

Subprojeto PIBID-Artes Visuais/UFSM: interlocuções entre arte e cultura afro-brasileira na educação básica

Visual Arts PIBID project/UFSM: interlocations between afro-brazilian culture and art in education

Lutiere Dalla Valle
Mariete Taschetto Uberti
Igor Carvalho da Rosa

Resumo: O presente artigo tem como foco a formação docente a partir da abordagem edu(vo)cativa com base em experiências de aprendizagem realizadas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais – UFSM, na E. E. E. B. Augusto Ruschi, cidade de Santa Maria, RS. A partir da inserção dos estudantes na escola, foram desenvolvidos projetos que objetivaram, através do ensino das artes visuais, fomentar o debate entorno das questões étnico-raciais com uma turma de EJA Ensino Médio durante o segundo semestre de 2019. Fruto da articulação entre formação inicial e continuada, estudantes e docentes implicaram-se com a experiência artística onde objetos artísticos produzidos por artistas negros e negras, bem como suas narrativas, constituíram-se disparadores das aprendizagens. Como embasamento teórico-metodológico, foram utilizados Fernando Hernández (1998, 2007, 2013) no que diz respeito à perspectiva educativa da cultura visual e dos projetos de trabalho. Para abordar a potência edu(vo)cativa das imagens, recorreremos a Lutiere Dalla Valle (2017, 2018, 2019) para analisar os relatos visuais e literários produzidos pelos estudantes no que tange a produção de sentido.

Palavras-chave: Docência. PIBID. Arte Afro-brasileira. Experiência. Educação Básica.

Abstract: This article focuses on teacher training based on the edu(vo)captive methodology based on learning experiences from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) Visual Arts - UFSM, at Augusto Ruschi School, Santa Maria's city, RS. Instead, the insertion of students in the school, projects were developed that aimed, through the teaching of visual arts, to debate around ethnic-racial discusses with a class of senior education during the second semester of 2019. From the articulation between training Initial and continuous, students and teachers became involved with the artistic experience where artistic objects produced by black artists, as well as their narratives, constituted triggers of learning. As a theoretical-methodological basis, Fernando Hernández (1998, 2007, 2013) was used the educational perspective of visual culture and work projects. The Edu(vo)captive power of images, from Lutiere Dalla Valle (2017, 2018, 2019) to analyze the visual and literary reports produced by students about the production of meaning.

Keywords: Teacher. PIBID. Afro-Brazilian Culture. Experience. Education.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID insere-se no âmbito das políticas públicas nacionais e que tem impactado



significativamente a formação inicial da docência em muitas universidades em todo o país. As ações sociais que decorrem de sua implementação, tem movimentando diversos grupos e setores sociais, reverberando importantes contribuições não apenas para a formação inicial dos estudantes de cursos de licenciatura, mas também aos docentes preceptores, situados nas escolas públicas, gestores e comunidade educativa em geral (estudantes de escola básica e comunidade local).

Estas inserções dialógicas entre ensino superior e educação básica são essenciais para a produção do conhecimento e movimentam as escolas, não apenas expandindo suas possibilidades metodológicas – uma vez que se abrem à pesquisa que produzida a partir desta interlocução - mas também à participação comunitária, ativa e protagonista no contexto da formação docente.

Através do PIBID, os acadêmicos/pibidianos podem vivenciar o espaço escolar e complementar sua formação articulando no ambiente acadêmico um pouco da realidade da educação básica vivenciada, e, da mesma forma levando para dentro das escolas as discussões teórico-metodológicas realizadas na academia. Neste contexto, os docentes que atuam nas instituições preceptoras, estabelecem diálogos profícuos com o PIBID, configurando-se, em muitos casos, formação continuada: dinâmicas formativas que refletem diretamente na sala de aula, pois, através do planejamento e estudo compartilhados, são produzidos outros olhares para os espaços educativos envolvidos.

O subprojeto “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM”¹ desenvolvido na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi² – Santa Maria – RS, partiu da perspectiva da docência que ensina e aprende ao estabelecer relações entre formação inicial e continuada. Embasado pelos estudos da cultura visual e dos projetos de trabalho de Fernando Hernández (1998, 2007 e 2013), implementou relações dialógicas entre acadêmicos e docentes sob o

1 No decorrer do texto será tratado como PIBID/Artes Visuais/UFSM.

2 No decorrer do texto vamos resumir o nome da escola para “Escola Augusto Ruschi”.



viés do trabalho coletivo e participativo, onde o protagonismo estudantil foi estimulado como um dos principais objetivos das ações.

Ao problematizar sobre o papel social da arte e da docência na educação básica a partir da temática da cultura afro-brasileira, juntamente com uma turma da Modalidade EJA – Ensino Médio, turno da noite, delinear-se alguns disparadores para o ensino da arte. Desta forma, este texto traz um recorte desta experiência desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2019. Contribuem com a escrita, algumas reflexões acerca da docência em artes visuais, com ênfase na educação antirracista e na importância de políticas educacionais que promovam o debate no ambiente escolar.

Da observação ao protagonismo

Consideramos a docência como potência complexa, assim como os espaços escolares, seus entornos e participantes. A atuação e o constante papel de transformação que os docentes têm nestes espaços são fundamentais para produção do conhecimento e de certa forma impactam toda a comunidade. É também no espaço escolar que são formuladas as primeiras experiências de socialização, de aprendizagem compartilhada, da movimentação entre espaços internos e externos, relações entre aportes teóricos e práticos que envolvem o ‘estar docente’.

Com base nessa premissa, definimos como aportes metodológicos para nossas práticas e interações com a escola a perspectiva educativa da cultura visual, para abordar as imagens como artefatos culturais configurados como dispositivos pedagógicos (HERNÁNDEZ, 2007). Concomitantemente, temos buscado articular a abordagem edu(vo)cativa, que considera no âmbito das experiências de visualização três aspectos norteadores: *educativo*, *evocativo* e *cativo*: aquilo que se relaciona ao caráter ilustrativo/informativo das imagens; àquilo que evoca/mobiliza aspectos da memória e; o caráter *cativo* que seduz e aprisiona (VALLE, 2019, 2018 e 2017). Considerar as relações afetivas que estabelecemos com as imagens (de prazer ou repulsa) podem ser, sob estas premissas, de grande potência para movimentar a produção de sentido, resignificar conceitos, desnaturalizar o olhar impregnado dos modos de ver que



correspondem às construções sociais e culturais. O caráter sedutor das imagens está presente na cultura popular e referencia a moda, o comportamento, todas as esferas e interfaces com as distintas camadas sociais, tendo como foco o consumo.

Reconhecer a relação do ‘prazer visual’ com o olhar culturalmente constituído e como se dá o processo de legitimação e consumo, nos ajuda a compreender que estes prazeres não são universais, muito menos intrínsecos ou ‘naturais’ e, portanto, não afetam a todos os grupos sociais da mesma intensidade. Menos ainda: não são capazes de disparar as mesmas relações afetivas (no sentido do que nos afeta, seja o caráter de aproximação ou distanciamento), pois há sempre um viés interpretativo que interpela o sujeito que olha.

As narrativas visuais de maior circulação privilegiam certas imagens, e as interpretações que fazemos dos artefatos visuais (publicidade, midiáticas, obras de arte, cinematográficas, etc.) se encontram afetadas pelos limites impostos pelo enquadramento, pela delimitação material de alguém sobre o que tornar visível e o que deixar *fora* do campo visual. Isto é, ao pensar com/a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência, história e identidade diante da compreensão de uma imagem. E o que acontece quando estas imagens privilegiam apenas uma determinada cor de pele, uma determinada cultura, uma determinada forma de ser? O que acontece quando grupos sociais e determinadas culturas ficam de fora destes enquadramentos? O que acontece quando milhares de pessoas não se reconhecem nestes modelos canônicos, eurocêntricos e heteronormativos que insistem em impor determinadas visões e versões do mundo e de si mesmos, como única alternativa de ser e existir?

Diante destas considerações iniciais, o recorte desta escrita (entre tantas possibilidades) dedica-se a discutir e analisar a potência das artes visuais como dispositivo de emancipação e transgressão para a educação básica, bem como para a formação inicial – seja ela inicial ou continuada. Isto é, partindo da perspectiva de que estamos constantemente submetidos aos imaginários visuais que determinadas culturas nos impõem, a partir da prática de colocar



imagens em relação podemos configurar estratégias de subversão, análise crítica e performativa.

Acionando o projeto: notas iniciais

Através do PIBID/Artes Visuais/UFSM, 24 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais tiveram a oportunidade de inserir-se no contexto escolar através de experiências compartilhadas em sala de aula, juntamente com 3 professoras supervisoras. Neste interim, muitos aspectos assinalaram importantes contribuições ao longo da experiência vivida, pois o PIBID acaba se intervindo não apenas na formação inicial dos estudantes inseridos nas escolas, mas também às docentes implicadas com a proposta. Seja pela participação coletiva dos textos e debates, seja pelos diferentes contextos que vivenciamos.

Nesse sentido ressaltamos a relevância do PIBID e sua integração entre escola e universidade, importante interlocução entre os distintos níveis de ensino como propulsora da cooperação e das aprendizagens diversificadas. Para os acadêmicos, a escola ultrapassa a perspectiva da observação, pois configura-se como laboratório de experimentação, da vida vivida, marcada pela intensidade dos fluxos narrativos que constituem cada sujeito. Para compreendermos como ocorreu este processo, neste texto elucidaremos algumas experiências ocorridas na escola, buscando dialogar sobre nossos olhares a partir dos papéis que ocupamos no projeto: coordenador de área, preceptora e acadêmico.

No início do projeto, em setembro de 2018, os pibidianos foram organizados em três grupos, onde cada grupo atuou em uma escola credenciada. A escolha da formação dos grupos se deu por disponibilidade de horário e compatibilidade com os horários de atuação da professora supervisora atuante na escola. O grupo que ficou alocado na Escola Augusto Ruschi, foi redistribuído em dois subgrupos para a atuação em sala de aula.

Os primeiros contatos e observações dos acadêmicos com as turmas, possibilitaram discussões e análises preliminares juntamente com a professora supervisora. A partir destas trocas iniciais, foi possível pensar em algumas



dinâmicas e proposições que pudessem contemplar tanto as expectativas dos bolsistas pibidianos, como os conteúdos previstos nos planejamentos da professora em interlocução com os anseios do grupo estudantil da escola.

A partir desse primeiro contato, foram sistematizados momentos de formação e de planejamento em conjunto entre supervisora e pibidianos com o intuito de trazer ao debate as questões percebidas nos momentos de observação inicial. Por entendermos que trabalhar em conjunto requer a troca e a negociação, começamos pelo exercício da escuta, buscando perceber quais perguntas poderiam movimentar as nossas práticas pedagógicas, sem perder de vista nosso foco: ensino das artes visuais.

Já na dinâmica de apresentação através de um jogo (Figuras 1 e 2) que utiliza um novelo de lã como material que dispara a fala conforme cada participante recebe e, após mencionar seus dados de identificação e interesses, repassa o objeto a outro participante, simulando uma grande teia ou rede, entrelaçada por fios. Ao término, a ação foi contextualizada sob a perspectiva *ubuntu*, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas. Com o intento de fazer presente ou problematizar as questões étnico-raciais contemporâneas, bem como aspectos artísticos referentes à cultura afro-brasileira.

Figuras 1 e 2 - Inserção do grupo do PIBID na escola em 2018 – dinâmica da teia



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Cultura e arte afro-brasileira: resistências e interações

O etnocentrismo predominante nas escolas públicas ainda prioriza artistas brancos e principalmente europeus em sala de aula. São escassas as atividades que envolvem a cultura afro-brasileira e as produções de negros e negras no território nacional. A lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) trata a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas os docentes não se sentem preparados para desenvolver a temática pela falta de conhecimento, advinda desde a formação gerada justamente por currículos eurocêntricos que ainda contribuem para a ausência do debate, pois a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil não oferta uma disciplina sobre o tema. No que se refere ao Curso de Artes Visuais³, deixa uma lacuna na formação, lacuna que só pode ser superada por estudos, leituras e cursos aprofundados, através dos quais buscamos nos informar para nos apropriarmos do tema com seriedade para podermos fazer um trabalho minimamente coerente. Neste sentido,

Ponderar sobre formas de educar e quais são as melhores maneiras de fazê-lo, buscando alternativas às imposições de metodologias e de pedagogias desenvolvidas única e exclusivamente ou por povos europeus ou por seus descendentes no Brasil, é um exercício indispensável na construção de uma sociedade mais democrática e que atenta à contemplação da diversidade étnica, histórica e cultural de sua população (FELINTO, 2014, p. 9-10).

Segundo a autora, predomina no ensino da arte na maioria das escolas brasileiras a perspectiva de uma arte europeia e branca, com pouco espaço para a cultura popular, indígena, afro-brasileira ou dos países africanos latinos e asiáticos. Assim como nos materiais didáticos disponíveis para referenciar planejamentos disciplinares. Como aponta Igor Moraes Simões (2019), problematizar as imagens entorno às incursões na história da arte brasileira, aos objetos produzidos por sujeitos negros e seus efeitos em uma sociedade marcada pela herança colonial e pelo racismo estrutural, nos impele examinar

³ No nosso caso, um coautor realizou uma disciplina como aluno especial no curso de Licenciatura em História da UFSM, sobre História e Cultura Afro-brasileira.



formas de ver e construir conhecimentos a partir de outras lógicas: diversificadas, críticas e que incluem as micronarrativas.

Na falta de categorias ou nomes unívocos, a ideia de tomar agrupamentos expositivos como material para escritas da história da arte é cada vez mais urgente. Encontrar, compartilhar, debater e perguntar uma e outra vez a esse respeito, é plantar nossas existências em histórias presentes e futuras. Não se trata da construção de uma negra utopia, mas da criação de horizontes possíveis para pensar negras, negros, negrxs nas artes visuais produz. (SIMÕES, 2019, p. 99-100)

358

Neste sentido, a partir da obra de Rosana Paulino (artista brasileira, nascida em São Paulo em 1967), podemos tomar como ponto de partida suas materialidades (fios de costura, tecidos, agulhas, argila, pequenas bonecas de plástico, bastidores de bordados) para pensar junto à sua produção, as relações com a “herança-memória” (MARQUES; MYCZKOWSKI, 2016, p. 96) a partir de suas autobiografias. Isto é, fomenta questões relacionadas a etnicidade e gênero na produção de arte brasileira atual, em que aborda diversas problemáticas ao tecer duras críticas ao racismo e ao machismo cotidianos, sobretudo em prol da valorização da poética afro-brasileira, assim como, um resgate da história das mulheres negras.

Sob esta problemática, acreditamos que, o estudar e resignificar nossas práticas docentes nas escolas podem constituir-se movimentos iniciais de mudança de posição que poderá ecoar nos distintos espaços educativos.

Narrativas Visuais: a potência dos afetos e da representatividade

A arte por seu caráter transversal, abarca as distintas experiências humanas e potencializa o exercício crítico e cidadão ao fomentar movimentos coletivos e colaborativos na desconstrução e reconstrução do olhar favorecendo perspectivas autorais, emancipatórias e antirracistas. Os aspectos teórico-metodológicos pautados pela perspectiva educativa da cultura visual, dos projetos de trabalho e pedagogias críticas configuraram nosso posicionamento enquanto grupo propositor.

No segundo semestre de 2019 com os alunos do EJA, turma T92, da escola Augusto Rusch desenvolvemos propostas que tratavam das relações



étnico raciais no Brasil. Traçamos planos de aula que contemplassem possibilidades de pensar a história e cultura afro-brasileira a partir de uma série de referências que já vínhamos sistematizando há algum tempo e que dessem conta do tema para além da temática da escravidão (muito recorrente na educação quando se trata do assunto). Na verdade, o que era para ser um planejamento para uma aula sobre o tema, acabou tornando-se objeto de estudo de todo o semestre. Os estudantes foram muito receptivos e o interesse coletivo dos propositores em tratar o tema com seriedade foi fundamental para o processo, que foi pensado de forma que orientasse para a valorização da cultura-afro no Brasil e no mundo, do ponto de vista tanto educacional como afetivo. É importante pontuar que falar sobre negritude exige um grau de complexidade que não pode ser relevado quando se trata de educação para não cairmos em reducionismo. Pois, “articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro” (GOMES, 2002, p. 44).

Já no primeiro encontro foi proposto aos alunos a reconfiguração do espaço da sala de aula, formando assim um círculo ao invés do habitual sistema de filas no qual o professor fica à frente da turma, usado desde a revolução industrial. Essa configuração circular adotada foi o ponto de partida para o debate que adentraríamos no decorrer das aulas. A circularidade como um valor da cosmovisão africana, que dentre muitas questões aponta também para a horizontalidade narrativa e de saberes, foi tratada como potencializadora das nossas trocas intelectuais e afetivas, “a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (ROCHA, 2011, 34), não somente de uma nova posição de lugares, mas dá origem dessa configuração e seus objetivos para nossos encontros.

Através da apresentação de imagens de obras de arte, convidamos os estudantes a lançar um olhar para o Brasil e ao seu processo de constituição civilizatório, pontuando que a nação que temos hoje foi erguida sob a violência da escravidão, dando base à nossa sociedade atual. Adentrando a questões como a representação do negro na arte, problematizamos algumas obras dos artistas Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann M. Rugendas (1802-1858)



que ilustraram o cotidiano do Brasil colônia mostrando a naturalização que se davam às violências contra sujeitos negros e a ausência de representação de movimentos de insurgência e resistência que ocorriam na época. Retratando ainda, homens e mulheres negras a partir da ótica do colonizador, com expressões apáticas diante da realidade, produções que cristalizaram a ideia de africanos sem passado, submissos e conformados.

Por seguinte discorreremos sobre o conceito de corpo bagagem, onde do nosso ponto de vista, africanos que foram arrancados de suas terras natais, de suas famílias, e destituídos de sua humanidade, e trouxeram para o Brasil, através de seu corpo, sua oralidade e lembranças. Da mesma forma, muitas heranças sociais e culturais como a culinária, a cultura, a música, as religiões e as artes e saberes filosóficos que foram restituídas a medida do possível em terras Brasileiras. Falamos também sobre o conceito de diáspora africana, o que diz respeito a dispersão dos povos e culturas que viviam na África e foram espalhados para o resto do mundo, levando consigo sua bagagem cultural, constituindo a maior diáspora do mundo. Destacamos em algumas expressões culturais da diáspora africana como a capoeira, o samba, o candomblé, e a cultura hip-hop alguns valores africanos que estão intrínsecos a todos eles, como a circularidade já citada anteriormente, a oralidade, a ancestralidade, a autonarrativa e a corporeidade, e como esses valores constituem hoje parte da cultura brasileira em geral.

Depois de um giro sobre a presença dos negros na história do Brasil, com a participação e questionamento dos estudantes sobre a temática, ao recebermos retorno deles, a partir do desejo compartilhado em aprender mais sobre o tema, solicitamos como tarefa, que pesquisassem e trouxessem dados sobre a população negra nos postos de trabalho brasileiro, nas universidades, nas escolas, nos cargos públicos. Usamos como disparadora a pergunta: hoje, 132 anos após a abolição, onde estão os negros e negras?



Figura 3 - Representação do povo negro e pardo na sociedade brasileira – mercado de trabalho, política, distribuição de renda, educação e violência



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, disponível em: (<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>)

Os dados trazidos pelos estudantes foram os mais diversos e causaram até uma certa surpresa ao perceberem que a realidade dos números confrontava um imaginário social de democracia racial ao se tratar de violência, educação, mercado de trabalho e política no Brasil. O desdobramento da análise desses dados levando em conta o passado escravagista do país nos levou a discussões como a política de cotas, representação dos negros nas mídias e nas produções audiovisuais como filmes e séries, e na ausência de pessoas negras, principalmente mulheres, em cargos políticos, públicos e até mesmo nas gerências de empresas, desvelando um racismo estrutural na sociedade brasileira contra afrodescendentes sendo eles pretos ou pardos. A partir destas proposições iniciais, concordamos que,

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais. (ROCHA, 2011, p. 41)

Com esse debate concluímos a primeira tarefa e seguimos adiante, de volta ao uso do Power Point, apresentamos aos estudantes um pouco da história de Preta Rara, Rapper, professora de história e idealizadora da página “Eu, Empregada Doméstica” criada em julho de 2016, onde ela publicava relatos de suas experiências de 7 anos trabalhando como empregada doméstica. Utilizamos também como recurso pedagógico a palestra no TEDx Talks em São Paulo⁴, onde contou como parte da sua experiência como mulher negra passava por entregar currículos, mas que somente era chamada para preencher as vagas destinadas a empregadas domésticas. Segundo estudo da IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada realizado em 2019 apontou que em 2018,

Se 6,2 milhões de pessoas, entre homens e mulheres, estavam empregadas no serviço doméstico, mais de 4 milhões eram pessoas negras – destas, 3,9 milhões eram mulheres negras. Estas, portanto, respondem por 63% do total de trabalhadores (as) domésticos (as). (FONTOURA e RESENDE, 2019, p. 12)

Para Preta Rara o serviço doméstico é visto praticamente de forma hereditária para as mulheres negras no Brasil, sendo as únicas oportunidades que as Agências de emprego tinham reservadas para ela: eram as oportunidades de lavar, de passar, de cozinhar e lavar de novo, mesmo com algum tipo de formação, um ciclo injusto que precisa ser quebrado. Depois de comentarmos um pouco sobre o tema assistimos ao video-clip da dupla Tarja Preta composta por Negra Jack e Preta Rara.

Figura 4 - Imagem do vídeo-clip da dupla Tarja Preta



Fonte: Youtube. Tarja-Preta - Falsa Abolição disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>)

⁴ (https://www.youtube.com/watch?v=d_n-z3s8Lo)

A escolha de trazer este videoclipe deu-se pelo seu potencial em resgatar e ilustrar os diferentes temas que vínhamos discutindo ao longo das aulas, evocando fatos históricos analisados de forma crítica por duas mulheres negras que denunciam violências contemporâneas análogas à escravidão. O racismo presente na sociedade brasileira e a ausência de referências negras nas escolas, o eloquente refrão “meninas negras não brincam com bonecas pretas, somos todas iguais, por que você me rejeita?”, igualmente nos evoca a cultura visual e as implicações do racismo desde a primeira infância. A cultura do hip hop é dotada de oralidade, ancestralidade e auto narrativa. Do ponto de vista de quem canta, é interpretado o mundo onde constantemente se faz referência a aqueles que estiveram aqui antes de nós, nossos ancestrais, como uma grande árvore que nunca deixou de crescer, ramificando seus galhos sustentados pelas suas raízes.

Portanto, consideramos relevante a prática de estabelecer relações pedagógicas a partir dos artefatos que nos afetam e intervêm em nossos imaginários (individuais e coletivos). Assim,

Poderíamos arriscar que apenas compreendemos aquilo que conseguimos apreender a partir da síntese e do reconhecimento que se vincula à prática de estabelecer relações: uma coisa se conecta a outra, tecendo algumas redes de significado (que dentro de um contexto cultural ganha forma e sentido) (VALLE, 2019, p. 88).

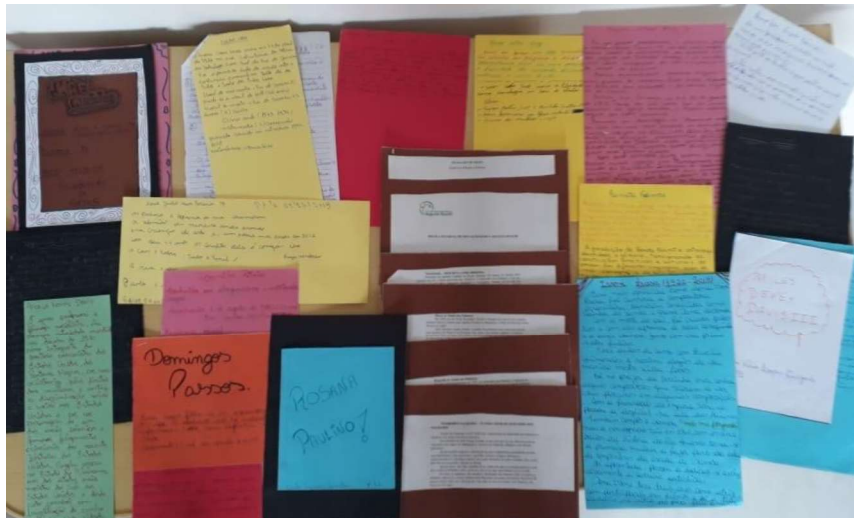
Inserido em um terreno de disputas, o campo artístico contemporâneo emerge como potência mobilizadora de ideias, contrapondo-se às narrativas hegemônicas que buscam impor uma única alternativa ao pensamento. Ao argumentar esta escrita, respaldamo-nos em autores como Nicholas Mirzoeff (2003), uma vez que, ao nos posicionarmos em defesa da arte para além do objeto em si, estamos levando em consideração o “papel determinante que desempenha a cultura visual na cultura mais ampla a que pertence o sujeito” (p. 21). Sobretudo, em nossa contemporaneidade em que as artes visuais advêm das múltiplas possibilidades e diversidades étnicas e culturais.

Dando continuidade à proposta, solicitamos aos estudantes que fizessem uma pesquisa, onde de forma aleatória foi distribuído para cada um o nome de uma personalidade negra da diáspora que tenha atuado em prol de



transformações sociais e um card (folha colorida A4, mas que pudesse ser montado/recordado conforme o interesse deles) para registrar a pesquisa. Os estudantes realizaram as pesquisas com o auxílio da docente regente e dos pibidianos durante as aulas. Ao concluírem os resumos, compartilharam entre si suas pesquisas e aprendizados sobre a personalidade pesquisada. Muitos estudantes se mostraram surpresos pelo que pesquisaram e a relevância do trabalho das personalidades para a cultura afro, assim como, o legado deixado por alguns, que ficou como referência para que outros seguissem rompendo barreiras impostas pela dominação eurocêntrica. Para concluir a proposta, os cards foram organizados dentro de uma caixa e doados à biblioteca da escola para ficarem disponíveis para futuros usos didáticos, como memória daqueles alunos que já passaram por ali e com a possibilidade de seguir sendo construída e complementada por futuros estudantes.

Figura 5 - Cards produzidos pelos estudantes a partir da pesquisas sobre personalidades afro



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Nosso último encontro voltou-se para a experiência compartilhada de visualização do filme Pantera Negra, produção da Marvel de 2018, título que era constantemente evocado pelos alunos de uma forma ou de outra durante os debates. Principalmente ao discutirmos a potência da cultura visual na vida cotidiana, suas influências nas distintas dinâmicas sociais, representação de negros na mídia e na arte. A escolha do filme se deu como movimento de

“positivação” valorizando aos avanços das comunidades negras e mostrando que apesar de todos os desafios e dificuldades impostas pela cultura dominante, resistem práticas decolonialistas e que visam subverter o que está posto como única via de representação. Diante desta experiência, concordamos que

(...) a arte transcende o que é visto ou narrado, uma vez que mobiliza nossa subjetividade ao promover ações de captura, de sedução visual ou repulsa, oferecendo-nos elementos que possam fazer-nos transitar pela imprevisibilidade poética e inventiva – próprias da experiência estética. Além da provocação impulsionada pela curiosidade diante dos artefatos apresentados (os objetos artísticos) – sob a ótica da potência edu(vo)cativa – podem contribuir para desnaturalizar a visão da arte como representação, apreensão técnica e/ou ilustrativa que ainda impera com grande força em muitas escolas de educação básica para ceder lugar a concepções inventivas, autorais e autônomas. (VALLE, 2019, p. 84)

Tomar a perspectiva educativa da cultura visual possibilitou-nos problematizar os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais veiculados pelas distintas mídias. Mitchell (2009) argumenta que nossas concepções, *formas de ver*, pensar e articular o mundo, perpassam pelas relações que estabelecemos com as imagens fílmicas, sobretudo, com aquelas que nos afetam – em maior ou menor grau. Além disso, reitera seu poder de referência na moda, no comportamento, na música, e em grande quantidade de produtos e bens de consumo, assim como nos mais variados âmbitos das experiências humanas. Se tomarmos como exemplo nossas experiências com a linguagem audiovisual, é possível que desde a infância, tenhamos sido capturados pela lógica sequencial própria da narrativa visual que, para além do que é plasmado na tela, corrobora na elaboração de conexões mentais, na criação de mundos imaginários, estabelecendo relações entre personagens, temporalidades e narratividade.

Conseqüentemente, nos deparamos com visualidades criadas a partir de filmes impressas em acessórios, utensílios domésticos, adereços, materiais pedagógicos, brinquedos, assim como uma infinidade de produtos de consumo, propagando uma legião de heróis brancos (e raríssimas heroínas) que



inevitavelmente ocupam espaços por onde circulamos, reproduzindo-se nas canções, brincadeiras, gestualidades, comportamentos.

A pesquisa com imagens em mãos de adultos e meninos, meninas e jovens, pode explorar os lugares de ruptura. Ao mesmo tempo, possibilita construir projetos apaixonantes para que todos (com suas diferenças e posições diversas) encontrem seu lugar para aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não somente interpretar o mundo, mas também atuar nele. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92)

366

Segundo Henry Giroux (2003, p. 24) no início dos anos 2000 “a indústria de entretenimento dos Estados Unidos era o segundo produto mais exportado pelo país, considerando um filme de êxito visto por cerca de dez milhões de pessoas só nos Estados Unidos – sem contar todos os outros milhões nos demais países”. Portanto, levando em consideração como configuram-se formas *coletivas* de *ver* e de *compreender* o mundo através dos filmes, como artefato *educativo*, as imagens nos oferecem modos de *ver* e *sermos vistos*, de *ser* e *estar*, envolvendo tudo o que potencializa a construção e legitimação de concepções de mundo. É *evocativa*, pois, diz respeito às percepções que envolvem a memória, àquilo que permanece como referencial anterior e que em relação com as novas conexões pode reconfigurar-se, estabelecendo *novas/outras* conexões, produzindo outras vias: *trazendo à tona*, movimentando do interno para o externo, *emergindo*. E também *cativa*: caracterizando-se pela sedução que aprisiona, que *afeta* e *domina*: uma imagem não apenas mobiliza conexões mentais, emotivas, como também *evoca* nosso pensamento, nossas memórias (VALLE, 2019).

Para finalizar, alguns apontamentos

O sub-projeto PIBID Artes Visuais/UFSM ratificou a importância dos movimentos coletivos e colaborativos ao estabelecer relações de parcerias entre escola, universidade e comunidade. Pois, foi através do apoio e companheirismo que estas experiências de aprender de forma ativa e participativa foram possíveis.



No decorrer das experiências vivenciadas ao longo do semestre, acreditamos ter movimentado reflexões sobre as temáticas étnico-raciais desenvolvidas, bem como a necessidade de um posicionamento crítico em relação às representações em nossas vidas, sobretudo aos objetos midiáticos que habitam nossos repertórios imagéticos.

Concluimos este texto ressaltando a importância do espaço escolar como potência mobilizadora de ideias, que atravessa os afetos e possibilita a resignificação, a troca, a pesquisa, fortalecendo o conhecimento de si e do outro, sobretudo no que diz respeito à diversidade étnico-racial. Aprendemos que é preciso reinventar-se a cada encontro

Nesse sentido, foi nosso intento fomentar a reflexão, a desnaturalização do olhar, análise e discussão, onde todos pudessem encontrar seu lugar para ensinar e aprender. Nos interessamos em estimular o exercício da crítica e da cidadania, atento às diferentes realidades e possibilidades de perceber aquilo que nos afeta e reverbera em nossas crenças e concepções de mundo. E que as artes, as culturas e as imagens, podem ter distintas interpretações: que o que é adequado para alguns, pode não ser para outros.

A abordagem *edu(vo)cativa*, nos instiga a estabelecer relações, através das quais aprendemos, uma vez que o conhecimento não está em si, mas nas conexões que criamos, pelos significados que evocamos, que são produzidos, configurados e reconfigurados pelo diálogo, interação, pesquisa, compartilhamento. Estes, que podem ser produzidos por diferentes caminhos ou estratégias, dependendo das decisões negociadas coletivamente.

Os encontros de aprendizagem múltipla e plural em que imagens se constituíram pontos de partida, dispararam e movimentaram uma diversidade de conexões imensuráveis, pois ativou em cada sujeito participante o protagonismo da fala e do corpo. Acionando outros sentidos que possivelmente a palavra escrita, organizada em forma de texto, materializada em livros e apostilas, ou ainda, iluminada pela tela digital, não contemplaria. Como dito anteriormente: quando partimos do trabalho com/a partir de imagens, estamos lidando com outra natureza, outra forma de estabelecer relações (simbólicas, conceituais, interpretativas) com o mundo.



Estas abordagens favorecem e potencializam a percepção crítica e interpretativa e estimula, a partir das experiências compartilhadas de visualização, esmiuçar tanto as inquietudes subjetivas, como as concepções políticas e ideológicas que as constituem.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilitou as bolsas para participação no PIBID que resultaram em vivências e experiências que possibilitaram a escrita deste texto.

Referências

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Acesso em: 10 de jun. 2019.

FELINTO, R. **Arte é educação, educação é para todos**. Disponível em: [http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao em arte renata felinto 2014.pdf](http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao%20em%20arte%20renata%20felinto%202014.pdf).

Acesso em 20 de mai. 2020.

FONTOURA, N.; LIRA, F. e REZENDE, M. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI**: Reflexões para o caso brasileiro a partir de dados do PNAD Contínua. Brasília, nov. 2019, disponível em: (https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35231&Itemid=444) . Acesso em 20 abr. 2020.

GIROUX, H. A. **Cine y entretenimiento**: elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Revista Aletria. Belo Horizonte: UFMG, v. 9. p. 38-47, dez. 2002.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In. MARTINS, R. TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação**. v. 4, p. 77-96. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova cultura narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

MARQUES, T; MYCZKOWSKI, R. S. Identidade tecida: Rosana Paulino costurando os sentidos da mulher negra. **Revista Estúdio, Artistas sobre outras obras**. 7 (13): 95-103. 2016.

MITCHELL, W.J **Teoría de la imagen**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.



ROCHA, R. M. pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte: FUMEC, ano 8, p.31-52, jul/dez. 2011.

SIMOES, I. **Montagens filmicas e exposições**: vozes negras do cubo branco da arte brasileira. 2019, 288 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VALLE, L. D. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019.

_____. Entre anatomias e hibridismos: excessos e produção de sentido em artes visuais. In: ABREU, C. L. de (Org). **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, GO: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2018, p. 263-273.

VALLE, L., D.; FREISLEBEN, J. M. A potência edu(vo)cativa das artes visuais. In: CUNHA, S. R. V. da. CARVALHO, R. S. de. (Orgs.) **Arte contemporânea e educação infantil- Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017, p. 37-49.

Filme:

PANTERA Negra (Black Panther). Direção de Ryan Kyle Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. 1 DVD (135 min.)

Sobre os autores

Lutiere Dalla Valle

lutiere@dallavalle.net.br

Doutor em Artes Visuais e Educação e Mestre em Artes Visuais e Educação: um Enfoque Construcionista pela Universidad de Barcelona, Espanha; Mestre em Educação (PPGE/CE); Especialista em Arte e Visualidade, Licenciado e Bacharel em Desenho e Plástica, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atua como Docente com Dedicção Exclusiva no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Núcleo Artes Visuais do Pibid 2018-2020 e 2020-2022.

Mariete Taschetto Uberti

mariete.uberti@gmail.com

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Arte e Cultura; Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Dom Alberto; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo; Graduada em Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Professora de Artes na Rede Estadual de Educação do RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Arte, Cultura Visual e Pedagogias Culturais. Supervisora de escola do Pibid – Artes Visuais/UFSM 2018-2019 e 2020-2022.



Igor Carvalho da Rosa

igrorosa@gmail.com

Graduando de Licenciatura em Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, ex bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (2018-2019), atual membro do GPAVC - Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Criatividade.

