflituoso, uma vez que grande parte dos brasileiros é adepta do catolicismo e a religião evangélica cresce em adesão entre as camadas mais pobres da população, faz-se ainda mais necessária a abordagem crítica desta temática pois, como já mencionado, a intolerância gera episódios violentos em que as vítimas são adeptas das religiões da umbanda e do candomblé.

É importante reconhecer que existem religiões não cristãs que, no entanto, não são conhecidas por sua conexão com o continente africano ou com a cultura afrobrasileira. É possível citar o budismo, por exemplo, como religião que mesmo não estando relacionada à cristandade não é alvo de violência e depredações como ocorre com a umbanda e o candomblé. Neste sentido, atribuir tais violências à prática do racismo religioso é

²⁷ A reportagem sobre o assunto está disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino-educacaobasica/2018/12/26/interna-educacaobasica-2019,727418/ensino-religioso-e-regulamentado-no-ensino-publico-do-df.shtml> Acesso em 12 nov 2024.

necessário, e trazer tal debate para a sala de aula pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre as religiões de matriz africana, buscando erradicar a discriminação racial.

Figura 29: Escultura de Mestre Didi.



Fonte: Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra15674/apere> Acesso em 13 nov 2024.

Figura 30: Iyá Agbá - Mãe Ancestral. Escultura de Mestre Didi.



Fonte: Disponível em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra44273/iya-agba-mae-ancestral> Acesso em 12 nov 2024.

Figura 31: Escultura de Mestre Didi.



Fonte: Disponível em <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos> Acesso em 11 nov 2024.

3.3.4 Obras do PAS: Nefertiti

Figura 32: Busto de Nefertiti.



Fonte: Disponível em <https://ceticismo.net/historia/nefertiti-rainha-poder-e-misterio/> Acesso em 12 nov 2024.

A terceira e última obra do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília a ser abordada nesta dissertação é a escultura egípcia do busto de Nefertiti, como pode ser observado na figura apresentada anteriormente. A estátua do antigo Egito ainda consta na lista de obras para o primeiro ano do ensino médio em vigência atualmente, isto é, neste ano de 2025.

A retratada, Nefertiti, viveu no antigo Egito e foi retratada pela técnica escultórica nesta obra que representa objeto de avaliação do PAS. Entretanto, a maioria das informações em relação a Nefertiti não são concretas ou são escassas. Neste sentido, considera-se que grande parte do que se sabe sobre a egípcia são hipóteses. A página virtual do museu egípcio em Berlim, na Alemanha, sugerida pelo CEBRASPE (órgão responsável pela elaboração e aplicação do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília) para pesquisa sobre Nefertiti, apresenta as seguintes informações:

Nefertiti foi a esposa principal do faraó Amenhotep IV (mais tarde Akhenaton), e viveu no século XIV a.C. Registros escritos fornecendo fatos históricos concretos sobre suas origens, seu casamento, sua vida familiar, status político e morte são escassos. As imagens e textos sobreviventes são fontes importantes de informação, mas permitem várias interpretações. Por essa razão, há muitas conjecturas e várias teorias sobre a vida de Nefertiti, mas dificilmente algum conhecimento confiável (Nefertiti. Disponível em: <https://www.smb.museum/en/museums-institutions/aegyptisches-museum-und-papyrussammlung/collection-research/bust-of-nefertiti/> Acesso em 12 nov 2024).

Apesar da escassez de informações relativas à vida de Nefertiti, a própria escultura desta sugere diversas proposições em relação às contribuições antirracistas que a abordagem da obra em sala de aula possibilita.

Minha experiência docente lecionando sobre a obra em questão ocorreu em 2019. Procurei contextualizar a imagem de Nefertiti com texto informativo sobre o antigo Egito, e solicitei que os estudantes montassem grupos para realização do trabalho em que escolheriam um trecho do texto para ilustração em cartolinas. O trecho escolhido deveria ser transcrito na cartolina, em composição visual com a ilustração que desenhariam. Infelizmente, já não possuo registros visuais das atividades, porém, descreverei os pontos que considero de importante contribuição para o que a presente dissertação propõe.

Não surpreendentemente, a maioria dos grupos resolveu desenhar a rainha Nefertiti. Alguns estudantes demonstraram ter compreendido o fato de que se tratava de uma mulher negra africana, realizando desenhos em que coloriam a pele da retratada e ornavam-na com acessórios associados à indumentária feminina africana.

Entretanto, houve também educandos que utilizaram lápis de cor amarelo e cor-de-rosa para colorir os cabelos e a pele, respectivamente, da personagem retratada. Em certa ocasião, o cartaz de cartolina, produzido por uma dupla de estudantes negras, ilustrava exatamente o que descrevi anteriormente: a reprodução de uma Nefertiti loira, de olhos azuis e pele branca. Busquei investigar de maneira sutil o motivo de tal escolha das discentes que, no entanto, eram muito tímidas e justificaram simplesmente afirmando que “assim ficava mais bonito”.

Apesar de ser uma resposta simples, ela também suscita problematizações em torno da beleza, natural e comumente, atribuída à pele branca. Em artigo intitulado “A ideologia de branqueamento nas imagens do Antigo Egito: Contribuições para práticas de ensino nos anos iniciais.”, a professora Sheila Perina de Souza (2022), apesar de descrever experiências vivenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental, realiza, em seu texto, contribuições fundamentais para pensar criticamente o imaginário brasileiro em relação ao Egito e à África.

A autora colabora, inclusive, para a compreensão de situações como a ocorrida com a dupla de estudantes que representou Nefertiti com cabelos loiros e olhos azuis. Em trecho do artigo supracitado, Souza relaciona a atribuição de brancura aos egípcios da antiguidade com o colonialismo, que visava justificar atrocidades, como a escravidão, com argumentos baseados na religião católica e protestante e em pesquisas científicas racistas. A autora afirma:

[...] o advento do colonialismo inspirou uma reescrita retroativa da histórica da África com o objetivo de conformar-se às normas colonialistas; dessa forma, toda a África foi transformada em continente escravo em nome dessa empreitada. Portanto, nega-se a pluralidade das sociedades africanas como ferramenta para justificar e perpetuar práticas colonialistas (De Souza, 2022, p. 178).

O ato de facilitar o acesso dos estudantes ao conhecimento sobre o continente africano, bem como sobre uma civilização extraordinária em termos científicos, artísticos e arquitetônicos, como foi a egípcia, contribui para desconstruir a noção de que a África é um continente miserável. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie, citada por Souza

no artigo aqui comentado, apresenta interessante reflexão sobre o lugar-comum em termos de imaginários sobre a África.

Se eu não tivesse crescido na Nigéria, e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando em guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por eles mesmos e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil (Adichie apud De Souza, 2022, p. 178).

Para finalizar a última seção desta dissertação, considero que a tentativa de ressignificar, no âmbito da educação em artes visuais, a noção equivocada de que o continente africano representa exclusivamente pobreza e mazelas, é uma contribuição importante para o ensino crítico e para o antirracismo.

Para reafirmar o que foi mencionado no presente trabalho, reconhecer as causas estruturais das discriminações, sobretudo raciais, interpretar e analisá-las criticamente pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação problematizadora e libertadora, uma vez que a reprodução bancária da educação, aqui combatida, representa o aprisionamento da capacidade crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu vejo o ato de aprender como intrínseco ao cotidiano e a qualquer trajetória de vida. No entanto, considero que a aprendizagem é, também, um processo doloroso, porque implica em mudanças e, conseqüentemente, em ressignificar ou até mesmo descartar o “antigo” pensamento, conceito ou concepção sobre algo.

Neste sentido, o processo de pesquisa e escrita da presente dissertação se mostrou, simultaneamente, doloroso e gratificante, pois sofreu mudanças ao longo da trajetória percorrida. Tais modificações se deram em função da busca pelo tema que correspondesse tanto aos meus interesses e motivações enquanto educadora, quanto ao objeto de pesquisa que auxilie os estudantes no desenvolvimento da capacidade crítica.

Eu tive a oportunidade de afastar-me da sala de aula, usufruindo de uma conquista dos trabalhadores do magistério público do Distrito Federal, pelo período que correspondeu ao processo de pesquisa e escrita do presente trabalho. Ou seja, é possível considerar que eu me afastei da sala de aula para observá-la de maneira pormenorizada, o que foi interessante no sentido de que pude reavivar memórias pedagógicas embotadas pelo cansaço dos dias de trabalho, resgatando minha motivação em permanecer professora.

Assim, lançando o olhar para o chão da sala de aula e estando fora dele, me senti impelida a observar mais atentamente as questões que ferem os estudantes e que feriram a mim mesma, à época em que eu era estudante do ensino básico, em uma tentativa de estabelecer conexões entre discentes e docente e mitigar os distanciamentos que postulam que apenas um ensina e apenas um aprende.

Estas questões se relacionam com o problema da discriminação racial, cuja ferida que carrego, relativa a um episódio isolado e narrado no primeiro capítulo da presente dissertação, ainda que seja dolorosa, considero ser de gravidade muito menor do que a experienciada pelos estudantes fenotipicamente lidos no Brasil como negros e negras.

Mesmo que em intensidades diferentes, compartilhamos a dor de ter traços congênitos que nos descrevem esteticamente, como a textura do cabelo, a cor da pele e os traços do rosto, encarados socialmente como motivo de chacota e, em casos ainda mais graves, como justificativa arbitrária para a violência policial que mata, e para o encarceramento.

Diante destas problemáticas que escancaram a desigualdade racial no país, julguei necessária, retornando ao âmbito da educação em artes visuais, a abordagem da diversidade imagética, isto é, da apresentação, em aulas de Arte constituídas por conhecimentos em artes visuais para o ensino médio, de imagéticas africanas, afrobrasileiras e indígenas.

Com o auxílio de obras sobre as quais pude me debruçar durante a pesquisa, de autores como Silva (2000) e Jagodzinski (2005), considerei como problema central da presente dissertação que o ato de meramente “ilustrar” a sala de aula com visualidades não-europeias não é suficiente para a promoção da criticidade. Deste modo, problematizar as disparidades estruturais e históricas que culminam no racismo e em outras práticas discriminatórias violentas, é uma forma de incentivar a reflexão crítica dos discentes, buscando mudanças de comportamento e, principalmente, transformação social.

Estes questionamentos em torno da constituição historicamente racista do Brasil, na sala de aula de artes visuais, podem ser sugeridos pela professora ou professor por meio de debates, questionários, textos e atividades práticas, que envolvam o desenho e a pintura, por exemplo.

Evidentemente, corremos o risco, enquanto educadores, de nos depararmos com relatos de experiências dolorosas e graves, que costumam surgir em salas de aula da rede pública, em que o corpo discente é constituído por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade devido à raça e à classe.

Talvez, o temor pelo que a educação crítica pode ocasionar em uma sala de aula, no sentido de desordem e indisciplina, seja um dos motivos que desincentivam alguns educadores e educadoras a tratar destes assuntos e escolher outros, menos espinhosos e provocadores, para tratar em suas aulas.

Na presente dissertação, procurei expor com clareza o meu objetivo relacionado à diversidade imagética pautada na criticidade, escrevendo, inclusive, que a disciplina e a obediência não necessariamente precisam ser pré-requisitos para o andamento de uma aula de Arte com foco em artes visuais, mesmo na educação básica.

Reitero o que fora mencionado, isto é, acredito que aprender pode ser difícil exatamente porque demanda modificações de comportamentos que são culturalmente naturalizados. Como é naturalizada a disposição das carteiras escolares, em fileiras organizadas,

distanciando estudantes e professor; naturalizada é também a ideia de que em uma aula o docente deve proferir a palavra, enquanto o discente apenas escuta e acumula informações, de maneira bancária (Freire, 1981); naturalizou-se, ainda, a noção de que educação pública deve apresentar índices numerosos de aprovações, almejando formar futuros trabalhadores, por mais precarizada que seja sua função, e deixando os questionamentos e as problematizações para aqueles que possuem tempo para pensar sobre isso.

Ciente do privilégio do qual pude usufruir ao “ter tempo” para realizar as reflexões e proposições que no presente trabalho se apresentam, concluo propondo a desnaturalização de todas estas premissas educacionais anteriormente mencionadas. Busco desnaturalizar, nesta dissertação de mestrado, principalmente, as práticas racistas que, perpetradas cotidianamente, violentam e assassinam a população negra.

Enquanto professora de Arte da rede pública de ensino do Distrito Federal, reconheço que os problemas enfrentados por todos os estudantes e trabalhadores da educação pública são inúmeros, alguns dos quais pude mencionar no presente trabalho. O tema da educação básica pública é problemático a ponto de ser escanteado, vide a reação comum, de desdém, de diversas pessoas quando afirmo minha profissão, e é justamente devido a isso que insisto nele.

Se a educação pública precisa sofrer com tantos boicotes governamentais seculares, se ela não pode de maneira alguma prosperar, é porque representa potencial de transformação social. Ciente deste poder que o ato de educar e de aprender representam, proponho, portanto, que se incentive cada vez mais a criticidade a as problematizações em torno das desigualdades estruturais no âmbito da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. de. O manifesto antropófago. Revista de Antropofagia. 1928.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000.

A Redenção de Cam. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 11 de novembro de 2024. Verbete da Enciclopédia.

ARGAN, Giulio Carlo. Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARTE Primitiva. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3183/arte-primitiva>. Acesso em: 07 de março de 2024. Verbete da Enciclopédia.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. Editora Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Lutas pela decolonização da arte e da educação. Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, v. 21, n. 2, p. 152-176, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/48415> Acesso em: 24 out 2023.

BERRADA, Omar. Nadir Bouhmouch e Soumeia Ait Ahmed. 35ª Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeia-ait-ahmed/> Acesso em 09 nov 2024.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. Educação em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

BITTAR, M., & BITTAR, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Acta Scientiarum. Education, 34(2), 157-168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497> Acesso em 04 mar 2025.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov 2023.

BRASIL. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL, Lei Federal nº 10.639. 2003.

BRASIL, Lei Federal nº 14.532. 2023.

BUROCCO, Laura. Processos coletivos de aprendizados dentro de espaços institucionais de arte. As exposições Nhe' Porã: memória e transformação de Daiara Tukano e Escola Panapaná de Denilson Baniwa. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 561–599, 2024. DOI: 10.20396/modos.v8i2.8675004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675004>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CABRAL, Amílcar. A Arma da Teoria. O pensamento de Amílcar Cabral. 1978.

CAIXETA, A. P. A.; FERREIRA, L. C. P. Artesania como processo: o estágio curricular em Artes Visuais como espaço de observação e reflexão. Revista GEARTE, [S. l.], v. 7, n. 3, 2020. DOI: 10.22456/2357-9854.103753. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/103753>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno; SILVA, Fernanda Duarte A. RELATO DE EXPERIÊNCIA: (TRANS)FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **ETD - Educ. Temat. Digit.** Campinas, v. 21, n. 1, p. 242-258, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167625922019000100242&lng=pt&nrm=is acessos em 06 fev. 2025.

CONDURU, Roberto. África, Brasil e arte—persistentes desafios. ARS (São Paulo), v. 19, n. 42, p. 265-308, 2021.

CONDURU, Roberto. Território contaminado - impureza e mistura em conexões artísticas entre África e Brasil. Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, v. 16, n. 1, p. 81-101, 2017.

CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, 2004. p.7-16. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em 09 nov 2023.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. ENSINO MÉDIO. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino-medio.pdf> Acesso em: 23 out 2023.

ECO, Umberto. História da Beleza. Rio de Janeiro: Record, 2013.

ECO, Umberto. História da feiura. Rio de Janeiro: Record, 2007.

DE SOUZA, Sheila Perina. A ideologia de branqueamento nas imagens do Antigo Egito: Contribuições para práticas de ensino nos anos iniciais. Veras, v. 11, n. 1, 2022.

DIAS, Shirley Fiuza. A narrativa como farol: educação sob a perspectiva decolonial, antirracista e intercultural em trajetórias de professores de artes na SEDF. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Médio. Brasília, 2020.

EINSTEIN, Carl. Negerplastik (escultura negra). Editora da UFSC, 2011.

EVARISTO, Conceição et al. A escrevivência e seus subtextos. Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, v. 1, p. 26-46, 2020.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/34414> Acesso em: 03 abr 2024.

FIUZA, Shirley; OBANDO, Juliane Mesquita; FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. Pensar a Cultura: Caminhos para uma Educação Antirracista e Interseccional em Artes Visuais. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 169–185, 2024. DOI: 10.5965/244712671012024169. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/25223>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: embates contemporâneos. Edições Loyola. 2014.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREISLEBEN, Jessica Maria; VALLE, Lutiere Dalla. O estágio supervisionado em artes visuais como campo de pesquisa na formação docente. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 086–095, 2022. DOI: 10.5965/24471267812022086. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21733>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GARZON, Matheus; MARCHESINI Lucas. “No DF, 78% dos estudantes pretos estão em escolas públicas”. Jornal Metrópoles, Brasília, 20/11/2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/no-df-78-dos-estudantes-pretos-estao-em-escolas-publicas> Acesso em: 23 out 2023.

GIANNOTTI, J.A. O jogo do belo e do feio. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GOMBRICH, Ernest Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 21 mar 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Mediação, 2007.

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

INHOTIM, 2024. Disponível em <https://www.inhotim.org.br/eventos/grada-kilomba-o-barco-2021/#> Acesso em 10 nov 2024

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna. GUINSBURG, J.; BARBOSA, AM O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

KILOMBA, Grada. “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles.” Entrevista concedida a Joana Oliveira. El País. São Paulo. Setembro, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html Acesso em 16 jul 2023.

KRENAK, Ailton. 2022. Futuro ancestral. São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras.

LIMA, Fernanda. Do grotesco: etimologia e conceituação estética. Intertexto, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/1539> Acesso em 21 mar 2024.

LOTIERZO, Tatiana HP; SCHWARCZ, Lilia KM. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. Artelogie. Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique latine, n. 5, 2013.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. Não sei desenhar. Implicações do Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. n-1 edições. Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENESES, Maria Luiza. Gloria Anzaldúa. 35ª Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em <https://35.bienal.org.br/participante/gloria-anzaldua/> Acesso em 10 nov 2024.

MESTRE Didi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21953/mestre-didi>. Acesso em: 12 de novembro de 2024. Verbete da Enciclopédia.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2005.

NEFERTITI. Disponível em: <https://www.smb.museum/en/museums-institutions/aegyptisches-museum-und-papyrussammlung/collection-research/bust-of-nefertiti/> Acesso em 12 nov 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 22 out. 2023.

PASSOS, M. C. A. dos; PINHEIRO, B. C. S. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 118–135, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43442. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43442>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PEREIRA, Dulce Maria. A face negra do Brasil multicultural. Fundação Cultural, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina¹. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

READ, Herbert. A Educação pela Arte. Livraria Martins Fontes, 2020.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. *Educação & Realidade*, v. 48, p. e123291, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nQt7vWPjTzxdybQ35rDy9pG/?lang=pt> Acesso em: 03 abr. 2024.

RIBEIRO, Djamila. A Versatilidade e Vanguarda de Grada Kilomba. In: RIBEIRO, Djamila. Desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Claudia Flores. Narrativas de si: estratégia de formação para (re) pensar à docência articulada ao processo de formação do sujeito. *Poiesis pedagógica*, v. 8, n. 1, p. 172-186, 2010.

Sasso, L. (2016). atrás do muro da escola. METAgraphias, 1(1).
<https://doi.org/10.26512/mgraph.v1i1.55> Acesso em 04 mar. 2025.

SANT`ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

VASCONCELLOS, Sonia Tramujas; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel Bruno. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? In: Revista GEARTE, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83832/49628> Acesso em 21 mar. 2024.

VERGÈS, Françoise. Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta. Ubu Editora, 2023.