

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**DIREITOS HUMANOS DECOLONIAIS E CULTURA VISUAL:
práticas pedagógicas em Artes Visuais**

Claudia Rekowsky Bistrichi

Pelotas, 2023

Claudia Rekowsky Bistrichi

Direitos Humanos Decoloniais e Cultura Visual:
práticas pedagógicas em Artes Visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B621d Bistrichi, Claudia Rekowsky

Direitos humanos decoloniais e cultura visual : práticas pedagógicas em artes visuais / Claudia Rekowsky Bistrichi ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2023.

204 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Direitos humanos. 2. Visualidades. 3. Ensino de artes visuais. 4. Formação de professores. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Claudia Rekowsky Bistrichi

Direitos Humanos Decoloniais e Cultura Visual: práticas pedagógicas em Artes
Visuais

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 19 / 07 / 2023

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof.^a Dr.^a Georgina Helena Lima Nunes
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu
Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidad de Barcelona

Prof. Dr. Daniel Maurício Viana de Souza
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação à minha mãe – Marlene Rekowsky Bistrichi. A minha luta tão assídua pelos direitos humanos é um reconhecimento à história da sua vida: uma criança abandonada, vítima de brutais violências. Na vida adulta, desenvolveu sequelas irreparáveis como consequência dessa infância traumática. A minha criação, em função disso, foi conturbada, além de bastante humilde. Já desde pequena, a minha sensibilidade foi aguçada para me voltar contra qualquer tipo de opressão.

Agradecimentos

Agradeço à minha professora orientadora Maristani Polidori Zamperetti por ter me clarificado questões atinentes às contravisualidades, às pedagogias culturais e aos estudos culturais. Também agradeço por ter acolhido a minha pesquisa, envolvendo-a em seu conhecimento avançado sobre pesquisas, ensino e extensão. Além da paciência, confiança, encorajamento, motivação e positividade. Minha total gratidão!

Agradeço aos/às meus/minhas colegas de pesquisa – Vânia Dal Pont Pereira da Silva, Alessandra Gurgel Pontes, Josenildo Santos de Souza, Cleison Rafael Goulart da Silva e Valdirene Hessler Bredow – pelo parecer realizado sobre o meu pré-projeto e projeto qualificado, contribuindo assim para a sua problemática, objetivos, revisão, mudanças e aperfeiçoamentos.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as e colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande por terem levado o convite desta pesquisa aos/as docentes de Artes que conheciam.

Agradeço aos/às professores/as que participaram desta pesquisa, dando potencialidade a ela por meio de seus relatos e das imagens enviadas; também agradeço pelo tempo que disponibilizaram para responder as perguntas do questionário e da entrevista.

“Lute como uma professora!”

“Eu sou porque nós somos.”

“Vidas pretas importam.”

“Parem de nos matar.”

“Lugar de mulher é onde ela quiser.”

“Ninguém solta a mão de ninguém.”

“Meu corpo, minhas regras.”

“Útero laico”.

“Toda forma de amor é justa.”

“Nenhuma a menos.”

“Marielle, presente!”

“Hoje a aula é na rua.”

“Eu me armo de livros e me livro de armas.”

“Abaixo à lei da mordaça.”

“Mais escolas, menos cadeias.”

“Nada sobre nós, sem nós.”

“Tortura nunca mais.”

Imaginar os direitos humanos como parte de um encontro de linguagens de dignidade implicaria partir de um profundo conhecimento das vozes (gritos e murmúrios) [...] e dos corpos (feridos e insubmissos) daqueles e daquelas que foram subalternizados pelas hierarquias modernas baseadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado.

(SANTOS; MARTINS, 2019, p. 15).

Resumo

BISTRICHI, Claudia Rekowsky. **Direitos Humanos Decoloniais e Cultura Visual:** práticas pedagógicas em Artes Visuais. 2023. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Ao observar o fenômeno da cultura visual, é perceptível que os direitos humanos (DH) estão presentes em suas visualidades, produzindo pedagogias culturais. No século XXI, foram criadas políticas públicas para desenvolver a educação em direitos humanos em diferentes espaços (Brasil, 2007a; 2012). No ensino de Artes visuais, tal abordagem caracteriza-se por meio de manifestações artísticas, processos de criação e imagens diversas da cultura visual, trazidas para a sala de aula pelos/as docentes. Assim, o objetivo desta pesquisa – que possui a perspectiva decolonial e histórico-crítica – foi compreender como as visualidades que se relacionam com os DH são utilizadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Artes visuais. O referencial teórico apoia-se em Tourinho e Martins (2011), Victorio Filho (2016), Charréu (2016), Cunha (2016), Dias (2016), Martins (2009), Hernández (2000; 2007), entre outros/as autores/as pertinentes aos estudos em cultura visual. No âmbito dos direitos humanos, as referências são Moreira e Weczenowicz (2020), Klein, Santos e Ravazi (2021), Carbonari (2018), Bley (2019), Candau e Sacavino (2013), Candau (2013), Dias (2008) e López (2021). Para tratar sobre as questões pedagógicas, trago Andrade (2016; 2017), Andrade e Costa (2015; 2017) e Nóvoa (1995). Com esta base crítica, faço a revisão teórica e as análises, partindo da reflexividade epistemológica e de trabalho empírico, envolvendo a coleta de imagens, entrevistas e questionários com seis professores/as da educação básica. Os resultados mostram a utilização de contravisualidades nas práticas pedagógicas dos/as docentes, sobretudo, no âmbito da arte contemporânea. Também foi observada a diversidade de temas em DH relacionados aos enfrentamentos atuais e históricos. Nas aulas, ocorrem contextualizações, análises, textos, diálogos e processos de criação. A personalidade docente e as pedagogias culturais nas práticas pedagógicas são ênfases que esta pesquisa aborda. No geral, afirma-se a importância do ensino de Artes visuais para a educação básica, buscando promover a decolonidade no Brasil, assolado pela desigualdade social, pelo racismo estrutural, pelo patriarcado e pela violência direta e simbólica a tantos grupos subalternos.

Palavras-chave: Direitos humanos. Visualidades. Ensino de Artes visuais. Formação de professores.

Resumen

BISTRICHI, Claudia Rekowsky. **Derechos Humanos Decoloniales y Cultura**

Visual: prácticas pedagógicas en Artes Visuales. 2023. 203 f. Disertación (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Al observar el fenómeno de la cultura visual, es perceptible que los derechos humanos (DH) están presentes en sus visualidades, produciendo pedagogías culturales. En el siglo XXI se crearon políticas públicas para desarrollar la educación en derechos humanos en diferentes espacios (Brasil, 2007a; 2012). En la enseñanza de Artes visuales, tal abordaje se caracteriza a través de manifestaciones artísticas, procesos de creación e imágenes diversas de la cultura visual, traídas para el salón de clases por los/las docentes. Así, el objetivo de esta investigación — que posee la perspectiva decolonial e histórico-crítica — fue comprender cómo las visualidades que se relacionan con los DH son utilizadas en las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as de Artes visuales. El referencial teórico se apoya en Tourinho e Martins (2011), Victorio Filho (2016), Charréu (2016), Cunha (2016), Días (2016), Martins (2009), Hernández (2000; 2007), entre otros/as autores/as pertinentes a los estudios en cultura visual. En el ámbito de los derechos humanos las referencias son Moreira y Weczenowicz (2020), Klein, Santos y Ravazi (2021), Carbonari (2018), Bley (2019), Candau y Sacavino (2013), Candau (2013), Días (2008) y López (2021). Para tratar sobre las cuestiones pedagógicas, trago Andrade (2016; 2017), Andrade y Costa (2015; 2017) y Nóvoa (1995). Con esta base crítica hago la revisión teórica y análisis, partiendo de la reflexividad epistemológica y del trabajo empírico, involucrando la recolección de imágenes, entrevistas y cuestionarios con seis profesores/as de la educación básica. Los resultados muestran la utilización de contravisualidades en las prácticas pedagógicas de los/las docentes, sobre todo en el ámbito del arte contemporáneo. También se observó la diversidad de temas en DH relacionados a los enfrentamientos actuales e históricos. En las clases ocurren contextualizaciones, análisis, textos, diálogos y procesos de creación. La personalidad docente y las pedagogías culturales en las prácticas pedagógicas son énfasis que esta investigación aborda. En general, se afirma la importancia de la enseñanza de Artes visuales para la educación básica, buscando promover la decolonidad en Brasil, asolado por la desigualdad social, racismo estructural, patriarcado y violencia directa y simbólica a tantos grupos subalternos.

Palabras-clave: Derechos humanos. Visualidades. Enseñanza de Artes visuales. Formación de profesores.

Abstract

BISTRICHI, Claudia Rekowsky. **Decolonial Human Rights and Visual Culture: pedagogical practices in Visual Arts.** 2023. 203 f. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

When observing the phenomenon of visual culture, it is noticeable that human rights (HR) are present in their visualities, producing cultural pedagogies. In the 21st century, public policies were created to develop human rights education in different spaces (Brasil, 2007a; 2012). In Visual arts Teaching, this approach is characterized by artistic manifestations, creative processes and diverse images of visual culture, brought to the classroom by teachers. Thus, the objective of this research – which has the decolonial and historical-critical perspective – was to understand how the visualities that relate to HR are used in the pedagogical practices of Visual arts teachers. The theoretical framework is based on Tourinho e Martins (2011), Victorio Filho (2016), Charréu (2016), Cunha (2016), Dias (2016), Martins (2009), Hernández (2000; 2007), among other authors relevant to studies in Visual Culture. In the field of human rights, the references are Moreira and Weczenovicz (2020), Klein, Santos and Ravazi (2021), Carbonari (2018), Bley (2019), Candau and Sacavino (2013), Candau (2013), Dias (2008) and López (2021). To address the pedagogical issues, I bring Andrade (2016; 2017), Andrade and Costa (2015; 2017) and Nóvoa (1995). With this critical basis I do the theoretical review and analysis, starting from the epistemological reflexivity and empirical work, involving the collection of images, interviews and questionnaires with six teachers those of basic education. The results show the use of contravisualities in the pedagogical practices of teachers, especially in the context of contemporary art. It was also observed the diversity of themes in HD related to current and historical confrontations. In class, contextualizations, analyses, texts, dialogues and creation processes occur. The personal teaching and cultural pedagogies in pedagogical practices are emphases that this research addresses. In general, the importance of teaching Visual arts for basic education is affirmed, seeking to promote decolonity in Brazil, plagued by social inequality, structural racism, patriarchy and direct and symbolic violence to so many subaltern groups.

Keywords: Human rights. Visualities. Visual arts education. Teacher training.

Lista de Siglas

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ConFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretriz Nacional de Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FURG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GT	Grupo de Trabalho
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JCC	Jewish Community Center
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e mais
MALG	Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo
MET	Metropolitan Museum of Art
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MSSA	Museo de la Solidaridad Salvador Allende
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGACV	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBE	Revista Brasileira de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações não governamentais
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SUS	Sistema Único de Saúde
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNODC	United Nations Office on Drugs and Crime
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

Lista de Figuras

Figura 1	Fotografia Malala Yousafzai	67
Figura 2	Fotografia Marielle Franco	67
Figura 3	Fotografia Incêndio da estátua Borba Gato	70
Figura 4	Fotografia Armados com instrumentos	70
Figura 5	Instalação de Mónica Mayer intitulada <i>El Tendedero</i>	75
Figura 6	Intervenção artística de Elina Chauvet intitulada <i>Zapatos Rojos</i>	76
Figura 7	Retratos pictóricos de Fátima Pecci Carou intitulados <i>Algún día saldré de aquí</i>	76
Figura 8	Faixa elaborada pelas Textileras MSSA	78
Figura 9	Performance <i>Un violador en tu camino</i> , por coletivo Lastesis	81
Figura 10	Capa do álbum Mulamba	81
Figura 11	Intervenção urbana Quem mandou matar Marielle?	84
Figura 12	Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira em 2019	85
Figura 13	Ilustração digital Arte que muda o mundo	87
Figura 14	Cartaz digital #Faça Bonito - Disque 100	89
Figura 15	Artigo 28 da DUDH em HQ	90
Figura 16	Pintura intitulada <i>Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü</i>	104
Figura 17	Pintura intitulada <i>Nheengaitá</i>	104
Figura 18	Fotografia intitulada Aceita?	107
Figura 19	Fotografia intitulada Aceita?	107
Figura 20	Pintura intitulada A redenção de Cam	108
Figura 21	Impressão em tecido Invasão colonial meu corpo nosso território	110
Figura 22	Vídeo Magliani	118
Figura 23	Instalação artística intitulada Congas e Havaianas; Macumba; Botas	119

Figura 24	Instalação artística intitulada Retentor de óleo; Canecas; Confetes	119
Figura 25	Fotografia representando quatro mãos unidas	122
Figura 26	Pintura intitulada Navio de Emigrantes	124
Figura 27	Pintura intitulada Retirantes	124
Figura 28	Intervenção urbana intitulada Lampeduza	126
Figura 29	Objeto inflável Lei das Viagens	126
Figura 30	Pintura intitulada Borders	128
Figura 31	Pintura intitulada Polvo	129
Figura 32	Grafite de Carão	131
Figura 33	Fotografia de Carão posando ao lado de seu grafite	131
Figura 34	Pintura intitulada Casario	135
Figura 35	Pintura intitulada Casario de Mogi das Cruzes	135
Figura 36	Pintura intitulada Roda infantil	138
Figura 37	Pintura intitulada Bola de gude	140
Figura 38	Pintura intitulada Pé de lata	140
Figura 39	Instalação artística intitulada Maestro Cubano	143
Figura 40	Mosaico criado a partir de materiais descartáveis	145
Figura 41	Montagem figurativa a partir de materiais descartáveis	145
Figura 42	Exposição Brasil, Independência para que(m)? (Museu Julio de Castilhos, Porto Alegre, RS)	148
Figura 43	Pintura intitulada O jantar	148
Figura 44	Pintura intitulada Execução de punição por flagelo	149
Figura 45	Pintura intitulada Escravidão no Brasil	149
Figura 46	Cartaz digital Pantera Negra 2	154
Figura 47	Cena do filme A Mulher Rei	155

Sumário

1 Introdução.....	16
1.1 Questão de pesquisa e objetivos	17
1.2 A importância social, acadêmica e pessoal desta pesquisa.....	18
2 Estado do conhecimento: direitos humanos e cultura visual.....	23
2.1 Pesquisas sobre direitos humanos, artes e cultura visual	23
2.2 Locais de busca e síntese dos resultados encontrados	26
2.3 Variação da palavra-chave direitos humanos.....	29
3 Formação de professores/as: direitos humanos e pedagogias culturais	37
3.1 Formas de se pensar os direitos humanos – escola e professore/as.....	38
3.2 Pedagogias culturais e emancipação docente	42
4 Cultura visual e direitos humanos decoloniais	47
4.1 Estudos culturais e o fenômeno da cultura visual	48
4.2 Visualidade – questões conceituais pertinentes à escola	51
4.3 Ensino de Artes visuais: delineando a insurgência	55
4.4 Direitos humanos e o poder das visualidades	59
4.5 Direitos humanos e contravisualidades	65
5 Pedagogias culturais e direitos humanos.....	72
5.1 Visualidades e convergências com os direitos humanos	77
5.2 Visualidades femininas.....	79
5.3 Marielle, presente!	82
5.4 Anistia Internacional – “a arte que muda o mundo”	86
5.5 Disque direitos humanos, uma pauta na infância e na minoridade	88
5.6 Livros ilustrados sobre os direitos humanos.....	90
6 Reflexividade e pesquisa empírica: caminhos para pesquisar os direitos humanos na cultura visual	93
7 Os Direitos humanos nas práticas pedagógicas de Artes visuais	100
7.1 Com a palavra, Raoni.....	101
7.2 Martin, para um Brasil com consciência negra	117
7.3 Saleema, a arte contemporânea é transgressora	122
7.4 Kailash – os direitos humanos nas entrelinhas da História da Arte	134
7.5 André, a obsolescência material e humana.....	142

7.6 João Lucas – entre experiências de vida e práticas pedagógicas.....	147
8 Conclusão	158
Referências	167

1 Introdução

A cultura visual e os direitos humanos são dois conceitos, cuja aproximação possibilita a compreensão sobre as visualidades que se relacionam com as temáticas dos direitos humanos. Para pensarmos sobre essas visualidades, é importante entendermos seus contextos mediados pelo fenômeno da cultura visual e dos direitos humanos. Hoje vivemos em uma sociedade regida pela imagem e com o reconhecimento constitucional dos direitos humanos, visto que a sua consolidação se efetivou pela historicidade de muitas lutas sociais. Contudo, ainda existem muitas violações humanas e violências, ao passo que há organizações de combate a elas. São os movimentos sociais, as organizações não governamentais (ONGs), as instituições filantrópicas, o ciberativismo, o ativismo, as mídias independentes, dentre outras ações. Suas manifestações, lutas e denúncias tornam-se visualidades, posto que vivemos o fenômeno da cultura visual, em que a imagem produz subjetividades, identidades e deslocamentos.

Essas visualidades propagam-se por meio das pedagogias culturais e das contravisualidades, muitas delas na esfera artística. Nesta pesquisa, a compreensão sobre as visualidades que se relacionam com as temáticas dos direitos humanos parte dessas insurgências visuais; nestas, observa-se a sua propagação e seus espaços de emancipação, dentre os quais a escola é um campo possível, em especial, a sala de aula do/a professor/a de Artes visuais. Há outros, como os museus, os locais de circulação artística (urbanos, virtuais, bienais, galerias), as instituições filantrópicas, as redes sociais, os meios de exibição de cinematografia, videografia e fotografia, enfim, cito esses por primazia. Ainda assim, a escola conta com um diferencial para a promoção da educação em direitos humanos, pois a educação é um direito de todos/as e deve ser assegurada pelo Estado (Brasil, 1988).

Não obstante, é possível pensar que em cada bairro, senão em muitos, há uma escola ou escolas, um/a professor/a em cada turma e talvez duas aulas de Artes em cada semana. Há ainda escolas bilíngues, escolas de campo, escolas em zonas de extrema pobreza, outras em espaço de restrição de liberdade, as quais, na pandemia da Covid-19, reinventaram-se em modalidade remota. Enfim, a escola é um espaço muito oportuno para a emancipação desses públicos e suas

visualidades, visto que agrega características únicas de alcance populacional, principalmente, o da juventude.

Sobre a educação para os direitos humanos todos os componentes curriculares são aptos à transversalidade das suas temáticas e experiências, sendo que o ensino de Artes visuais tem um potencial para desenvolvê-las por meio das visualidades, explorando a compreensão crítica da cultura visual (Hernández, 2007). Diante disso, encontro o propósito de pesquisar sobre os direitos humanos no ensino de Artes visuais, tendo como vista as pedagogias culturais na formação docente.

1.1 Questão de pesquisa e objetivos

As visualidades nos afetam, criam subjetividades, identidades e pessoalidades. Boa parte de nossas crenças e capacidade intelectual e emotiva são oriundas das visualidades. Se tratando da singularidade dos/as professores/as de Artes visuais e suas relações com as visualidades de um modo geral, é possível pensar que a sua identidade, que engloba valores, costumes, conhecimentos, experiências, não se dissocia de sua prática pedagógica (Nóvoa, 1995).

É neste âmbito que passo a indagar: *como as visualidades que se articulam com as questões de direitos humanos estão presentes e relacionadas com as práticas pedagógicas e vivências pessoais dos/as professores/as?* A cultura visual coaduna na formação dos/as professores/as, operando de modo formal e informal, colaborando na promoção de vivências, conhecimentos e valores. A cultura visual é múltipla e difusa, cada pessoa tem uma experiência singular com as imagens.

Neste sentido, o objetivo geral deste estudo é compreender como as visualidades que se articulam com as questões de direitos humanos estão presentes e relacionadas com as práticas pedagógicas e vivências pessoais dos/as professores/as.

Nos objetivos específicos, proponho:

- ✓ discorrer sobre a inseparabilidade entre vida e docência, a partir dos relatos dos/as professores/as participantes;
- ✓ conhecer as visualidades que os/as professores/as de Artes visuais relacionam com os direitos humanos;

- ✓ ponderar sobre os diferentes temas dos direitos humanos trabalhados pelos/as professores/as de Artes visuais.

Para termos de esclarecimento, esta proposta investigativa não comporta a observação direta das aulas dos/as professores/as de Artes visuais, mas trabalha com entrevistas e questionários. Estes serviram de procedimento para atender aos objetivos referidos. Assim, o relato dos/as professores/as evidenciou a dimensão dessas imagens em suas vivências pessoais e práticas pedagógicas.

1.2 A importância social, acadêmica e pessoal desta pesquisa

A justificativa desta pesquisa é fundamentada em três olhares. Um, vislumbra a importância social de se pesquisar sobre os direitos humanos no ensino de Artes visuais. O outro é sobre a pertinência deste projeto para as comunicações científicas e acadêmicas. Neste sentido, discorro, brevemente, sobre o estado de conhecimento da temática que abordo; e apresento a justificativa pessoal, a qual faz surtir a minha defesa pelos direitos humanos na educação, na cultura e nas Artes.

Esta pesquisa busca a promoção de uma educação para e em direitos humanos, a qual é prevista em políticas públicas que sustentam a necessidade e a importância de transversalidades, ações e práticas em direitos humanos na educação escolar. Para sustentar a minha perspectiva, cito a **Diretriz Nacional de Educação em Direitos Humanos** (DNEDH), o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (PNEDH), o parágrafo nove do artigo 26 da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) e as competências sete e nove das competências gerais da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC).

Acredito na importância do avanço de pesquisas e comunicações científicas com esta finalidade para a formação de professores/as de Artes visuais, justamente por concordar que os/as professores/as são responsáveis por uma educação para e em direitos humanos (Brasil, 2007a, 2012). Sobretudo, quando falamos que o/a professor/a tem um papel fundamental diante da prevenção da violência sexual infantil (Vagliati, 2015), da discriminação racial, da homofobia, da xenofobia, da extrema pobreza¹, entre outras situações críticas, e pode exercê-lo por meio de suas práticas pedagógicas. Sob sua responsabilidade recai a elaboração de atividades inclusivas (Brasil, 1996) e, em algumas circunstâncias, os/as docentes têm que lidar

¹ Constatações minhas, a partir das entrevistas.

com a justiça restaurativa², promovendo a resolução pacífica do problema, dentre tantos outros motivos que criam um elo entre o/a professor/a e os direitos humanos.

Os assuntos referentes aos direitos humanos não são só comunicados de modo explanado ou teórico; as linguagens artísticas, híbridas e visuais têm contribuído bastante na sua disseminação. Neste sentido, quando os direitos humanos se propagam na comunidade escolar, podemos pensar que sua apreensão sensível é potencializada por meio das visualidades presentes na escola e no ensino de Artes visuais. Nesta promoção de conhecimentos e saberes difundidos na escola, entendo que os/as professores/as de Artes visuais se sobressaem no trabalho com as imagens no contexto escolar, porque na sua prática educativa as visualidades estão constantemente presentes.

No Brasil, dissertações e teses com dados visuais que tratam dos direitos humanos têm sido produzidas (Leal, 2009; Carrijo, 2012; Souza, 2013; Ribeiro, 2016; Di Pietro, 2019; Souza, 2019; Lessa, 2021); de autores/as que foram identificados/as através do estado do conhecimento, bem como, pesquisas sobre visualidades de manifestações culturais afins com os DH e tendo relação com algum aspecto do ensino de Artes visuais (Coimbra, 2012; Barquete, 2017; Gomides, 2020). Outras, ainda, com enfoques mais relevantes sobre esse ensino (Olária, 2010; Viana, 2012; Oliveira, 2008; Silva, 2017; Lima, 2019; Malheiros, 2021); mesmo nas poéticas visuais, foi averiguada a pertinência dos DH (Bertazzo, 2009; Ribas, 2010; Araújo, 2012; Assumpção, 2016).

Os artigos publicados nos anais dos congressos nacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) mostram o interesse de professores/as, pesquisadoras/es e licenciandos/as pelos direitos humanos nas suas práticas pedagógicas (Gonçalves; Vieira, 2017; Cerqueira; Leblanc, 2019; Costa; Brasil, 2019), na formação docente (Silva; Freitas, 2018; Senna; Silva, 2019), no currículo (Iavelberg, 2018b) e na fotografia (Ribeiro; Corradi, 2019). Na revista **Educação e Pesquisa**, em 2021, foi publicado um artigo de Silva, Caputo e Veras (2021), no qual as autoras expuseram os resultados de uma pesquisa que revelou a presença de conteúdos relativos aos direitos humanos nos currículos de 39 cursos de

² É uma forma pacífica de resolver os conflitos e restaurar os danos, visando ao diálogo e à autonomia de todas as pessoas envolvidas, pois trata-se de “um processo comunitário, não somente jurídico, que se refere à procedimentos específicos, no qual a palavra “justiça” remete a um valor e não a uma instituição” (Machado; Brancher; Todeschini, 2008, p. 21).

licenciatura com nota cinco pelo conceito preliminar de cursos (CPC)³ de 2017, sendo dois de Artes visuais.

Neste sentido, esta pesquisa aposta em um avanço do ensino de Artes visuais ao investigar os direitos humanos no âmbito da educação da cultura visual. É claro que o ativismo, os estudos decoloniais, os movimentos sociais, o feminismo, o cinema brasileiro, as leis n.º 10.639 (Brasil, 2003) e n.º 11.645 (Brasil, 2008) e a perspectiva da educação da cultura visual contribuíram muito para a conscientização política presente no ensino de Artes visuais. Assim, a pesquisa propõe dar um *zoom* nestas políticas insurgentes, tendo como eixo orientador as contravisualidades e as pedagogias culturais. Neste contexto, adoto a perspectiva histórico-crítica e decolonial dos direitos humanos, visando contribuir para a formação e o fortalecimento de experiências desse tipo no componente escolar de Artes visuais.

Em relação à importância pessoal desta pesquisa, busco fortalecer e multiplicar as minhas ações em defesa dos direitos humanos, sobretudo, das suas contravisualidades. Esta luta está marcada por minha história de vida, pois as vivências que atravessaram o meu desenvolvimento pessoal constituíram em mim uma subjetividade que me faz entender hoje o quanto é importante o tema dos direitos humanos. Encontro na memória que carrego – sobre as crueldades que acometeram pessoas que amo e que tive afinidade e carinho – as forças que movimentam a minha luta. Além disso, possuo uma personalidade profundamente empata, tão logo, tenho sensibilidade e altruísmo a todas as pessoas que de algum modo sofrem; por esse olhar, obtenho motivação, inspiração, criatividade, iniciativa, resiliência e coragem.

A presente pesquisa adentra ao campo dos estudos em cultura visual e se situa no âmbito das visualidades que dialogam com os direitos humanos, tanto nas pedagogias culturais, quanto nas práticas pedagógicas em Artes visuais. Assim, neste primeiro capítulo, apresentei a sua temática de abordagem qualitativa, os seus objetivos, problemática, importância social, acadêmica e pessoal.

Posteriormente, mostro a elaboração de um estado do conhecimento sobre os direitos humanos na cultura visual e no ensino de Artes visuais. Este foi realizado por meio de artigos de comunicação científica, teses e dissertações. Para tanto, utilizei seis locais de busca: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)⁴, a

³ “O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação” (INEP, 2020).

⁴ Do inglês, *Scientific Electronic Library Online*.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a revista **Visualidades**, o banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e os anais da ConFAEB. Os resultados são positivos, ao reconhecer os diversos temas que os direitos humanos podem abarcar, sendo que esses não se esgotam com o referido levantamento bibliográfico, cuja análise é um processo de reflexividade.

No terceiro capítulo, detenho-me em abordagens que discorrem sobre os direitos humanos na escola, bem como, os vislumbres na formação de professores/as da educação básica, tendo como referência as pedagogias culturais. Além disso, penso sobre a personalidade dos/as professores/as e na sua emancipação em práticas de pesquisas e em espaços públicos. Os/As autores/as utilizados/as são Nóvoa (1995), Candau e Sacavino (2013), Candau (2013), Klein, Santos e Ravazi (2021), Moreira e Weczenowicz (2020), Wagner e Pereira (2019) e Gauthier (2013).

No quarto capítulo, apresento os conceitos basilares da cultura visual, falando sobre os estudos culturais, as visualidades e as pedagogias culturais e suas respectivas pertinências para a escola e para o ensino de Artes visuais. Bem como, debruço-me sobre os direitos humanos decoloniais e histórico-críticos, realizando uma breve contextualização sobre estes. Discurso sobre as contravisualidades, problematizando o regime visual dominante e buscando apontar questões referentes ao patriarcado, ao racismo, ao colonialismo e ao capitalismo como produtores de regimes de visualidades e opressões humanas.

Os/As autores/as que utilizo para discorrer sobre a cultura visual são Tourinho e Martins (2011), Walker e Chaplin (2002), Victorio Filho (2016), Charréu (2016), Cunha (2016), Illeris e Arvedsen (2016), Dias (2016), Martins (2009), Mirzoeff (2016), Hernández (2000, 2007), entre outras referências pertinentes. Para falar sobre os direitos humanos, destaco Moreira e Weczenowicz (2020), Klein, Santos e Ravazi (2021), Carbonari (2018), Bley (2019), Candau e Sacavino (2013), Dias (2008), López (2021), Santos (2020) e Santos e Martins (2019). Há, ainda, outras fontes que corroboraram o desenvolvimento das demais categorias apontadas; tão importantes, sem estender aqui, são vistas no *corpus* teórico.

No quinto capítulo, discorro sobre as pedagogias culturais e os direitos humanos. Após a sua contextualização, sobretudo, por meio de Andrade (2016,

2017) e Andrade e Costa (2015, 2017), são apresentadas quinze imagens – visualidades de referência para o meu olhar em relação aos DH. Estas buscam visibilizar questões atinentes à temática. Entendo-as como pedagogias culturais e propícias às práticas pedagógicas do ensino de Artes visuais.

Por conseguinte, falo sobre a reflexividade na pesquisa com imagens. Para tanto, dialogo com Banks (2009) e Tourinho e Martins (2013), autores que discutem metodologias de pesquisa em cultura visual. Assim, no sexto capítulo, apresento o procedimento metodológico desta pesquisa qualitativa, descrevendo o trabalho de campo, o qual foi realizado com seis participantes, por meio de entrevistas e questionários. Também discorro sobre o procedimento de sua parte interpretativa e analítica.

A questão dos direitos humanos nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Artes visuais é trazida no sétimo capítulo, no qual realizo uma análise a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas, que envolveram seis docentes da educação básica. Nesta, tomo como orientação as visualidades que elas/es enviaram para esta pesquisa e as que utilizaram em suas aulas. Bem como, retomo a questão da pessoalidade docente, a partir dos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, que evidenciaram a inseparabilidade de seus valores e sensibilidades estéticas e políticas nas suas escolhas pedagógicas.

A seguir, conforme já mencionado, apresento um levantamento bibliográfico dos direitos humanos no âmbito da cultura visual, das visualidades e das Artes visuais. Percebi que esta temática é bem desenvolvida no âmbito das diversidades que abrangem os DH. Fato que demonstra a pertinência do ensino de Artes visuais para a educação básica.

2 Estado do conhecimento: direitos humanos e cultura visual

No que tange às visualidades e os DH, em nosso país, vêm sendo produzidas pesquisas com questões atinentes à cultura visual, algumas abrangem o ensino de Artes visuais, outras apenas “dados visuais”, e houve uma sobre poéticas visuais. Esses estudos dialogam com os DH e possibilitam um aprofundamento teórico. Para chegar a tal conclusão, averigui em seis bases de dados: BDTD-IBICT, SciELO, o banco de teses e dissertações do PPGACV (UFG), os anais da ConFAEB, o portal da ANPEd e o periódico **Visualidades**. Nestes, tive como objetivo encontrar artigos, dissertações e teses sobre os direitos humanos na cultura visual desde a escola, mais precisamente, no ensino de Artes visuais. Nesse âmbito, explico como foi o procedimento de coleta das publicações e realizei interpretações, apontando os resultados para cada local consultado.

No procedimento de elaboração deste estado do conhecimento, foi pesquisado tanto pelo sentido estrito dos direitos humanos, ou seja, qualquer tese, dissertação ou artigo que mencionasse tal expressão, quanto pelo seu sentido lato. Para este, formulei uma variação de subtemas que dialogam com os direitos humanos, com a intenção de acessar os bancos de teses e dissertações do PPGACV (UFG). No geral, obtive um resultado positivo, conforme demonstro a seguir.

2.1 Pesquisas sobre direitos humanos, artes e cultura visual

A realização de um levantamento de artigos de comunicação científica, teses e dissertações sobre os direitos humanos na cultura visual possibilitou saber como e o quanto que se desenvolveu o tema desta pesquisa nas ciências humanas e nas Artes visuais. Isto, pensando em pesquisas e artigos que foram desenvolvidos e publicados no Brasil. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento é construído a partir da: “identificação, registro [e] categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Ao ter como orientação esta abordagem, primeiro fiz um levantamento em seis locais de armazenamento de trabalhos acadêmicos, desde artigos, dissertações e teses. As bases escolhidas foram: a SciELO, a BDTD do IBICT, o periódico

Visualidades, o banco de dados do PPGACV da UFG, o portal da ANPEd, especificamente, nos grupos de trabalho (GT) “Arte e Educação” e “Formação de professores” e os anais da ConFAEB.

Na SciELO, não se utilizou uma datação específica, porque somente um artigo foi localizado. Na BDTB também não houve a delimitação, porque a intenção foi encontrar teses e dissertações que estivessem percorrendo sobre o tema, independentemente do ano de sua publicação. As pesquisas selecionadas foram publicadas entre os anos de 2009 e 2021. No banco de teses e dissertações do PPGACV (UFG), o período estipulado foi do ano de 2005 – ano em que começaram a serem produzidas as dissertações – até a contemporaneidade. Na ANPEd, a data especificada foi de 2013 a 2020. Acreditei ser esta delimitação necessária, pois em 2013, Candau constatou

que são poucas as instituições, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, que introduzem de modo sistemático questões relativas à educação em direitos humanos nos processos formativos que promovem. É possível afirmar que ainda é frágil e pouco frequente a discussão sobre essa incorporação e a reflexão sobre o sentido da educação em direitos humanos nas nossas instituições educativas (Candau, 2013, p. 310).

Na plataforma da ConFAEB, foram consultados os anais dos anos de 2017, 2018 e 2019, a partir de compilações de artigos aos quais tive acesso.

A respeito das palavras-chave, no SciELO formulei as seguintes combinações:

- ✓ Direitos humanos e Artes visuais;
- ✓ Direitos humanos e Cultura visual;
- ✓ Direitos humanos e Visualidades;
- ✓ Direitos humanos e Ensino de Artes visuais.

Contudo, somente um artigo foi encontrado, localizado através do primeiro e último descritor.

Na BDTD, para as dissertações foram utilizadas duas palavras-chave, as quais são mostradas no Quadro 1, e, para as teses, foram três, conforme mostrado no Quadro 2. Na busca das dissertações identifiquei um vasto número para consulta. Também, aponto que elas se repetiam na utilização de diferentes descritores, por isso mantive os que considere essenciais. Nas teses, observei a necessidade de ampliar para mais um.

Quadro 1 – Palavras-chave: dissertações

Dissertações BDTD
Artes visuais e Direitos humanos
Cultura visual e Direitos humanos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Palavras-chave: teses

Teses BDTD
Artes visuais e Direitos humanos
Cultura visual e Direitos humanos
Visualidades e Direitos Humanos

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de um vasto número de pesquisas, escolhi conforme os temas que considere pertinentes à pesquisa com dados visuais (Banks, 2009) e em cultura visual (Tourinho; Martins, 2013). Assim, coletei eventualmente pesquisas das áreas de Artes visuais, Geografia, Multimeios, Ciências da informação, Educação, História social e Antropologia social. Neste processo, intencionei identificar os dados visuais (Banks, 2009) relativos aos direitos humanos. Banks (2009) refere-se ao sujeito acadêmico como “pesquisador/a social”.

Nos anais da ConFAEB, utilizei a palavra-chave “direitos humanos”, pois esta base de dados é direcionada a dissertações e teses das áreas de Artes ou Cultura visual, assim não foi necessário fazer o mesmo procedimento que o feito na da SciELO. Este mesmo raciocínio foi adotado para o periódico **Visualidades** e para os anais da ANPed, no seu GT “Arte e Educação”. Além disso, observei que no momento da digitação da palavra “direitos humanos” não se identificava o termo assinalado, logo, constatei que, pela lógica, não iriam aparecer os outros descritores, os quais são complementos deste primeiro. Ao achar os trabalhos, eu lia os seus resumos, sendo que de alguns li também a introdução e, de outros, o texto na íntegra.

Morosini e Fernandes (2014) citam falas de mestrandas e doutorandas em seu artigo, as quais foram mencionadas através de questionamentos sobre a importância para elas do Seminário, que fez parte das fases metodológicas da disciplina, intitulada “Construindo o estado de conhecimento de sua tese ou dissertação”. Neste âmbito, uma categorização da resposta das discentes foi produzida, as quais são elencadas, em forma de citação direta, no artigo que comunicam. Pois, as autoras consideram surpreendente esse escopo. Porém, sem

menção da datação e o nome da autoria, apenas denominam como “Vozes da Interlocução”; uma delas tem o seguinte enunciado:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (*In: Morosini; Fernandes, 2014, p. 158*).

Esta fala foi importante para mim, pois me clarificou a intencionalidade e importância desse procedimento, que é fundamental. Deste modo, o movimento inicial de minha pesquisa consistiu em investigar, encontrar e selecionar trabalhos relacionados aos direitos humanos na cultura visual e no ensino de Artes visuais. Ao total foram selecionados onze trabalhos. A seguir, apresento uma breve contextualização sobre cada um.

2.2 Locais de busca e síntese dos resultados encontrados

Na SciELO, foi encontrado e selecionado um estudo, o artigo de Silva, Caputo e Veras (2021), em que apresentam o resultado de uma investigação realizada nos currículos dos cursos de licenciatura para averiguar como está a implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação inicial de professores/as. Esse artigo menciona os cursos de licenciatura que possuem em seu currículo conteúdos relativos aos direitos humanos. Dentre eles, tinha quatro de Artes, sendo dois de Artes visuais e dois de Música.

Quanto à revista **Visualidades** e ao portal da ANPEd, não foram localizados trabalhos. A busca foi realizada nos anais dos anos de 2013 a 2020. Reitero que apenas foram contemplados os eixos “Educação e Arte” e “Formação de professores”. Quanto a esta busca, destaco que de todos os trabalhos foram consultados os resumos; nos anais da 37^o reunião foram averiguados somente os

trabalhos aceitos, os que estavam “excedentes” não foram contemplados; não foi possível localizar os anais da 39ª reunião da ANPEd. Para a realização da busca, utilizei a barra de pesquisa do meu dispositivo.

Na BDTD o resultado foi ampliado. Os critérios adotados para a seleção das teses e dissertações localizadas foram três: quanto ao primeiro, todas tinham que mencionar a expressão “direitos humanos” no resumo e, conjuntamente, no *corpus* teórico. O segundo critério é que deveriam possuir alguma visualidade em enfoque. Em conformidade com esses critérios, foram encontradas dez pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. Porém, a essas foi aplicada mais uma delimitação: fazer parte de um Programa de Pós-Graduação em Educação ou em Artes Visuais, pois considerei esses achados pertinentes para o presente estudo. Assim, dessas foram selecionadas três pesquisas.

Uma pesquisa teve como objeto de estudo o Jardim Miriam Arte Clube, um bairro onde a artista Mônica Nador desenvolveu diversas intervenções (Ribas, 2010). O pesquisador observa as relações entre tais ações e os direitos humanos. Outra pesquisa trata-se de um trabalho em poéticas visuais elaborado pela artista Alexandra Assumpção (2016). Nessa pesquisa ela discorre sobre a violência infantil e, ao tocar nesse assunto, aborda a questão da violação dos direitos humanos. Ambas as pesquisas são de mestrados em Artes visuais. Outra dissertação, na área da educação, é sobre o cinema e os direitos humanos no espaço escolar. Nela é desenvolvido o conceito de visualidade, sendo que o seu foco é o cinema, a partir do Projeto Inventar com Diferença (Barquete, 2017).

Nos anais da ConFAEB, localizei um artigo do ano de 2017, dois artigos do ano de 2018 e quatro artigos do ano de 2019. O critério que utilizei foi a identificação da expressão “direitos humanos” no resumo ou no *corpus* teórico. Assim, todos que são mencionados no Quadro 3 têm os direitos humanos como fonte de inspiração ou reflexão, em algum momento do texto. A seguir, apresento um quadro que mostra o título de cada artigo selecionado e as/os suas/seus respectivas/os autoras/es e data de publicação:

Quadro 3 – Trabalhos selecionados: ConFAEB

Título	Autores e ano
<i>Dança das máscaras: uma expedição aos ensinos e as Artes de África no âmbito do PIBID Belas Artes da UFRRJ</i>	Gonçalves; Vieira (2017)

<i>Base nacional comum curricular: letra que a prática pode desafinar</i>	Iavelberg (2018)
<i>A formação do arte/educador com base em comunidade: um relato de experiência do programa de ensino de arte casa da criatividade</i>	Silva; Freitas (2018)
<i>Mediações artísticas através da contextualização como elemento facilitador da leitura e interpretação do mundo</i>	Cerqueira; Leblanc (2019)
<i>“Quem procura acha”: o processo de construção de um novo olhar para as comunidades de São Francisco do Conde a partir da experiência em audiovisual na escola</i>	Costa; Brasil (2019)
<i>O olhar híbrido/fotográfico de Paula Sampaio</i>	Ribeiro; Corradi (2019)
<i>Ações de resistência e sensibilidade na formação de professores</i>	Senna; Silva (2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ocorreram outros achados que mencionavam os direitos humanos para se referir a alguma particularidade dentro do texto, porém esses foram os selecionados, os que confluíram com meus interesses de pesquisa em cultura visual e DH no período realizado. Diante desse apontamento, discorro brevemente sobre cada um: no artigo de Gonçalves e Vieira (2017), há menção a alguns artefatos africanos, essências no processo emancipatório-educativo; entretanto, as visualidades são mais representativas no artigo de Ribeiro e Corradi (2019), em que abordam a fotografia. O primeiro possui um viés libertador e o segundo objetiva denunciar as violações humanas.

No artigo de Silva e Freitas (2018, p. 411), encontrei um tópico intitulado *A formação do Arte/Educador na casa Criatividade: um relato de experiência*, em que mencionam um curso sobre Arte e Direitos Humanos, vinculado à instituição Casa Criatividade, com o objetivo de formar arte/educadores. Outros cursos ocorreram no âmbito da teoria das Artes. Em seu artigo, Cerqueira e Leblanc (2019) discorrem sobre experiências em Artes no âmbito das tecnologias da informação e comunicação (TIC) embasadas em questões dos direitos humanos. Neste contexto, as autoras abordam o cinema, a televisão, entre outras mídias, tudo isso em aulas de Artes do ensino regular.

Costa e Brasil (2019) detêm-se em pensar as visualidades videográficas de um trabalho desenvolvido na disciplina de Artes visuais. Especificamente, sobre

produções de vídeos realizadas pelos/as alunos/as, tendo como vista a valorização da sua comunidade e, simultaneamente, a geração de experiências audiovisuais na escola. Esse trabalho foi influenciado pelo projeto “Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos” e também por uma obra de Migliorin (2015). Vale destacar que o mencionado projeto também fez parte da dissertação de Barquete (2017).

Senna e Silva (2019) posicionam-se favoráveis aos direitos humanos na formação de professores/as, tendo como referência manifestações artísticas em Artes visuais, sobretudo de mulheres artistas. Iavelberg (2018b, p. 45), dentre outras indagações, questiona: “Como a formação em arte pode dar destaque às lutas pelos direitos humanos e aos conteúdos das diferentes linguagens da arte?”. No geral, a argumentação da autora consiste em desenvolver uma problematização da BNCC.

2.3 Variação da palavra-chave direitos humanos

As teses e dissertações encontradas na base de dados do PPGACV somam dezoito. A busca foi realizada na seção Produções, subseção Dissertações e Teses do portal do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Estavam disponíveis dissertações desde o ano de 2005 até 2021; e teses desde o ano de 2014 até 2022. Nos arquivos das dissertações e teses, foi utilizada a barra de pesquisa por meio da combinação simultânea das teclas Ctrl + F.

Com a palavra-chave “direitos humanos” foram localizados somente dois estudos: uma dissertação e uma tese. A tese foi selecionada, pois trata-se de uma pesquisa que discorre sobre o cinema e os direitos humanos na perspectiva das cosmopoéticas. Neste sentido, Ribeiro (2016) fala sobre as imagens cinematográficas do campo de extermínio do nazismo e do genocídio que ocorreu em Ruanda. Vemos também as imagens cinematográficas que convergem com questões da dignidade, mostrando um horizonte possível.

Depois a coleta seguiu critérios mais abrangentes, pois delimitei nove temas em torno dos DH, quais sejam: “contravisualidades”, “ativismo”, “movimentos sociais”, “insurgência”, “marcha”, “manifestação”, “resistência”, “luta” e “direito”. Penso que há uma relação com os direitos humanos em todas essas temáticas mencionadas; sobre tal percepção, explico a seguir.

“Contravisualidades”, porque são uma subversão às ordens de poder que criam opressões e violências de diferentes naturezas (Mirzoeff, 2016); “ativismo” é um termo oriundo de manifestações artísticas que possuem um engajamento de luta política, convergindo com diversos enfrentamentos. Para Mesquita (2008, p. 49):

Arte Ativista [...] propõe a escrita de uma “contra-história” para uma cultura de oposição. Os campos da Arte e do Ativismo produzem experiências distintas, finalidades e processos que são particulares em seus meios de atuação. Mas, ao se aproximarem, ao lançarem estratégias de ação que buscam enfrentar os problemas e os mecanismos de controle que penetram na vida contemporânea – e que agem sobre nossos corpos e subjetividades – as qualidades mais potentes de ambos podem agrupar-se, criando experiências como um protesto coletivo, assim como uma rebelião em massa, uma agitação livre ou formas micropolíticas de resistência.

“Movimentos sociais” – muitos envolvem a luta pela emancipação humana diante da sociedade, a título de exemplo, cito os movimentos indígena, negro, contra a mineração e outros extrativismos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros que se rebelam contra as injustiças sociais. De modo correlacionado, “insurgências” são protestos, rebeliões populares, rupturas simbólicas, discursivas, guerrilhas poéticas, novos modos de ação coletiva, resistência criativa etc. (Mesquita, 2008).

“Marcha” é uma organização social que representa a caminhada de grupos, de cunho epistemológico libertador. São organizadas e criativas. Costumam acontecer na rua ou em locais como o Congresso Federal; nas marchas, as pessoas levantam as suas bandeiras, faixas, cartazes e megafones. Como exemplos, trago a Marcha 8M, a das Margaridas e das mulheres indígenas. A “manifestação” é algo semelhante. É por meio das manifestações que reivindicamos por respeito aos direitos humanos ou protestamos quando ocorre a perda deles; se pacífica, ela é garantida como um direito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Segundo os pressupostos de Fanon (1968) e Freire (1987), a rebelião, mesmo quando violenta, pode ser vista como transgressora e transformadora de uma situação de opressão e miséria social.

“Resistência” e “luta” são temas que fazem parte das marchas, manifestações, insurgências, movimentos sociais e ativismos, pois refletem ações decorrentes de sujeitos que se manifestam por meio de visualidades. E, por fim, “direito”, este fundamental para assegurar a integridade das crianças, idosos, indígenas, imigrantes e tantos outros grupos humanos. Entretanto, reconheço que

podem haver muitas outras associações aos direitos humanos, além dessas mencionadas, tal como justiça restaurativa, economia solidária, craftivismo, ciberativismo, dignidade menstrual, decolonidade etc. Estas são as que eu penso atualmente, mas outras pessoas podem apontar mais concepções, deixando este rol dos direitos humanos ainda mais pluriverso (Santos; Martins, 2019).

O procedimento para formar este estado do conhecimento consistiu em consultar todas as teses e dissertações do PPGACV, de 2005 a 2022. Elas foram abertas em novas guias. Em cada página aberta, eu acionava uma barra de pesquisa e, nessa barra, digitava as palavras-chave, uma de cada vez. Uma observação sobre isso: somente coletei dissertações ou teses que possuíam resumo, juntamente com o sumário. Isto, porque de antemão estabeleci que as palavras-chave deveriam estar no título ou no resumo ou no sumário. Conforme localizadas, realizava o *download* e as armazenava em uma pasta digital. Algumas dissertações possuíam mais do que uma palavra-chave, conforme mostra a Tabela 1, porém, o termo Movimento Social, nos dez achados, predominantemente, não era referido por extenso, mas sim, pelo nome de seu segmento social ou cultural.

Tabela 1 – Teses e Dissertações localizadas no PPGACV

Palavra-chave	Dissertação	Tese	Resultado
Contravisualidades	1	0	1
Artivismo	0	0	0
Movimentos sociais	5	0	5
Movimento sociais e lutas	1	1	2
Movimentos sociais e insurgência	2	0	2
Movimentos sociais e manifestação	0	1	1
Marchas	0	0	0
Resistência	3	0	3
Luta	2	0	2
Direito	2	0	2
Total	16	2	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dados, vemos que dezesseis dissertações e duas teses coadunam com os DH. Somente uma pesquisa abordou a questão das contravisualidades. Nenhuma discorreu sobre o artivismo, propriamente dito. Dez pesquisas tiveram

alguma relação com os movimentos sociais, isto é, elas mencionaram movimentos que eu entendi como movimentos sociais. Cinco pesquisas realizaram apontamentos sobre questões inerentes a resistências e lutas, cada qual com sua especificidade; ainda, duas teses abordaram a questão do direito, uma, o da pessoa com deficiência e outra, os direitos humanos.

Em relação à formação deste estado do conhecimento, há de se falar que essa seleção fez parte da minha interpretação, e que tiveram dissertações e teses, que me geraram dúvida e que, por isso, as guardei em uma pasta intitulada Dúbio. Neste conjunto de dissertações e teses encontradas, ainda fiz outra busca, ou seja, aprofundi a investigação para identificar questões relativas ao ensino de Artes visuais. Deste modo, a partir dessas pesquisas selecionadas, fiz uma busca por outras palavras-chave, quais sejam: “professor”, “ensino” e “sala de aula”.

As palavras mencionadas foram consideradas em qualquer parte do corpo textual da dissertação ou tese. Mas, importante, as pesquisas só eram selecionadas quando a palavra “professor” se referia aos professores/as de Artes da educação básica. Bem como, a palavra “ensino” tinha que se referir ao ensino de Arte. O mesmo para o termo “sala de aula”, que quando mencionado, só era selecionado se remetesse a uma prática pedagógica das aulas de Artes visuais. E, assim, com esses critérios, eu obtive como resultado dez trabalhos encontrados e dez selecionados.

A seguir, apresento um breve entendimento de cada pesquisa selecionada, apresentando seus apontamentos sobre o/a professor/a e o ensino – ambos de Artes visuais – na educação básica. Deste modo, neste acompanhamento teórico, cito o título da dissertação ou da tese, juntamente com sua autoria, e indico a palavra-chave que foi encontrada em cada pesquisa.

Em **“Deixa meu sangue escorrer”**: como as visualidades operam sobre os sentidos da menstruação?, de Gomides (2020), a palavra-chave encontrada foi “contravisualidades”. Nesta pesquisa, mais precisamente, no seu segundo capítulo, intitulado *Menstruação* a autora aborda as manifestações artísticas que representam esta peculiaridade feminina, e de homens transgêneros, sendo elas uma performance e três ilustrações. Os seus apontamentos sobre o ensino de Artes tangenciam críticas sobre os estabelecimentos normativos da profissão.

Ao falar sobre o corpo, Gomides (2020) sustenta que a arte, assim como as outras áreas, estão na mira do disciplinamento, sendo a Arte a mais vulnerável. Para

a pesquisadora (2020, p. 84), “o ensino de Arte tem perdido espaço para outras matérias”. Além disso, ela problematiza as restrições, por vezes, lacunas ou silêncios de conteúdos perante os temas transgressores, como o ativismo e a educação *crítica* da cultura visual, por exemplo. Na escola, a disseminação do referente pedagógico artístico fora dos padrões normativos tem sido ameaçada – suscita a pesquisadora.

Falar da menstruação é importante, principalmente, quando enfatizamos a dignidade menstrual. Gomides (2020) apresenta esse tema através do ativismo de mulheres artistas. Aqui temos como conteúdo a arte contemporânea, a performance e as ilustrações. Porém, para pensar essas contravisualidades em práticas pedagógicas, seria necessário compreender a maturidade dos estudantes perante esse assunto, o teor das imagens e os grupos estudantis aos quais ela melhor se destina.

Segundo Gomides (2020), ocorreu por parte dos sistemas oficiais da Arte um entrave a artistas mulheres, negros/as, homossexuais, entre outras minorias, dificultando a circulação de suas produções artísticas ou qualquer outro conteúdo que abalaria os padrões dominantes de sexualidade e gênero. Isso também é comum nas escolas. Portanto, ao longo da história eurocêntrica ocorreu, por parte do *establishment* da Arte e de *marchands*, uma desconsideração de produções artísticas criadas por minorias sociais; essa racionalidade também coincide nas escolas.

Contudo, Malheiros (2021) vem buscando nas Artes visuais a representatividade de pessoas negras, indígenas e de pessoas com gêneros e sexualidades diversas. Bem como, o uso dessas representações nas práticas pedagógicas do ensino dessa linguagem artística. Sua pesquisa intitula-se **Representatividades e auto-representação no ensino de arte**. A palavra-chave encontrada foi “resistência”.

O autor trata da representação destas minorias sociais no ensino de Artes visuais. O seu enfoque é para a população negra, indígena e LGBTQIAP+⁵ e sua dissertação é pensada diretamente para o ensino de Artes visuais. Malheiros (2021) considera importante que esses grupos sejam representados e que, por sua vez, eles estejam nas visualidades dos processos educativos. Assim, defende o autor,

⁵ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, mais.

que essas manifestações artísticas precisam estar presentes no cotidiano escolar dos/as professores/as de Artes. Sabemos que, de igual modo, é importante termos profissionais da educação negros/as, indígenas e LGBTQIAP+.

Que memórias me atravessam? Meu percurso de estudante indígena é o título da dissertação de Silva (2017); dela ressalto “resistência” como a palavra-chave. Em uma investigação autobiográfica, Silva (2017) fala sobre sua trajetória como uma estudante indígena no curso de Artes visuais Licenciatura da UFG. Em uma parte de sua dissertação, ela relata as suas práticas pedagógicas que trataram da cultura indígena, mas, também, da resistência indígena contra a opressão, subvertendo a colonialidade, ainda que não mencione o termo.

Lima (2019) – também em uma pesquisa autobiográfica – discorre sobre a questão da migração em sua pesquisa intitulada **Fugas, afetos e instabilidade: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente**. O termo assinalado que tive como referência foi “movimento social”. O que está em seu seio, mais precisamente, é a questão migratória. Nessa pesquisa, Lima (2019) menciona o Plano Nacional de Educação (PNE), citando a sua meta quinze⁶. Ao discorrer sobre a formação inicial docente, observa que há índices consideráveis de desistência nos cursos de licenciatura, sendo isto uma resposta a diversos fatores. Nesse aspecto, argumenta que “é importante narrar e analisar experiências de deslocamento e migração em processo de formação docente [...]” (Lima, 2019, p. 36). Ao passo disso, considera importante ouvir e compreender certas dimensões humanas de um quadro subjetivo referente aos/as participantes da pesquisa: os/as licenciandos/as.

A pesquisa de Coimbra (2012), **A morte Severina em Cândido Portinari e em João Cabral de Melo Neto**, foi encontrada por meio do termo “luta”. Trata-se de uma relação entre Artes visuais e Literatura, ou, mais precisamente, entre a pintura **Retirantes**, de Cândido Portinari, com a obra literária **Morte e Vida Severina**, de João Cabral de Melo Neto. Em uma ponderação breve na conclusão, porém relevante, o autor sustenta que as mencionadas obras estão incluídas no currículo escolar. Portanto, fazem parte do conteúdo de diferentes componentes, em especial Literatura e Artes visuais. Sobre a sua relação com os DH, é que se percebe que

⁶ “Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...], política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

ambas possibilitam tratar de temas como migração, pobreza, fome e luta contra a seca.

Mas, dentre tantos enfrentamentos, também lutamos pela cultura, por isso vemos **Arte/vida/trabalho e experiência docente: produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso**, que “discute os significados produzidos pelos atores sociais participantes do movimento hip hop” (Olária, 2010, p. 6). Neste sentido, a pesquisadora discorre sobre o Grupo Madre Hip Hop. Além disso, ela menciona que utilizou como elemento de análise a sua própria experiência profissional docente anterior ao mestrado como arte-educadora.

Assim, ela descreve, expõe, reflete sobre a sua aproximação com o movimento Hip Hop no ambiente escolar. Posto que, o referido grupo foi formado a partir de um projeto extracurricular ministrado por ela. Os identifica por: “grafiteiros, rappers e *b-boys* (*breakers boys*: dançarinos de Hip Hop)” (Olária, 2010, p. 16). Nessa dissertação, elucida que tais expressões são valorizadas no contexto cultural para o ensino de Arte.

O protagonismo do cinema aparece em **Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado**, cuja autoria pertence a Araújo (2012). O movimento social que identifiquei nessa pesquisa foi o Dogma 95, corroborando a palavra-chave “insurgência”. Esse estudo consistiu em realizar uma intervenção artística em uma rodoviária. As menções a um arte-educador aparecem esparsas ao longo dos textos que compõe os capítulos, no que tange à sua participação e liderança em um coletivo intitulado Nada Consta.

Ainda na lista dos movimentos sociais, outro que se inclui é o movimento anarcopunk. Em uma pesquisa intitulada **Desapropriando o currículo: imagem prática educativa e experiência vivida no movimento anarcopunk**, Viana (2012) aborda a sua experiência como militante musicista e como professor de Artes visuais, pensando a relação entre a sua personalidade com as suas práticas pedagógicas. “Começo me perguntando: que relações posso fazer entre prática educativa em arte e significados de mundo constituídos durante minhas vivências no movimento anarcopunk?” (Viana, 2012, p. 112). Em sua dissertação, são relatadas práticas de aulas de Artes visuais com viés libertário.

Vimos com Malheiros (2021) e com Olária (2010) a representatividade negra e o *hip hop* em dinâmicas e contextos educativos do ensino de Artes. Pesquisas que são de suma importância. Já Oliveira (2008) dissertou sobre **A (in)visibilidade da**

cultura negra africana no ensino de Artes Visuais. Nessa pesquisa, a autora aborda a **Lei n.º 10.639** como uma conquista do movimento negro e também discorre sobre atividades desenvolvidas no ensino de Artes visuais a partir deste regulamento. Segundo Oliveira (2008, p. 6), essa lei gera uma “práxis transformadora para o ensino de Artes ao tornar obrigatória a inclusão de segmentos étnico-sociais e culturais excluídos ou incluídos de formas estereotipadas”. Além disso, essas referências possibilitam discutir conceitos como racismo, colonialismo, além de problematizar e enegrecer a História da Arte.

E, por fim, a dissertação intitulada **O ativismo ambiental nas ações e instalações de Siron Franco**, de Bertazzo (2009). Nesta pesquisa, o autor debruça-se sobre o movimento ambiental através do ativismo visual de Siron Franco, artista goiano. Por meio de sua pesquisa, conhecemos diversas obras do mencionado artista que possuem engajamento ambiental e social. No que concerne ao espaço escolar, no segundo capítulo desta pesquisa é mencionado um material educativo do projeto Arte na Escola, intitulado **Cicatrizes**, especificamente, sobre a obra **Salvai as nossas vidas**, a qual denuncia o abuso sexual infantil. Conforme Bertazzo (2009, p. 68), esta obra “foi colocada primeiramente na Esplanada dos Ministérios, no dia 10 de dezembro de 1998, e marcava as comemorações dos 50 anos da adoção e proclamação da [DUDH]”. Com essas referências, este estado do conhecimento potencializa a minha pesquisa, pois amplia a compreensão sobre os diversos temas relacionados aos direitos humanos no ensino de Artes visuais e na cultura visual. É possível perceber neste aporte o seu viés crítico ante os regimes de visualidades opressoras.

No próximo capítulo, busco discorrer sobre a formação de professores para uma educação em direitos humanos e em cultura visual. Falo sobre as diferentes formas de se pensar os DH na escola, afirmando que seu princípio possa garantir o pleno direito do exercício docente. Além disso, dou destaque às pedagogias culturais nesses processos de formação, sem perder de vista que elas estão intimamente relacionadas às questões conceituais da cultura visual, que veremos posteriormente.

3 Formação de professores/as: direitos humanos e pedagogias culturais

Os direitos humanos estão presentes nas vivências e experiências cotidianas e abrangem dimensões múltiplas em sua expressão. O direito à manifestação pacífica e à liberdade de expressão, o acesso à saúde, à educação, à cultura, à segurança, à internet, entre outros são materializações dos direitos humanos, o que demonstra que um Estado é regido por esses princípios na sua Carta Magna. Muitas vezes são feitas fotografias e vídeos com a finalidade de mostrar os acontecimentos dessa realidade.

No âmbito visual, tais representações são divulgadas por ONGs, escolas e universidades, além das campanhas do governo, de ações de empresas, organizações de movimentos sociais e mídias em geral; ou por uma pessoa qualquer, por exemplo: “Viva o SUS!⁷”. De um modo geral, a intenção é mostrar a existência de acontecimentos marcados pelos direitos humanos. Neste sentido, tais imagens podem ser entendidas como pedagogias culturais que atuam promovendo uma educação em direitos humanos.

As pedagogias culturais são artefatos visuais com capacidade de produzir processos educativos em qualquer espaço social, de modo que a imagem ou a visualidade possam afetar e inferir na racionalidade e na sensibilidade do sujeito, produzindo-lhe algum tipo de conhecimento ou fornecendo uma informação. Essa potência cultural pode constituir-se em um atributo pedagógico. Partindo dessa concepção, entendo que existem pedagogias culturais que suscitam discussões acerca dos direitos humanos.

Imagino que as/os professoras/es de Artes visuais visualizem e até apreciem estas imagens em sua vida cotidiana e pessoal, posto que elas são tão vastas e diversas, além de serem distribuídas em mídias acessíveis. Desse modo, em vivências na história de vida singular de cada um/a, essas visualidades criam repertórios visuais e imagéticos, ganhando ecos na sala de aula. Digo isso, porque parto de uma reflexão elaborada por Zamperetti e Souza (2018) sobre a relação das visualidades com a vida pessoal e a prática pedagógica dos/das docentes de Artes visuais, a qual aponta que a pessoalidade do/a professor/a não é desarticulada das vivências de sala de aula.

⁷ Sistema Único de Saúde.

Acerca disso, Nóvoa (1995) sustenta que a vida profissional do/a professor/a é indissociável da sua vida pessoal, pois

no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. (Nóvoa, 1995, p. 33).

Isso nos leva a entender que as visualidades da cultura visual afetam com potencial de transformação os saberes, crenças e valores dos/as professores/as, corroborando suas referências de conhecimento pedagógico. Como a cultura visual afeta a todos/as e como a pessoalidade do profissional é inseparável de sua vida, logo é possível deduzir que ela influencia a escolha das visualidades que são apresentadas na sala de aula. Surge, então, uma questão que merece atenção: a produção normativa de identidades através dos meios visuais presentes em sala de aula, que pode subjetivar os/as professores/as e seus educandos, pode ocultar temas emergentes e até produzir uma pedagogia disciplinar de comunicação violenta. Por isso é importante promovermos ações de formação em EDH e em educação da cultura visual, com vistas a abalar essas espécies de comportamento docente na sala de aula.

3.1 Formas de se pensar os direitos humanos – escola e professores/as

A educação para os direitos humanos “muitas vezes [refere-se] exclusivamente à introdução de conteúdos sobre direitos humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal” (Candau; Sacavino, 2013, p. 60). É o caso das práticas pedagógicas que desenvolvem temáticas que dão a conhecer um determinado assunto de seu ramo. A título de exemplo, Klein, Santos e Ravazi (2021) demonstram através de tabelas adaptadas a partir do **VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos** (IIDH, 2010) um conjunto de conteúdos que são apontados como conhecimentos específicos. Nos ensinamentos fundamental e médio, os conteúdos abrangem questões conceituais, históricas, sociológicas, jurídicas e instituições importantes para a defesa dos DH, ao que se percebe, aumentando o nível de entendimento a cada etapa da educação básica.

Já a educação em direitos humanos caracteriza-se quando a educação acontece através dos direitos humanos consolidados no espaço escolar. Neste âmbito, vislumbra-se uma educação inclusiva, a promoção da justiça restaurativa, da dignidade menstrual, da valorização da Arte, dentre outras ações. Deste modo, o que se observa é que os direitos humanos não são tratados como conteúdos, mas sim, são considerados nas próprias dinâmicas do processo educativo e das relações que envolvem a escola. Candau e Sacavino (2013, p. 65) entendem que educar em DH é “propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos”. Neste sentido, tal educação está nos processos que são consolidados pelos direitos humanos, ou seja, é quando ela está implicada nas experiências que é possível vivenciá-la.

Ao pensarmos em termos curriculares, as temáticas inerentes aos direitos humanos podem ser, inclusive, asseguradas pela **Lei n.º 11.645** (Brasil, 2008. *In*: Brasil, 1996, cap. II, art. 26-A, inc. I e II), que alterou a **Lei n.º 10.639** (Brasil, 2003) na LDB. Pois, em nossa história recente, o avanço das lutas direcionadas à educação teve como conquista a **Lei n.º 10.639**, especificamente em 2003, tornando fundamentais os conteúdos relativos à história do continente africano na multiplicidade de suas regiões e povos e também foram demarcados temas relativos à cultura afro-brasileira. Na continuidade, em 2008, por meio de mobilizações, também se tornou obrigatória no currículo escolar a abordagem da luta dos povos nativos, com a criação da **Lei n.º 11.645**, a qual incluiu a pauta da cultura indígena nos espaços educativos escolares (Rodrigues; Fernandez, 2020). Ambas possibilitam questões sobre a discriminação racial, escravidão, resistência, luta, matriz estética e ancestralidade, tendo necessidade, mérito e valor de um plano de ensino extenso ao longo do ano letivo.

A **Lei n.º 14.164** (Brasil, 2021, art. 2, inc. I, II, III, IV, V, VI e VII) possibilita propostas pedagógicas relativas à prevenção da violência contra a mulher, outra ainda, a **Lei n.º 11.525** (Brasil, 2007b. *In*: Brasil, 1996, cap. II, art. 32, inc. 5), aponta para os direitos das crianças e dos adolescentes. Sobre esta, existem muitas atividades contidas em materiais pedagógicos, os quais costumeiramente utilizam imagens para trabalhar com a referida lei. Vem-me à lembrança, os cadernos de atividades **Conhece os teus direitos** do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF Portugal, [20--]) e **Conocé tus derechos** (UNICEF Uruguay, 2019) e o gibi **Turma da Mônica em: o Estatuto da Criança e do Adolescente** (Turma..., [2008]),

sem falar naquelas que tratam de temas específicos, como direito à educação, combate ao trabalho infantil, educação sexual, pandemia da Covid-19, entre outras questões. Acerca disso, a personagem Mônica foi nomeada como embaixadora do UNICEF Brasil, em razão das histórias em quadrinhos tratarem de temas diversos e importantes para o bem-estar das crianças (Mônica..., 2023).

Para essas temáticas serem tratadas na escola, é necessário promover possibilidades para o seu desenvolvimento. Candau (2013), ao discorrer sobre a formação de professores/as para uma Educação em Direitos Humanos, sustenta que os/as professores/as são agentes em potencial para a multiplicação dos saberes dos direitos humanos, porque eles convivem amplamente com crianças e adolescentes. De acordo com a autora, a formação continuada de professores/as não deve ser um acúmulo de cursos e títulos, mas sim, uma reflexão crítica sobre a sua prática educativa e o conhecimento nela implicado, além de uma “(re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional” (Candau, 2013, p. 312). Assim, a autora posiciona-se a favor da perspectiva reflexiva na formação de professores/as com vista a uma Educação em Direitos Humanos.

Ao considerarmos que a identidade docente passa por processos de (re)construção, mesmo um perfil docente arraigado no conservadorismo, no patriotismo ao lado do militarismo, na negligência, no individualismo, ou em qualquer outro atributo que seja indiferente às tantas questões sociais emergentes e que estão na vida dos/as estudantes e talvez dos/as próprios/as educadores/as, poderia ser modificado. É na formação permanente que encontramos ocasiões para desconstruir visões antiquadas ou equivocadas. A partir disso, um olhar diferente poderá surgir, refletindo nas práticas pedagógicas outras condutas, bem como nas relações com os/as educandos/as. Portanto, estes processos de formação – que a própria escola pode promover – têm a potência de instigar os/as docentes a repensar posicionamentos que podem sinalizar intolerâncias e apatias.

Segundo Candau (2013), os processos educativos sobre os direitos humanos ministrados pelos/as professores/as pouco levam em conta as experiências dos/as estudantes. Neste sentido, é de suma importância partir da realidade em que vivem os/as educandos/as, observando as suas vulnerabilidades, violações e violências sofridas. Assim, o “ensino e a aprendizagem sobre DH devem partir da problematização de contextos reais, dos direitos que fazem parte de nossa vida

cotidiana” (Klein; Santos; Ravazi, 2021, p. 100). A respeito disso, os autores supracitados elucidam que:

Crianças e adolescentes em idade escolar não são um grupo homogêneo, muito pelo contrário, é bem diverso. Meninas e adolescentes negras, por exemplo, podem experienciar situações de racismo e de machismo, enquanto os meninos *gays*, situações de homofobia, sem contar que crianças e adolescentes fora do padrão normal com relação ao peso podem passar por situações de gordofobia (Klein; Santos; Ravazi, 2021, p. 95-96).

Conforme o PNEDH, a educação para e em direitos humanos deve estar no currículo escolar (Brasil, 2007a). Corroboro, assim como Moreira e Weczenovicz (2020, p. 109), que é importante ter nele a “orientação de pedagogias decoloniais sobre a educação em e para os Direitos Humanos, possibilitando o exercício pleno da cidadania ativa [...]”. Também reconheço como importante e fundamental a inclusão escolar, a qual favorece experiências que emancipam a nossa humanidade, além de ser esta uma garantia do direito à educação para todas as crianças e adolescentes (Silva; Silva Filho, 2015). A justiça restaurativa na escola também promove os direitos humanos, pois busca tratar os conflitos de forma pacífica, conduzindo o/a adolescente a uma responsabilização de seus atos e não a uma punição ou suspensão. O manual **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: círculos restaurativos: como fazer?**, organizado por Machado, Brancher e Todeschini (2008) é a fonte que contribui para a definição desse posicionamento.

Portanto, a educação para e em direitos humanos deve estar presente nas práticas pedagógicas, bem como na gestão e na orientação escolar, no currículo e na formação inicial e continuada de professores/as. Seria certo pensar que as temáticas dos direitos humanos precisam estar articuladas aos processos educativos a partir da realidade de vida dos/as futuros/as docentes e daqueles/as que estão em formação continuada. Além disso, acredito que a educação para e em direitos humanos, a qual se almeja para a juventude estudantil – uma educação inclusiva, decolonial, crítica, inspirada na experiência – também possui o mérito de luta para a sua concretização na formação dos/as professores/as, pois eles são multiplicadores.

De acordo com as orientações do PNEDH sobre a “Formação e capacitação de profissionais”, é necessário:

- a) Promover a *formação inicial e continuada* dos profissionais, especialmente aqueles da *área de educação* e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, *na formação inicial dos profissionais de educação* e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a *formação inicial e continuada* de profissionais em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007a, p. 29, grifos meus).

Apesar de os/as professores/as possuírem, perante as políticas públicas, a responsabilidade de ensinar para e em direitos humanos, muitos encontram-se em violação de seus direitos. O que sustento fica claro quando observamos casos como a perseguição que promovem os adeptos do Projeto Escola sem Partido, um projeto caracterizado como uma violação aos direitos humanos, que viola, especificamente, a liberdade de expressão e a liberdade de cátedra dos/as professores/as (Rehder, 2017; Immianovsky; Carvalho, 2019). Em um contexto opressivo, de salários malpagos, infraestrutura escolar precária, jornadas exaustivas e inúmeros tipos de aflições, o/a professor/a acaba abandonando a sua carreira (Wagner; Pereira, 2019). É impressionante e lamentável tanto descaso, pois os/as professores/as relacionam-se diretamente com seres humanos em uma diversidade de situações.

Para os direitos humanos desenvolverem-se na escola, umbilicalmente, é necessária a garantia dos direitos dos profissionais da educação, corroborando sua valorização social e também a promoção de uma formação continuada dos/as professores/as, justamente porque eles e elas estão trabalhando diretamente com diversos grupos humanos, que englobam pessoas de diferentes ascendências, etnias, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, crianças que podem estar sendo vítimas da violência sexual ou do trabalho infantil, adolescentes que podem estar sendo vítimas de aliciamento para drogas e armas, crianças e adolescentes refugiados, entre outros casos. Diante disso, percebe-se o quanto é importante que os/as professores/as tenham clareza dos direitos humanos em suas práticas pedagógicas e no espaço escolar como um todo.

3.2 Pedagogias culturais e emancipação docente

Apesar das discussões em direitos humanos não serem plenamente exercidas nas escolas, eles encontram possibilidades de emancipação através das pedagogias culturais. A performance **Un violador en tu camino**, a disseminação do

retrato de Marielle Franco na arte urbana e no desfile da escola de samba Mangueira, em 2019, e as postagens da Anistia Internacional Brasil são exemplos da expansão dos direitos humanos decoloniais nas contravisualidades. Em contrapartida, no campo educacional escolar, um professor de Artes acabou sendo demitido por ter exibido o videoclipe **Etérea**⁸ em sala de aula (Hailer, 2021). Tal narrativa audiovisual permite problematizar a questão da homofobia, educando contra os preconceitos, bem como valorizando e respeitando a diversidade cultural, prevista no currículo de Artes (Brasil, 2018, 1997).

As pedagogias culturais propagam-se com capacidade de afetar e educar as pessoas. Neste sentido, existe uma educação informal e uma autoformação promovida pelas visualidades. Um/a professor/a sensível à diversidade dos direitos humanos pode ampliar o seu repertório através das pedagogias culturais, de acordo com os seus interesses pessoais e, quiçá, profissionais. Aqui vale lembrar que a vida profissional é indissociável da vida pessoal dos/as professores/as (Nóvoa, 1995), logo, associo que as pedagogias culturais criam ecos nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar dos docentes da educação básica de Artes visuais.

Gauthier (2013) discorre sobre a importância de a pesquisa acadêmica realizada pelo/a professor/a partir da sua prática pedagógica. Neste ínterim, imagino o quão importante é o/a professor/a que pesquisa a sua prática educativa a partir dos direitos humanos, principalmente, quando envolve jovens em situação de vulnerabilidade social, econômica e ambiental – situação vivenciada em muitos contextos da educação pública. Além disso, a sua participação nos espaços públicos que não se circunscrevem somente ao meio acadêmico também é importante e lhe possibilita um reconhecimento social, empoderamento e emancipação de seus saberes.

A participação do/a professor/a em espaços públicos é uma forma que lhe dá visibilidade social. Uma das grandes propagações da imagem do/a professor/a é a sindical, aquele/a que está em constante luta por melhores condições de trabalho e salariais (Cardoso, 2011). Mas, a sua participação pública vai além disso, as pontuo: é dar entrevistas, redigir colunas em jornais, escrever livros etc. Além destes exemplos, é tudo que possa envolver a sua criatividade e intelectualidade. A este

⁸ **Etérea** é um videoclipe do artista Criolo (2019) que trata sobre a homossexualidade.

respeito, Nóvoa (1995, p. 38) sustenta que os/as docentes “adquirem um maior *poder político*, no sentido lato do termo, que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que expressem as novas necessidades de organização profissional” (grifos do autor).

Neste contexto, pondera o autor que os/as professores/as ampliam a sua visibilidade social, ao afirmarem publicamente os seus saberes – amplos que são do exercício docente –, isto se dá através da sua presença e atitude nos espaços de debate e circulação de ideias, que podem ser dialógicos, comunicacionais para falas, escritos, digitais, artísticos, dentre outros. E já é possível ver isso acontecer na contemporaneidade brasileira. Para afirmar esta constatação, a seguir menciono alguns casos.

O professor de Artes e quadrista Diego Marinho, do Rio de Janeiro, no ano de 2021 alcançou, via Catarse⁹, a meta de financiamento coletivo de seu livro **Martim, professor de Arte**, no qual relata as suas experiências de sala de aula (Marinho, 2021). A professora de História Lavínia Rocha, de Belo Horizonte, também escritora e palestrante, possui publicações de livros e diversas entrevistas concedidas (Lavínia Rocha, [201-?]; Rádios e Jornais, [202-?]). No ano de 2021, o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), promoveu o programa Entrevistando na sala de Artes, com o objetivo de entrevistar professores/as da área que se aproximam da perspectiva pedagógica histórico-crítica. Ao total, quatro professores/as foram entrevistados/as (LIFE UDESC, 2021).

No estado do Rio Grande do Sul (RS), professores/as de Filosofia publicaram um livro em forma de manifestação sobre a exclusão dessa disciplina do currículo do ensino fundamental II. O livro foi inaugurado no dia dos DH e também conta com a participação de pesquisadores/as, estudantes e filósofos expressando empatia à luta desses/as educadores/as (Professores..., 2021). Fato curioso é que se percebe no livro organizado por Mello e Pares (2021), que muitos/as professores/as teriam já publicado os seus artigos em jornais e redes sociais, emancipando assim as suas vozes.

⁹ É uma plataforma brasileira de financiamento coletivo (*crowdfunding*) para projetos criativos (Catarse, [20--]).

Já no Rio de Janeiro (RJ), professores/as e estudantes organizaram-se para desenvolver e lançar o documentário **Pacificação? As UPPs¹⁰ e a violência no RJ**, em 2018. Foram diversas entrevistas realizadas, que envolveram pessoas com influência social e também os/as moradores/as das favelas cariocas. Os/As docentes são vinculados ao Colégio Pedro II e esse documentário é oriundo do projeto Cinema Crítico CP2 (Documentário..., 2018). A professora Giana Vieira, do Distrito Federal, criou um projeto intitulado Mulheres inspiradoras para proporcionar às/aos educandos/as outras referências visuais e femininas. Um livro mostrando a experiência desse projeto foi produzido, o qual recebeu mais de treze prêmios, sendo um deles o Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos (Oliveira, 2022). É o direito de olhar sobre outras práxis do/a professor/a, a de ocupar espaços sociais, empoderando-se e pesquisando sobre/para/com a prática pedagógica que realiza.

A participação pública docente consolida-se com a presença nos jornais, revistas, redes sociais, publicações de livros e em outros espaços de discussão. E, assim, as/os professoras/es criam um elo comunicativo com a população brasileira e, com pertinência, com os/as profissionais da saúde e da segurança pública, da assistência social, dentre outros/as. Esse protagonismo requer leitura, estudos, referências teóricas e artísticas sobre os DH, o feminismo, a decolonidade, a cultura e a educação, pois o saber docente é construído com base teórica, mas também, imprescindível, com o saber das práticas pedagógicas (Tardif, 2012), as quais podem ocorrer em diferentes espaços, além dos propriamente educativos/formais.

Em outros tempos, infâncias e juventudes adolescentes foram formadas em uma escola com relações ausentes ou frágeis de uma educação em direitos humanos, pois antes não tínhamos políticas públicas de referência – o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estava recém surgindo na década de 1990 (Brasil, 1990). Porém, no século XXI, foram criados a DNEDH (Brasil, 2012) e o PNEDH (Brasil, 2007a), ainda assim os avanços são lentos.

Estes saberes poderiam mudar o rumo da vida de muitos brasileiros, poderiam contribuir no sentido de saber discernir a violência estatal e social, identificando-a e agindo em seu combate, em todas as suas formas, explicitadas e simbólicas. Do mesmo modo, a demora na implementação destas políticas

¹⁰ Unidade de Polícia Pacificadora.

contribuiu para que muitos entrassem “na escola do crime”, afinal o Brasil, comporta a terceira maior população de cárcere do mundo (Brasil..., 2020), além de ser um país altamente violento¹¹. Apesar de que uma das principais causas deste fato possa ser atribuída ao fator racismo e à herança colonial, muito cabe à clara ausência dos direitos humanos na vida de tantas crianças e jovens, principalmente das periferias das cidades.

A educação em e para os direitos humanos aponta para a erradicação da tortura, da repressão, da violência estatal, da cultura do estupro e do patriarcado, com potencial para evitar discriminações e exclusões existentes, gerando uma grande mudança social e cultural. Porém, não se dá o devido reconhecimento de sua importância, em uma lógica mercadológica da educação (Charlot, 2008; Pimenta, 2006). No Brasil contemporâneo, o retrato do colonizador (Memmi, 2007) configura-se através do fomento ao ódio, às *fake news*, à necropolítica¹², ao encarceramento em massa, à alta letalidade de jovens negros e à criminalização e morte dos/das defensores/as dos direitos humanos. Com tantas violências abissais, a sociedade deveria colocar um fim imediato nisso, porém sabemos que a mudança é gradual, proveniente de conquistas históricas.

Neste capítulo, foram realizados apontamentos que serão contextualizados e devidamente evidenciados nas próximas explanações, oriundas de um processo de análise e reflexividade. A seguir, inicialmente, discorro sobre as questões conceituais da cultura visual, para tanto, busco situar o fenômeno do visual na contemporaneidade, nos estudos culturais e nas contravisualidades, bem como, trazer alguns apontamentos teóricos sobre a visualidade: sua origem, definição, relações de poder, principais autores/as. Feito isso, passo a pensar sobre essa abordagem no âmbito da escola e do ensino de Artes visuais, reconhecendo-a como uma insurgência epistemológica para essa área da educação.

¹¹ Tomo como base o **Atlas da violência** (edições de 2019, 2020 e 2021).

¹² Mirzoeff (2016, p. 758), ao interpretar Mbembe (2003), compreende que a necropolítica é a violência de eliminar por morte, oriunda de segmentos de poder que decidem sobre a vida alheia “de quem deve viver e quem deve morrer”.

4 Cultura visual e direitos humanos decoloniais

Os estudos culturais abrangem contextos inerentes ao fenômeno da cultura visual, portanto, a cultura visual precisa ser entendida para fundamentar um saber pluriverso em DH no ensino de Artes visuais. Ao abordar os direitos humanos – na perspectiva histórico-crítica e decolonial –, abarco os estudos desta natureza. Assim, discorro sobre as visualidades e seu conceito, evidenciando uma sociedade altamente visual, cito exemplos e autores/as que teriam observado e problematizado o fato a partir dos anos 1960. Deste modo, apresento discussões e apontamentos sobre a nossa sociedade centralizada na visão.

Posto isso, passo a falar sobre o ensino de Artes visuais, no sentido de apresentar uma fundamentação para as práticas pedagógicas. O que defendo está em uma íntima relação com a educação da cultura visual e dos direitos humanos de perspectiva histórico-crítica (Carbonari, 2018) e decolonial (Moreira; Weczenovicz, 2020). Trago ao lado uma concepção antirracista – que também entra neste escopo, bem como, são considerados e ampliados os apontamentos da crítica feminista (Pontes, 2020), que se volta para o ensino de Artes visuais.

Para tanto, esclareço o que é uma educação da cultura visual crítica e decolonial, a favor do feminismo, da igualdade racial e dos DH. Reconheço isso como uma insurgência no ensino de Artes visuais, enfoques que escapam aos seus paradigmas vigentes, como a História da Arte eurocêntrica e a *laissez-faire* sem vertentes engajadas com questões socialmente emergentes no Brasil – um país em que há extrema pobreza, racismo estrutural, altos índices de homicídios, patriarcado e diferentes tipos de discriminações que acometam diariamente tantos grupos.

Explico que os direitos humanos possuem diferentes perspectivas, uma hegemônica, porém, outras fundamentadas em lutas sociais, como a histórico-crítica e a decolonial. Falo sobre o controle social do capitalismo e sobre os regimes de visualidades, os quais têm sido usados como base para concentrações de poderes, como o patriarcado, o racismo estrutural, a colonialidade e o neoliberalismo financeiro e de vigilância.

O que se pretende com a formulação deste aporte teórico é vislumbrá-lo no ensino de Artes visuais, apresentando fundamentos e sustentações para a consolidação desta perspectiva nas práticas pedagógicas da arte-educação em sala de aula. Além disso, o estado do conhecimento nos mostrou a influência dos direitos

humanos na cultura visual e nas manifestações artísticas. Deste modo, foi possível averiguar o interesse por parte de pesquisadores/as e professores/as de Artes.

Na elaboração desta revisão crítica sobre os elementos conceituais da educação da cultura visual e dos direitos humanos, produziu-se um referencial teórico pertinente para a formação de professores de Artes visuais e com o potencial de influenciar, no curso histórico, as práticas pedagógicas desse ensino. Tão logo, corrobora-se os processos educativos da área, bem como, a formação de currículos e de materiais pedagógicos.

4.1 Estudos culturais e o fenômeno da cultura visual

Os estudos culturais voltam-se para as questões inerentes à cultura. Naturalmente, as formações culturais transgressoras e as culturas populares possuem visualidades, muitas estão na cibercultura, conectando povos e pessoas de diferentes regiões, em seu contraste há a cultura erudita e de massas – ambas problematizadas, posto que, a abordagem analítica dos estudos culturais foca uma tomada de consciência sobre as relações de poder (Escosteguy, 2010). Desse modo, pensar criticamente a televisão, a publicidade, o cinema, o território virtual e físico em relação à formação de identidades e grupos sociais possibilita respaldo para questionarmos as relações de poder apregoadas na sociedade. Cevalco (2003) explica que esses começaram na forma de um empreendimento marginal, direcionando-se a populações e grupos escassos de oportunidades.

As teorias de Karl Marx foram bastante influentes e importantes para os estudos culturais, tendo em vista que serviam de aportes para questionar o sistema econômico vigente, visando a “uma perspectiva tangível de mudanças radicais na estrutura social dos anos 1950-1960” (Cevalco, 2003, p. 68). Aliás, um período em que aconteceram muitas agitações no mundo inteiro, como o Maio de 68 na França, a revolução de Mao Tsé-Tung na China, o golpe de estado nos países do Cone Sul, o *apartheid* e a luta de Nelson Mandela contra o regime na África do Sul, entre outras tensões políticas da época.

O ponto nevrálgico para a formação dos estudos culturais nessas décadas foi a ostensiva produção visual oriunda dos meios de comunicação. Nas palavras de Cevalco (2003, p. 69), “[n]unca se produziu tanta cultura e nem tantos meios de comunicação diferentes como a partir dos anos 1960, e nem nunca ela foi tão

claramente um produto feito e consumido para azeitar o funcionamento do sistema vigente”. Os estudos culturais buscam romper com a ética mercadológica e com a forma como ela cria subjetividades através dos meios de comunicação; na época, a televisão, o cinema, os *outdoors*, ainda presentes hoje, porém, atualmente, muito se estuda acerca das redes sociais.

Sobre os meios de comunicação, Escosteguy (2010, p. 36) sustenta que a partir da metade da década de 1970, passaram a ser percebidos como um fenômeno crescente, “vistos não somente como entretenimento, mas como aparelhos ideológicos do Estado”. A autora, ao fazer uma investigação cartográfica sobre a América-Latina, no tocante aos estudos culturais, elabora uma definição sobre os seus fundamentos:

[...] os estudos culturais questionam a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural desse debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe (Escosteguy, 2010, p. 47).

A cultura visual é um fenômeno contemporâneo. Diz-se “fenômeno”, porque a sua característica essencial – a visualidade – é algo indissociável de nossas relações humanas, tornando o sentido da visão fundamental para o conhecimento do mundo; há até um conceito para isso, denominado como “oculacentrismo” (Banks, 2009), tanto que vivemos em um regime de visualidades. Para Illeris e Arvedsen (2016, p. 28), “[f]enômenos visuais são construídos com base em outros fenômenos visuais, e signos visuais bem conhecidos são empregados repetidas vezes em contextos sob constante mudança”. Os autores explicam que um sujeito, para se comunicar por meio visual, precisa utilizar-se de signos e referências visuais que o tornem entendível no regime visual no qual ele se situa. Caso isso não aconteça, a sua linguagem torna-se sem sentido. Assim, a comunicação visual baseia-se em referências e em significantes já existentes e conectados com outros fenômenos visuais. Também, sem esse princípio, a abordagem artística seria indiscernível.

Nas palavras de Tourinho e Martins (2011, p. 53), a cultura visual, além de englobar a arte do passado, “concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no seu uso social, afetivo e político-ideológico das imagens

[...]”. Além disso, podemos pensar que os estudos da cultura visual têm uma abordagem antropológica, histórica, sociológica, pedagógica, psicanalítica, isto é, “associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento [...]” (Dias, 2016, p. 138). Em conformidade, Zamperetti, Pontes e Lima (2022, p. 78), ao discorrerem sobre este assunto nas práticas pedagógicas, elucidam que a “cultura visual é um campo de investigação que possui relações com diversas áreas [...] [as quais] buscam integrar seus saberes específicos, com o objetivo de ampliar as discussões do campo”. E, por isso a importância de se pensar sobre as visualidades no ambiente escolar e na formação docente.

Estudamos a cultura para entendermos as características de um determinado tempo histórico ou contemporâneo e seu grupo populacional ou civilizacional. A nossa cultura global, por exemplo, é visual. Exemplos que mostram que a nossa cultura produz muitas imagens são as produções realizadas em câmeras digitais, tanto fotográficas, como filmadoras, além de seus meios de compartilhamento e divulgação de imagens, redes sociais e os serviços de *streaming*; também a televisão, os notebooks, os tablets, os celulares, enfim, os diversos meios tecnológicos. Mas, as visualidades também são produzidas por meios impressos, outra grande tecnologia de reprodução em massa, que envolve impressoras domésticas e industriais. Além disso, as Artes visuais também propagam, em um número crescente, as visualidades da arte urbana e contemporânea, do cinema, do videogame, dentre outras formas.

A respeito disso, Martins (2009, p. 114) sustenta que:

[...] além das imagens da arte, da rede mundial de computadores, das tecnologias das imagens fixas e em movimento, outros segmentos das experiências estéticas e simbólicas envolvem as artes e a cultura popular, em objetos artesanais, peças de bordado, tecelagem, crochê, tricô, arranjos e adornos os mais diversos, intervenções urbanas, indumentárias, cenologias e performances rituais das mais diversas naturezas, numa multiplicidade de manifestações visuais.

Tais manifestações visuais, deste modo expostas na cultura e na sociedade, denominam-se visualidades. Conforme sustentam Walker e Chaplin (2002, p. 41, tradução minha), “a visualidade é uma visão sociabilizada”, ou seja, é compartilhada com diversas pessoas e interpretada de diferentes formas, atravessada pelas subjetividades e situações sociais/políticas.

4.2 Visualidade – questões conceituais pertinentes à escola

Desde a década de 1960, investiga-se a maneira como a cultura visual forma identidades sociais e subjetividades à medida que forma gostos, interesses e violências simbólicas e diretas, uma vez que essas se expressam por meio de visualidades hegemônicas. Cito, como exemplo, os filmes e videogames de terror, as programações policiais sensacionalistas em tevê aberta, entre outras mídias que naturalizam e banalizam a violência em diversas categorias, criando uma cultura do olhar.

As visualidades, além de se referirem às materialidades da imagem, promovem deslocamentos de sentidos e significados que se estabelecem nos sujeitos, fundamentados nas relações criadas com as imagens – fotografias, vídeos, pinturas, desenhos e demais artefatos visuais –, nas quais operam os seus significados, considerando o sujeito parte de uma dimensão contextual e histórica do olhar.

Pensemos em um centro urbano: as publicidades nos *outdoors* e nos painéis de LED ou a sua arte urbana, com colagens, adesivos, projeções luminosas e até o cinema de rua, enfim, tudo que enxergamos nessa cidade pode se constituir em visualidades, dependendo dos níveis de significação atribuídos pelos sujeitos. Xadalu Tupã Jekupé, artista do sul do Brasil, dá significado à cidade de Porto Alegre (RS) pela memória ancestral de povos indígenas. Tal apontamento se percebe no filme **Xadalu: DNA Marginal** (2021), que possui a fala do artista e de Aldones Nino como explicação. Além disso, neste curta-metragem, é mostrado que ele coloca em circulação adesivos urbanos. André Barbachan, outro artista sulino, percebe na cidade algo que denomina como obsolescência humana, pressuposto de sua série artística intitulada **Pé de Chão** (Barbachan, 2019). Ambos artistas – que desenvolvem um diálogo com a cidade – possuem diferentes níveis de significação sobre as visualidades presentes que os interpelam e, assim, criam suas expressões artísticas.

A conformação da cidade – se é uma cidade inteligente, ecológica, antiga, inclusiva, se é uma metrópole ou é do interior – tem a ver com as pessoas e animais que circulam e convivem nessa cidade, com os automóveis que transitam, com a localização das instituições, com as manifestações que ocorrem, inclusive, artísticas:

a dança urbana e o teatro de rua, as performances artísticas, os violinistas e demais músicos, além dos circenses. Tudo isso dá cena à cidade.

Porém, o Brasil é extremamente desigual¹³. Assim, os moradores de rua, os barracos, o trabalho infantil, a pobreza, a poluição e a violência também geram uma ideia visual da cidade. Portanto, a visualidade não se refere somente a uma fotografia disso, mas está no que dá existência e realidade à cidade. E é aí que começamos a pensar as relações de poder presentes nas visualidades cotidianas, objeto de estudo da cultura visual.

Pensem na representação de sujeitos privilegiados com legados históricos e de grupos sociais subalternos. Vêm em minha mente as populações de periferia, as culturas surdas, as pessoas com limitações físicas e/ou intelectuais, indígenas, LGBTQIAP+. Ainda que hoje esses grupos tenham sido incluídos nas imagens midiáticas, em muitas circunstâncias eles aparecem com atribuições de uma ética mercadológica, produzindo valor econômico e simbólico (Martins, 2013) e até mesmo com os valores estéticos da colonialidade. Em outra dimensão, quando os vemos engajados em lutas, contestações, marchas, movimentos sociais, já estamos em um contexto de contravisualidades, seja na cidade, no campo, no meio rural, na periferia, na favela, na escola e na universidade.

Existem relações de poder que perpetuam visualidades, gerando normatividades sociais. Não necessariamente, hoje, referem-se à corponormatividade e ao conservadorismo de países dados como “desenvolvidos”, que também são, mas envolve uma vasta diversidade de representações, pois o capitalismo expandiu-se de um modo que englobou diversos grupos antes não vistos. Eu citaria aqui, por exemplo, a moda *hippie chick*, a diversidade de Barbie(s), as lojas exclusivas para o público LGBTQIAP+, a harmonização facial do retrato de Frida Kahlo, entre outras inovações do capitalismo.

Sérvio (2014) desenvolveu o conceito de visualidade, inicialmente, fazendo uma interpretação de Foster (1988), distinguindo visão de visualidade. Conforme a sua compreensão, a primeira é decorrente dos sentidos biológicos, em que remete à percepção do ver a uma forma de operação física, ainda que possa mais ou menos ser influenciada pelo meio social; já o conceito de visualidade é definido por um entendimento sobre as relações sociais, culturais e históricas. Neste sentido,

¹³ Segundo o **Relatório Mundial das Desigualdades 2022**, “No Brasil, os 50% mais pobres ganham 29 vezes menos do que os 10% mais ricos” (Chancel *et al.*, 2021).

argumenta que “[p]ara compreendermos os enfoques da Cultura Visual devemos nos dedicar à visualidade, ou seja, à dimensão cultural do olhar, dimensão histórica e contextual” (Sérvio, 2014, p. 198).

O autor supracitado realiza uma discussão sobre a nossa cultura, definindo-a como visual, ainda que existam controvérsias teóricas acerca disso. Para sustentar a sua argumentação, ele parte dos estudos de Mirzoeff (1999) e, assim, esclarece que para se entender o nosso século é preciso adentrar ao universo das manifestações visuais, pois sem elas seria impossível analisar a contemporaneidade. A nossa cultura difere-se das outras passadas, que eram mais literárias; hoje, “vivemos numa sociedade na qual as práticas de produção, circulação e recepção de significado são eminentemente relacionadas às experiências visuais” (Sérvio, 2014, p. 205). O autor suscita que o sentido da visão, em nossa sociedade, é amplamente centralizado.

Dalhuisen e Mello (2015) voltaram-se para a epistemologia dessa perspectiva, e ao interpretarem as descobertas de Mitchell (1994, 2002, 2008) e Jay (2002, 2003), analisam as concepções de virada imagética dos anos 1980, e virada visual, nos anos 1990. A partir destas referências, Dalhuisen e Mello (2015) – em síntese – entendem que Mitchell (2008) é o pioneiro no uso do termo “virada imagética”, e destacam que Jay (1996) sustenta que as imagens podem ser lidas, ganhando significado conforme o meio onde se localizam.

De acordo com Martins (2010, p. 20), entre as décadas de 1980 e 1990 do século XX, “as imagens ganharam espaço como foco de atenção, discussão intelectual e reflexão teórica tornando-se predominantes na cultura contemporânea”. O autor elucida que as experiências com o mundo visual estão se intensificando, pois as imagens tornaram-se mais volumosas em números quantitativos e velozes ao alcance populacional. Assim, nos interpelam sem que tenhamos tempo para refletir sobre elas e analisá-las criticamente. Diante disso, aponto para a formação de professores/as, vislumbrando a perspectiva crítica da educação da cultura visual, para atenuarmos os impactos negativos deste regime visual, principalmente sobre as populações mais carentes em termos monetários.

Segundo Dalhuisen e Mello (2015, p. 21), “[n]a cultura pós-moderna existe uma vasta riqueza na experiência visual [...]”. Por isso, a necessidade de formação escolar, social e de professores/as para análise e interpretação de tantas imagens circulantes é prioritária. Neste sentido, Zamperetti, Pontes e Lima (2022) observaram a necessidade de práticas pedagógicas com os educandos/as e de formação

acadêmica com os/as professores/as de Artes visuais para análise e interpretação crítica das imagens circulantes na contemporaneidade. Consideram que as imagens da Arte não são tão próximas dos/as estudantes, quanto as imagens banalizadas no cotidiano, por isso, seria importante abordá-las. Entretanto, afirmam que não se trata de substituir o ensino de Arte pela educação da cultura visual, mas sim, criar um diálogo com essa perspectiva, ampliando as abordagens já conhecidas.

Para Victorio Filho (2016), a escola é um espaço de visualidades que precisam entrar no debate pedagógico. Podemos entender as visualidades da escola, desde a sua arquitetura, os materiais escolares e livros didáticos, a cantina, o ginásio, a biblioteca, as vestimentas, o quadro e as mesas. Também há de se considerar que a visualidade de muitas escolas é baseada em uma lógica educacional colonizadora e mercadológica, por certo, escolas de cunho libertário ou de outros fundamentos, gerariam outras visualidades e relações humanas. Contudo, na escola pública brasileira encontramos contravisualidades. Um de seus grandes marcos foram as ações das escolas ocupadas que ocorreram em 2016 (UBES..., 2016), as quais produziram visualidades expressas em diferentes mídias.

De todo modo, quer sejam as imagens da própria escola disseminadas no cotidiano ou as manifestações artísticas do passado e do presente, “[t]udo seria muito pacífico se tais imagens fossem integradas regularmente num sistema de *análise crítica* e que para esse sistema a escola pudesse contribuir mais ativamente” (Charréu, 2016, p. 277, grifo meu). Então, aqui, por exemplo, falamos do cinema, da fotografia, do vídeo, do videogame, do videoclipe, dos animes e das HQs, da arte urbana e de qualquer outra visualidade que seja do convívio comum. Esses conteúdos saem da margem do ensino de Artes e vêm ao centro, ou seja, ganham notoriedade de importância. Mas, de que modo?

Problematizar as narrativas fílmicas que os/as estudantes assistem no âmbito de seus valores culturais, políticos e estéticos é uma instigante iniciativa a ser levada à escola. É importante perceber, junto aos/as discentes, se essas imagens promovem a exclusão ou a inclusão de diversos grupos sociais, como também outros apontamentos que o/a professor/a ou mesmo os/as seus/suas estudantes possam ter. Portanto, a questão que vem a transformar a relação entre o/a educando/a e a sua cultura visual é o desenvolvimento da percepção crítica sobre as visualidades que fazem parte de seu convívio.

4.3 Ensino de Artes visuais: delineando a insurgência

Em relação ao ensino de Artes visuais, tem ocorrido esforços epistemológicos – isto é, grupos de estudos e produção de pesquisas – que conduzem a uma compreensão crítica das visualidades contemporâneas difundidas por uma racionalidade mercadológica. De modo semelhante, Hernández (2000, 2007) posiciona-se a favor de uma interpretação crítica e performativa da cultura visual em relação à demasiada produção de visualidades que incitam ao consumo. Zamperetti, Pontes e Lima (2022) apontam para uma educação de dimensão escolar que se ocupe da crítica em relação a essas imagens, as quais se proliferam em número crescente. Assim, é possível observar a emergência dessa perspectiva crítica, justamente, porque

essas imagens, dos mais diversos tipos [...], apresentam-se de tal forma em abundância que acabam por **naturalizar**. Banalizando-se, acabam sendo consumidas de maneira superficial, sem grandes investimentos críticos e interpretativos e isso coloca os jovens (e adultos) à mercê de estratégias persuasivas de controle da sua identidade, o que, na maior parte das vezes, é sabido, visa à construção de um modelo de consumidor: [...] (Charréu, 2016, p. 277, grifo do autor).

Assim, Charréu (2016) esclarece que o consumismo possui estratégias visuais de subjetivação. A sua finalidade é que as populações fiquem adequadas às dinâmicas do sistema capitalista, que se trata de uma sociedade altamente competitiva e a favor das principais potências econômicas mundiais do século XXI. Para que isso ocorra, na semântica da imagem, propagam-se ideias de felicidade, riqueza, beleza, amor, justiça, saúde, enfim, de emoções e valores aceitos culturalmente. No entanto, esses são representados pela ideologia capitalista. Neste sentido, até mesmo a solidariedade, a empatia e a tolerância são reproduzidas nesses parâmetros. “Em nossos tempos de mercantilização exacerbada e de expansão inédita de técnicas de *marketing* e de propaganda, parece certo que os produtos culturais e as mercadorias formem e informem certos aspectos da construção da identidade” (Cevasco, 2003, p. 165).

Além disso, podemos perceber, através do cinema, que existem estratégias sintáticas que deixam a imagem sedutora: a combinação das cores¹⁴, o seu enquadramento, ângulos, planos, os efeitos sonoros, iluminação, movimentos de

¹⁴ Nas publicações da página **colorpalette.cinema**, na rede social Instagram, esse apontamento é evidenciado.

câmera, cenários, figurinos, nada é por acaso¹⁵. Com a atenção capturada, abre-se um vão para a possibilidade de induzir emoções, opiniões, comportamentos, sensações, que o/a criador/a e propagador/a da imagem deseja. Charréu (2016), ao problematizar as estratégias persuasivas de controle, colocou a palavra “adultos” entre parênteses, porém, neste contexto de pesquisa, eu a destaco, já que ela nos leva a entender que professores/as também têm suas identidades formadas por essas imagens normativas ou então por contravisualidades. Não obstante, aparece no marco teórico educacional do ensino de Artes visuais a perspectiva da educação da cultura visual, emergente e necessária às discussões contemporâneas.

A interpretação crítica das imagens é o ponto fulcral dessa perspectiva, que busca compreender a propagação da ideologia capitalista. Também nesse sentido, a perspectiva feminista e decolonial avança na reflexão acerca das relações patriarcais e de colonialidade que se perpetuam em nossa sociedade. A partir da análise dessas perspectivas teóricas, observarmos como é representado o gênero feminino (Pontes, 2020; Vascounto [2017?]; Carvalho; Ferreira, 2012) e como a visualidade é colonizada, afirmando os padrões dominantes de poder (Noronha, 2019), além de observarmos como elas excluem e oprimem diversos grupos sociais. Portanto, a educação da cultura visual crítica (Hernández, 2007), no âmbito feminista e decolonial, não é só uma crítica ao consumismo exacerbado e excludente, mas também às relações colonizadoras e patriarcais da imagem.

O paradigma capitalista, estruturado por processos de dominação e controle social (Cevasco, 2003), tem ao seu lado os meios de comunicação de massas, espetaculares (Martins; Sérvio, 2016), tecnológicos, digitais e conectados (Tourinho; Martins, 2011). Assim, produz uma gama de visualidades hegemônicas que atuam para normalizar os corpos, as relações sociais, a cidade, a rede virtual, enfim, tudo, para fins de consumo e para os padrões vigentes da sociedade patriarcal e colonizadora.

Em contrapartida, a perspectiva da educação da cultura visual presente no ensino de Artes visuais, nos leva a uma crítica às representações dessas visualidades, esclarecendo que elas operam sobre a subjetividade dos sujeitos (Martins, 2010). Assim, alguns milhares reproduzem os padrões que elas propagam, posto que suas identidades e subjetividades são formadas por tais referências

¹⁵ De acordo com Bruno Albuquerque, instrutor do curso online **Decifrando o cinema**, [2020?].

visuais. Porém, outros/as – insurgentes – resistem e promovem mudanças sociais significativas, considerando que esses/as assim o fazem em virtude da educação que tiveram ou por experiências de vida que os/as levaram à luta. Portanto, assim como uma vida dominada pela mercadoria é formada socialmente, a rebeldia necessária para a sua ruptura também é, por isso que há diversas conceituações, como os estudos culturais, decoloniais, feministas, as teorias de perspectiva crítica, contra-hegemônicas, entre outras, que estão continuamente em discussão e fundamentação.

A educação da cultura visual, ao partir das visualidades do cotidiano espetacular, gera uma experiência pedagógica que tem o potencial de fornecer “uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura [...]” (Dias, 2016, p. 147). Assim, incentivando um pensamento crítico nos/as estudantes. Neste sentido, o ensino de Artes visuais vem se fundamentando desde o currículo às suas práticas pedagógicas. Neste espectro educacional, os/as estudantes seriam capazes de entender as persuasões cotidianas que os influenciam ao consumismo patriarcal e à colonização do olhar disseminados nas culturas. O que se vislumbra é a criação de outros cenários visuais, criando insurgências em nosso cotidiano, já que a prática educativa pautada nestes valores desenvolve “a consciência social e um sentido de justiça” (Dias, 2016, p. 147). E assim, ocorre a emancipação de diversos grupos humanos.

Sobre o ensino de Artes visuais, Victorio Filho (2016, p. 111) sustenta que “é preciso superar as fronteiras convencionais da arte e enfrentar a amplidão do território da imagem”. Ou seja: não é só uma questão de trabalhar com conteúdos referentes às visualidades da Arte ou mesmo da História da Arte hegemônica, mas sim, de ampliar esse território para pensar todas e quaisquer visualidades do nosso cotidiano. O autor elucida: dentro da sua incontável forma de produção e divulgação. Aqui, o termo território da imagem é pertinente a todas as imagens que constroem um sentido social. Neste âmbito, para Dias (2016, p. 147), tais imagens, além de formarem um imaginário coletivo também afetam “noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações [destas] visualidades que nos rodeiam”.

Na década de 1990, o ensino de Artes visuais foi fundamentado pela valorização do patrimônio artístico da humanidade. É neste contexto que surge a História da Arte como um conteúdo. Acerca desse fato, Martins (2009) explica que essa concepção se voltou tanto para a formação de professores/as, quanto para o

ensino de Arte na educação básica. Logo, a contextualização linear da História da Arte e a releitura artística passaram a ser metodologias disseminadas no ensino de Artes visuais. Conforme Martins (2009), isso significou uma importante conquista na década de 1990, pois se viu nas práticas educativas uma ruptura com um ensino pormenorizado. A autora pontua que, frente a essa nova dinâmica do ensino de Arte, diversas instituições culturais – galerias, museus de Arte e bienais de Arte – passaram a se voltar para a escola, que ainda hoje valoriza mais a arte erudita do que a arte popular. Na semelhança disso, o mesmo ocorreu com o craftivismo, a arte indígena, africana e latino-americana, que de igual forma foram excluídas dos livros e propostas didáticas voltadas ao ensino de Artes visuais.

De acordo com Victorio Filho (2016, p. 112), “todo processo de ensino e aprendizagem pressupõe a inevitável negociação entre referências e valores”. A tal “revolução” do ensino de Arte na década de 1990 criou um imaginário social acerca da educação artística, propagada amplamente por representações artísticas de uma história eurocêntrica da Arte, a hegemônica. Porém, existem outras histórias consolidadas e formuladas, como a história da Arte africana e latino-americana, que disputam a sua difusão e implementação na arte-educação. Neste sentido, o ensino de Artes visuais poderia ter outras referências e valores, abarcando uma perspectiva crítica, feminista e decolonial.

Além destas referências e valores, me alinho ao que diz Victorio Filho (2016, p. 112): “No nosso campo de interesses é preciso localizar, e igualmente aprender e conhecer, as estéticas circulantes, para que, alicerçada por esses saberes, a arte seja então produtivamente ensinada, estudada e praticada”. Desse modo, é possível vermos neste escopo conceitual uma atenuação da arte erudita, europeia e patriarcal, para pensarmos na arte feita por pessoas comuns, que não possuem os títulos e o “talento artístico”, e, ainda, em qualquer visualidade que nos interpele: pixo, cartazes, adesivos urbanos, panfletos, bótons, dentre outros. Assim, a cultura visual é a “estética circulante” no universo do/da jovem e dos/as professores/as de Artes visuais. Na argumentação de Cunha (2016, p. 58), essa perspectiva de ensino permite “pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de poder, conhecer e formular ‘realidades’”. Neste âmbito, penso que, inclusive, ao pesquisarmos o que as estéticas normativas circulantes não mostram, como as culturas periféricas, as organizações anarquistas, zapatistas, socialistas, as marchas feministas, entre outras realidades de vida.

O estudo da cultura visual no ensino de Artes visuais, ao se ocupar da crítica sobre as visualidades hegemônicas, bem como ao se ocupar da perspectiva feminista (Pontes; Zamperetti, 2020) e decolonial (Noronha, 2019), possibilita a rebeldia necessária para a superação de tantas opressões, violências, crueldades outrora propagadas e ainda existentes, que acometem grupos, povos, culturas periféricas e minorias étnicas. A emancipação é emergente e, ao fim e ao cabo, concordo com os apontamentos de Charréu (2016, p. 289), ao dizer que a pedagogia crítica, no contexto de uma educação abrangente, deve ter “como principais interesses a busca de uma sociedade mais justa e democrática — na qual violações dos direitos humanos tendem a tornar-se difíceis, ou até mesmo impossíveis [...]”.

4.4 Direitos humanos e o poder das visualidades

Em nossa contemporaneidade, temos por consenso democrático e constitucional o bem-estar social de toda/o cidadã/o sem quaisquer discriminações. Assim, muitas ações – em termos de manifestações artísticas e visualidades – convergem para o combate dos tratamentos cruéis e da violência de um modo geral. Acerca disso, o setor cultural pode “promover o respeito às diferenças e à diversidade e a redução de níveis de violência direta” (Costa; Medeiros; Bucco, 2017, p. 510). No entanto, de acordo com os autores supracitados, investimentos culturais vêm sendo monopolizados pela indústria cultural. Assim, vê-se que investimentos na base popular e periférica são inabituais. Neste sentido, produz-se uma colonialidade do olhar, dado aos regimes de normatividade visual que se configuram, processo no qual o *outro* nem sempre é considerado (Noronha, 2019).

Com as populações subalternas, exploradas e dominadas foram promovidos os direitos humanos na perspectiva histórico-crítica (Carbonari, 2018) e decolonial (Moreira; Weczenovicz, 2020). Estes grupos reinventam a realidade (Dias, 2008) e afirmam valores que apontam para a justiça, a tolerância e a solidariedade (Candau; Sacavino, 2013). A perspectiva do pluriverso dá possibilidade à conexão “da multiplicidade entre várias culturas do mundo, para formar uma rede de conhecimentos e inter-relacioná-los, desta forma garantir a participação e a

liberdade de autonomia de todos” (Boacik; Rubin-Oliveira; Corona, 2020, p. 201)¹⁶. Há também os apontamentos de Santos e Martins (2019) sobre o pluriverso na formação, expansão e garantia dos DH, apontando para a diversidade de lutas em prol da dignidade humana. Percebe-se, por fim, que a perspectiva de cunho eurocêntrico e capitalista não reconheceu este princípio ao longo de seu surgimento e desenvolvimento histórico.

A história hegemônica dos direitos humanos é oriunda de uma narrativa eurocêntrica, formulada ao longo da modernidade e da pós-modernidade. Hoje, se discute outros princípios conceituais, buscando ressignificá-los a partir do pluriverso (Santos; Martins, 2019) e da decolonidade (Moreira; Weczenovicz, 2020). Sobre a história dos direitos humanos, Moreira e Weczenovicz (2020) sustentam que, no noroeste do continente africano do século XIII, já havia concepções próximas à Declaração Universal dos Direitos Humanos, as quais, no Ocidente, foram apenas declaradas como tal no século XX.

No entendimento de Bley (2019), ao interpretar Santos (1997, 2010, 2010, 2013), os direitos humanos que são propagados a partir de uma perspectiva hegemônica alinham-se ao sistema capitalista e eurocêntrico. Neste sentido, os seus princípios, conforme declarados pela Organização das Nações Unidas (ONU), têm uma perspectiva ocidental sobre as concepções de direitos humanos, ao passo que há outras perspectivas que apontam para a emancipação da dignidade humana e da justiça social. A propósito disso, como os direitos humanos enunciariam os povos andinos que reverenciam Pachamama ou os povos africanos que seguem a filosofia Ubuntu? Provavelmente, apontariam valores culturais/sociais que destoam da colonialidade. Portanto, o entendimento de valorização da dignidade humana não é estritamente ocidental, mas sim, pertencente a todos os humanos.

Para Quijano (2005), o fato de termos uma única referência de conhecimento, racionalidade e ciência oriunda do Ocidente remete ao que vem se denominando como eurocentrismo, que subjaz todas as outras formas de saberes. Esta noção de superioridade de um povo em relação a outro parte de “uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental [...]” (Quijano, 2005, p. 115), aproximadamente, por volta do século XVII, e torna-se

¹⁶ Barriendos (2019) elucida que o termo “pluriversalidade dos saberes” é proposto por Mignolo (2003b; 2007), mas não chega a esclarecer o termo, como fazem Boacik, Rubin-Oliveira e Corona (2021), que também citam Mignolo (2007), mas nessa citação, mais precisamente, interpretam Escobar (2012).

globalmente hegemônica, paralela à impetuosidade burguesa associada ao padrão global de poder capitalista, colonial/moderno – assim elucida o autor, e conclui que apenas uma racionalidade foi colonizadora de todas as demais formas de conhecimento. Algumas foram extintas; outras ainda (re)existem, posto que os saberes subalternos oriundos de povos invisibilizados morrem em forma de epistemicídio (Santos, 2020). Por isso, quando falamos em direitos humanos precisamos analisar que racionalidade propaga esta concepção, se é dada como uma verdade superior a outras formas de se entender a dignidade humana ou, por outro lado, se é embasada no pluriverso de saberes.

Conforme Quijano (2005), a modernidade começa com o processo de colonização no século XV, sendo que esse período moderno apresenta três características basilares: colonialidade do poder, capitalismo e eurocentrismo. A colonialidade do poder está alicerçada na dominação, na exploração e no conflito; este último ocorre em virtude da resistência realizada pelos povos originários do Hemisfério Sul contra a destruição sistemática de suas vidas, saberes e meio ambiente. De acordo com Las Casas (2008), esse foi um processo de extrema violência.

A ideologia de raça surge com essa modernização, entre os esforços da Europa para ser superior a todos os outros povos. Em vistas de sua efetivação, existiram muitas estratégias: forçar as populações ameríndias a trabalhar até morrer (Quijano, 2005), além da mortalidade por meio de microrganismos (Diogo, 2021), das atrocidades humanas comandadas por Colombo (Ferreira, 2020) e da propagação visual e intencional do corpo-política indígena à selvagens canibais, negando moralmente, culturalmente e ontologicamente a humanidade desses sujeitos (Barriendos, 2019).

Neste contexto, enquanto no final do século XVIII originavam-se, na Europa, os direitos humanos através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, primórdios dos DH (Hunt, 2009), na América e na África ocorria muita sangria, em decorrência do processo de colonização europeu (Diogo, 2021). Conforme Bley (2019), o holocausto¹⁷ favoreceu a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; mas porque esta declaração não foi antecipada com o etnocídio que ocorreu nos séculos anteriores na América e na África? Tal questão nos faz pensar

¹⁷ Em hebraico *Shoah*, termo “usado para descrever o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial” (Qual..., [202-]).

sobre as relações hegemônicas do uso dos direitos humanos. Porém, a prerrogativa não é desconsiderar ou execrar esse conhecimento construído acerca do direito, mas repensá-lo por meio de uma concepção decolonial, reconhecendo seus diversos enfoques e epistemologias. Daí é que vemos uma compreensão sobre os direitos humanos a partir de diversos enfrentamentos pela emancipação da dignidade humana.

Neste sentido, é importante entender que decolonidade é diferente de descolonização; esta se refere aos marcos históricos e em termos temporais, que indicam a “superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica o contrário e procura superar a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda no século XXI em um padrão mundial de poder” (Moreira; Weczenovicz, 2020, p. 46). No tocante à cultura visual, hoje, vivemos um enfrentamento à colonialidade do olhar, das visualidades, de nossas subjetividades e identidades.

López (2021, p. 213, tradução minha) afirma que “a figura de direitos humanos pode servir para fins de dominação e colonização [...]”. Enquanto Bley (2019) transgride as teorias a partir de Santos (1997, 2010, 2010, 2013), López (2021), em uma racionalidade análoga, faz o aprofundamento por meio de Quijano (1988, 2001, 2014, 2019). Ele entende que os direitos humanos propagados possuem um caráter imperial, burguês e colonial, posto que seus marcos históricos, que geraram tratados e convenções, são frutos das revoluções inglesa, francesa e da independência estadunidense, convergindo assim para o capitalismo. Questões como essas enfatizam que é necessária uma resignificação sobre os direitos humanos, de forma que estes sejam a favor da libertação dos povos de toda a dominação e exploração, a favor da democracia, do seu corpo social, da plenitude elaborada pela humanidade conjunta. Nesta perspectiva, López (2021, p. 228, tradução minha) conclui que os

Direitos humanos se encontram em uma disputa discursiva e prática pelas lógicas da razão instrumental e do poder social e pelas aspirações da razão histórica e da utopia. A aposta é por reconhecer uma práxis ampla de direitos humanos, que se comprometa com as disputas da democratização, se trata também em si mesmo de um elemento utópico operante.

Moreira e Weczenovicz (2020), ao interpretarem Quijano (2005), problematizaram a questão da raça e do como esta é fator para a hierarquização

social. O racismo traz implicações sociais aberrantes no contexto da violência. Não significa que a raça branca, sobretudo pobre, não sofra com a miséria, ou seja submetida a violências cruéis. Sim, incorre a ela isso também. Fato que se evidencia nos dados estatísticos que contabilizam a morte por homicídios letais, feminicídios (Cerqueira *et al.*, 2021), casos de transfeminicídios e tratamentos cruéis e desumanos; além dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), que demonstram os índices da extrema pobreza no Brasil. Porém, isso incide de maneira quantitativamente mais absurda e agravada com a raça negra, por causa da “complexa matriz de racialização extrema” (Barriendos, 2019, p. 47). Conforme Quijano (2005, p. 107), “[a] ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”.

Em relação à perspectiva histórico-crítica, Candau (2013, p. 310) afirma que “os direitos humanos são historicamente construídos e não brotam espontaneamente da dinâmica social. São conquistas históricas e frutos de muitas lutas e sofrimentos, que suscitaram uma progressiva tomada de consciência [...]”. Carbonari (2018) também corrobora essa ideia, mencionando que se trata da perspectiva histórico-crítica, a qual, como vemos, tem muitas semelhanças com a perspectiva decolonial dos direitos humanos. Esta, também contra-hegemônica, pois ela bate “de frente com as dinâmicas de guerra e de opressão próprias do colonialismo humilhante, negador do passado e do futuro. Mas também se reivindica transformadora, engajadora, libertadora” (Moreira; Weczenovicz, 2020, p. 13).

Em nossa sociedade há muita violência, pobreza, desigualdades, discriminações, opressões, injustiças e impunidades (Carbonari, 2018; Candau; Sacavino, 2013), que podem ser compreendidas como “exclusões abissais e não abissais”. Santos (2020), que formulou esses conceitos, denominou exclusões abissais como aquelas que operam através da violência colonizadora, que culminam em agressões físicas, torturas e até à morte por violência letal. Porém, há as exclusões não abissais, isto é, um tipo de violência que opera pela regulação do neoliberalismo. Diante deste contexto, a educação em direitos humanos torna-se emergente e imprescindível para a promoção de uma cultura da paz e da tolerância, para o empoderamento social dos grupos historicamente oprimidos e para a erradicação de diversos tipos de violência.

Outrora, imperou um colonialismo do ver (Mirzoeff, 2016; Barriendos, 2019), materializando o poder da visualidade para supressão de outras culturas.

Inicialmente, isso se deu através de uma economia visual transatlântica e de uma cultura visual etnocêntrica (Barriendos, 2019), também por intermédio das plantações coloniais que possuíam um vigia – o capataz – para disciplinar a ordem de hierarquia a ser devidamente aceita. Tal situação apontada por Mirzoeff (2016) é reforçada pelo complexo industrial-militar dos tempos atuais, o qual está ligado a uma visão aérea como estratégia para produzir um controle social; temos, como exemplo, os helicópteros militares e de emissoras televisivas sensacionalistas, drones e satélites de registros visuais. Além disso, também entendemos que essa colonialidade do ver é formada a partir de processos oriundos das tecnologias de produção visual em massa. Conforme León (2019, p. 67, grifos do autor):

os dispositivos audiovisuais se tornaram uma rede de mediações que atualizam a colonialidade do ver em um momento marcado pelo capitalismo cognitivo, pela era das comunicações, pelas tecnologias da imagem, pela cultura visual, pelas indústrias culturais e pela incorporação ocidental do outro no contexto da globalização.

A profusão da fotografia e do cinema no século XIX acarretou na elaboração dos primeiros apontamentos reflexivos “sobre o lugar da imagem dentro do capitalismo e do sistema geral da cultura” (León, 2019, p. 67). Pois, estes adventos tecnológicos favoreceram a disseminação das imagens nas suas diversas naturezas, que outrora eram feitas com as ferramentas das Artes plásticas e com os cânones estabelecidos de cada época. Com o avanço das câmeras e dos meios de reprodução, a sua multiplicação tornou-se cada vez mais veloz e alinhada aos agenciamentos de empresas e governos neoliberais.

Em suma, falar em direitos humanos no âmbito da cultura visual nos remete tanto a compreensão crítica das visualidades hegemônicas, quanto ao reconhecimento das visualidades decoloniais, as quais têm consonâncias com as contravisualidades. Além disso, essas insurgências não deixam de ser pedagogias visuais, assim como as demais visualidades que nos rodeiam; algumas com o poder de promover controle social, outras, libertação popular. Espero que estes princípios conceituais possam servir de base para pensar as visualidades relativas aos direitos humanos no ensino de Artes visuais.

4.5 Direitos humanos e contravisualidades

As visualidades são produzidas em diversas instâncias e acessíveis ao olhar de muitos, às vezes de uma população inteira. Isso ocorre por conta dos adventos tecnológicos eletrônicos e digitais. Apesar de haver uma considerável produção visual realizada por publicitários, designers, cineastas e artistas, todos nós damos forma à cultura visual, posto a comercialização e revenda de celulares, tablets e notebooks. Ao pensarmos na educação, temos a perspectiva crítica, feminista e decolonial. Estas concepções acerca da cultura visual vêm avançando no estado do conhecimento das teorias relativas ao ensino de Artes visuais e dos direitos humanos. As contravisualidades têm a ver com estas epistemologias insurgentes, detentoras de lutas contra a dominação de um regime que se utiliza predominantemente de imagens conservadoras, a serviço de lógicas reprodutivistas.

O conceito de regime visual traz em sua semântica uma ideia de hegemonia das imagens. Isto é, um repertório de imagens que são dominantes em nossa sociedade. Certamente, esse domínio tem um propósito, pois as imagens produzem valores sociais, subjetividades e identidades (Martins; Tourinho, 2012). Logo, esse regime visual produz um paradigma social que está diretamente relacionado com a sociedade, que no entendimento de Santos (2020), é capitalista, patriarcal e colonial; porém, também há o racismo estrutural (Almeida, 2016). As contravisualidades surgem nesse contexto, evidenciando outras estéticas visuais e valores, portanto, elas buscam transgredir os padrões dominantes.

O capitalismo é uma diretriz dominante; o consumismo é uma característica deste modelo. A sociedade do espetáculo foi criada com o objetivo de gerar controle social. Martins e Sérvio (2016), acerca dessa teorização, citam Guy Debord (1997), explicando que a sociedade do espetáculo se realiza através dos meios de comunicação que produzem um determinado conteúdo, podendo ser a publicidade, um entretenimento, uma programação de TV, uma notícia, ou todas essas opções conjuntamente, com a finalidade de atender um grande número de pessoas – ao nível de milhares –, instigando um desejo ao consumo.

De acordo com o exposto, pode-se perceber que o número de pessoas consumistas seria equivalente à produção industrial, adjetivada pelo lucro. Com isso surge um mundo de imagens e espectadores passivos. Esse regime de visualidade é muito associado à publicidade, aos filmes hollywoodianos, à programação oriunda

da televisão e do entretenimento, que “transmitem e disseminam valores, padrões e comportamentos” (Martins; Sérvio, 2016, p. 245). Porém, as suas visualidades, na contemporaneidade, não são só meras propagadoras do consumismo, mas também da pós-verdade, como as *fake news* (Abreu, 2020a, 2020b) e as *deepfakes* (Ansorena, 2020). Na pós-verdade, não é preciso formular um discurso que tenha relação com a realidade, esse pode ser fantasioso, fabricado, falsificado, desde que cumpra a sua função: enganar muitas pessoas (Abreu, 2020a) para uma finalidade política, ou qualquer outra, que mantenha a sujeição das pessoas às oligarquias de poder contidas em nosso país, em que há uma discrepância tão absurda entre magnatas e sujeitos que em vista disso se tornam “ultra” empobrecidos (Chancel *et al.*, 2021).

O patriarcado também é uma diretriz dominante e opressora; oprime, sobretudo, os corpos das mulheres, dentre elas, negras, transexuais, com deficiência, gordas, meninas, migrantes, geralmente, mulheres subalternas, minorias étnicas e até de famílias burguesas, se pensarmos no feminicídio e na violência sexual infantil, tribulações que acontecem, independentemente de idade, raça e classe social. Esse tipo de opressão manifesta-se de várias formas em nossa sociedade.

A violência de gênero, o estupro e o estupro de vulnerável são crueldades executadas, majoritariamente, por indivíduos do sexo masculino (Saffioti, 2015). Além de em violências letais, como o infanticídio, o feminicídio e o transfeminicídio, o machismo está implicado também em costumes, tradições e preconceitos. Muitas mulheres foram valentes na luta contra as opressões do patriarcado. Cito de memória Maria da Penha (Brasil), Malala (Paquistão), Chimamanda Ngozi Adichie (Nigéria), Hermila Galindo (México), Marielle Franco (Brasil), Elza Soares (Brasil), Angelina Gonçalves (Rio Grande, RS, Brasil), mas, na certeza, de haver muitas outras¹⁸.

¹⁸ No século XVIII, na França, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, sem que as mulheres fossem incluídas neste documento, em oposição, Olympe de Gouges criou a Declaração Universal dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, porém, foi morta por essa insurgência (Rocha *et al.*, 2020). No século XX, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que contou com a participação de várias mulheres do mundo em seu processo de construção (Importância..., 2018).



Figura 1 – Fotografia Malala Yousafzai
Fonte: Southbank Centre (2014).



Figura 2 – Fotografia Marielle Franco
Fonte: Mídia Ninja (2016).

Na interpretação de Pontes (2020) sobre as reflexões de Lerner (2019) e Saffioti (2004), o patriarcado é um sistema de dominação que está na sociedade em geral. Desta forma, é possível entender que os sexos masculino e feminino são formados socialmente, suas condutas, identidades, subjetividades e até violências. Conforme Pontes (2020, p. 63), o patriarcado “está presente nas camadas sociais, servindo como um sistema que controla não só os corpos, mas a hierarquização estrutural que interfere na política, no Estado e na cultura, como um todo”.

No contexto da cultura visual, o patriarcado propaga-se através das visualidades a fim de perpetuar as suas várias formas de poder. Alguns exemplos são a objetificação e a sexualização dos corpos femininos, os estereótipos de gênero e de beleza, a representação dos corpos femininos nus na História da Arte ocidental, as pornografias das *deepfakes* – sendo que esta, muitas vezes, uma ação criminosa, enquanto as outras são violências simbólicas.

Vascounto [2017?] faz uma compilação de pôsteres de filmes que representam o corpo da mulher como fonte de atração sexual. São 43 cartazes reunidos com a intencionalidade de elucidar as críticas de Heldman (2014) sobre a objetificação sexual feminina. Termo, o qual se refere ao “processo de representar ou tratar uma pessoa como um objeto sexual, que serve somente para dar prazer sexual ao outro” (Heldman, 2014). De acordo com a cientista política, são sete as maneiras pelas quais isso pode ser averiguado nos meios de vinculação visual. É possível notar que imagens dessa natureza são abundantes e danosas.

Ao longo da História da Arte ocidental, muitas vezes, a mulher foi representada nua. Essa é a principal crítica do grupo ativista intitulado Guerrilla Girls, formado por mulheres. Elas lutam contra a discriminação e pela igualdade de

gênero no campo da arte, além disso, apoiam os direitos humanos de todas as pessoas e sexos (Nicolai, 2017). No ano de 2017, o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP) fez uma exposição com o trabalho que elas desenvolvem, sobretudo, abordando a disparidade entre o número de artistas mulheres no *Metropolitan Museum of Art* (MET) e no MASP, e também em relação ao número de nus femininos nestes espaços, que é bastante significativo (Nicolai, 2017). Conforme aponta o grupo Guerrilla Girls (2017), no MASP, “apenas 6% dos artistas de acervo em exposição são mulheres, mas 60% dos nus são femininos”.

Carvalho e Ferreira (2012) analisam os padrões de beleza feminina propagados pela mídia hegemônica nas representações visuais de propagandas publicitárias de cerveja, cosméticos e em capas de revistas, e como isso incita ao consumo e acarreta na exclusão de quem não consegue se enquadrar nos padrões. As mulheres – de todas as idades – são a principal mira desses meios. Tais mídias criam estereótipos a serem buscados pelo público feminino no anseio da beleza perfeita. Assim, muitas buscam ter um corpo malhado, seios e nádegas empinadas, um peso corpóreo leve, cabelos lisos, ser alta, entre outros atributos corponormativos – comercializáveis e, geralmente, excludentes.

As *deep-fakes*, por sua vez, são tecnologias de produção de vídeos e áudios que surgiram com o objetivo de propagar imagens e oralidades falsas, difíceis de distingui-las entre a realidade e a montagem, ou seja, são altamente enganosas. Pois, se trata da “clonagem” da imagem de uma pessoa, propagada num vídeo, ou a voz de uma pessoa num áudio que ela nunca tenha criado ou participado. Em muitas circunstâncias, ela tem um propósito criminoso. Além disso, o seu uso na pornografia é disseminado, tornando-se um negócio altamente lucrativo. Porém, não tardou, para as *deep-fakes* expandiram-se para a esfera política da sociedade e ganharem uma funcionalidade ameaçadora ao estado democrático, estando ao lado das *fake news* (Ansorena, 2020).

No entendimento de Pontes (2020, p. 58), o patriarcado sustenta a própria permanência “através de recursos estratégicos e visuais que não permitem sua percepção, dificultando o entendimento a respeito das causas que oprimem mulheres e outros grupos”. Para a autora, as visualidades hegemônicas da cultura visual propagam ideologias que oprimem os corpos femininos (cis e trans), mantendo assim o *status quo* da normalidade. Na equiparação disso, existe um

controle social heteronormativo que (de)forma subjetividades de diversos grupos, infâncias e juventudes.

Conforme Carbonari (2018), os direitos humanos têm em seu cerne a proteção da dignidade da pessoa humana, portanto, tudo que protege ou viola a sua dignidade se relaciona ao direito humano. Neste sentido, o tema violência de gênero nos remete à proteção da dignidade da mulher cis e trans, meninas, adultas e idosas; envolve a proteção de sua integridade física, psicológica, sexual e moral.

A colonialidade é outra diretriz dominante. Mirzoeff (2016), em seu artigo *O direito a olhar*, discorre sobre a genealogia descolonial da visualidade, apontando três complexos de visualidades relativos a três marcos históricos, quais sejam: o comércio transatlântico de escravos; o imperialista, com seu surgimento no século XIX e o complexo industrial-militar, em vigência. Mirzoeff (2016) sustenta que estes complexos – plantation, imperial, industrial-militar – criaram regimes de visualidades dominantes, isto é, ideologias que moldaram as formas de ver e de perceber a realidade, abstraindo outras. As visualidades que estão associadas a esses complexos invisibilizam outras formas de existir, de dar sentido ao real. São imagens que assujeitam o nosso olhar à naturalização da opressão e da violência que ocorria e ainda hoje ocorre, se tratando do complexo industrial-militar.

A reivindicação do direito a olhar aparece como uma contravisualidade dos povos e grupos historicamente dominados e oprimidos por esses regimes de visualidades. Nestes, incluem povos do sul global, grupos sociais subalternos de qualquer país, minorias étnicas, culturas periféricas, mulheres pobres e transexuais e infâncias e juventudes que sofreram as barbáries desses complexos colonizadores. O direito a olhar é o direito às contravisualidades, é o direito de podermos ter as nossas narrativas sobre a realidade e sobre a nossa existência; visualidades outras, que não a da autoridade.



Figura 3 – Fotografia Incêndio da estátua Borba Gato
Fonte: Vilela (2021).



Figura 4 – Fotografia Armados com instrumentos
Fonte: Valentim; Projeto Favelagrafia (2016).

Os complexos de dominação adequam-se aos padrões de cada época histórica. Portanto, cada qual possui regimes de visualidades condizentes com os seus modelos. Assim, as imagens vão multiplicando-se na esfera do poder, objetivando criar um padrão de comportamento adequado à sociedade vigente. Ocorre que essas diretrizes dominantes apresentam altos índices de violência; fato totalmente discrepante aos direitos humanos.

O nosso país, por exemplo, apresenta uma “descomunal taxa de homicídio” (Cerqueira, 2017). Um recorte disso refere-se à alta taxa de mortalidade dos jovens negros, a qual se evidencia no **Atlas da Violência**, em suas edições de 2019, 2020 e de 2021 (IPEA; FBSP, 2019; IPEA, 2020; Cerqueira *et al.*, 2021). Logo, é possível concluir que a juventude negra é bem mais afetada pela violência letal – ainda que a violência, no Brasil, em seus diferentes tipos, acometa mulheres, homens, crianças, jovens, idosos/as, pessoas com deficiência, refugiados/as, população LGBTQIAP+, sendo eles/elas de diferentes raças e etnias.

No geral, relatórios, atlas, mapas, documentários¹⁹ e outros documentos comprovam tal fato, pois além do narcotráfico – desde as elites – e do tráfico humano e de órgãos, que está na ponta mais funda de um abismo de insensibilidade e reconhecimento sobre a humanidade do outro; tantas outras violências nos acometem diariamente. Diante disso, as violências oriundas do capitalismo, do patriarcado, do colonialismo e do racismo precisam ser contestadas e erradicadas, quer seja através de processos contínuos de lutas sociais (Carbonari, 2018), quer seja através da recusa absoluta, “não apenas *revolta*, mas a superação da revolta, ou seja, *revolução*” (Memmi, 2007, p. 188, grifos do autor).

¹⁹ Refiro-me aos relatórios da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos de 2015, 2017 e 2019, aos apontamentos da *United Nations Office on Drugs and Crime* com base no relatório da ONU (UNODC, 2019) e ao relatório **1000 dias sem direitos: as violações do governo Bolsonaro**, publicado pela Anistia Internacional (2021). Também é possível apontar o **Mapa da violência de gênero no Brasil** da GN [2017?], o **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil** (Waiselfisz, 2014) e os **Atlas da violência** de 2019, 2020 e 2021. Além desses, os documentários **América Armada** (Trailer..., 2021), **Cracolândia** (Cracolândia..., 2020), **Vidas descartáveis** (Vidas..., 2019) e **Falcão – meninos do tráfico**, de 2006 (Documentário..., 2015).

5 Pedagogias culturais e direitos humanos

Desde os anos 1960, discute-se acerca das mídias e das suas implicações sobre o comportamento humano e a capacidade de escolha das pessoas. Compreendeu-se, desta forma, que os meios de comunicação educavam. Assim, o campo da pedagogia estende-se; não permanecendo mais concentrado, somente, nos processos de ensino escolares, passa a voltar-se para entender os fenômenos culturais. Neste contexto, Elizabeth Ellsworth e Henry Giroux apresentam as pedagogias culturais em seus estudos, os quais são abordados por Andrade (2016, 2017) e Andrade e Costa (2015, 2017), pesquisadoras nas quais me apoio.

Andrade (2016), em sua cartografia sobre os conceitos relativos às pedagogias culturais, sustenta que os espaços não institucionais de ensino são pensados como lugares de aprendizagem. “Espaços estes que, mediados pela pedagogia, produzem conhecimento” (Andrade, 2016, p. 72). A autora baseia-se nas reflexões de Ellsworth (2005) e, neste sentido, explica que “a pedagogia destes lugares provoca no sujeito movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos e mentes fabriquem aprendizagens tanto em relação a si mesmo, aos outros, e ao mundo” (Andrade, 2016, p. 73).

Na continuação, a pesquisadora discorre sobre o termo “força pedagógica”, cunhado por Ellsworth (2005). Ao interpretá-la, diz que estas seriam as qualidades pedagógicas produzidas em diferentes espaços, objetos e linguagens artísticas. Estas “forças pedagógicas” produzem aprendizagens. Outro termo que menciona é “espaço transicional”, também utilizado por Ellsworth (2005), ao interpretá-la, Andrade (2016, p. 74) entende que o ser humano é colocado em “contato com novas experiências, novas sensações que alteram aquilo que já sabia [...]”. E desta forma, são suscitados novos conhecimentos.

Andrade e Costa (2017) anunciam que Giroux (1999) ampliou o conceito de pedagogia, sustentando que ela ocorre em vários lugares e não só na escola, como, por exemplo, nas vivências cotidianas com conteúdos midiáticos provindos de filmes de Hollywood e da Disney. Outrossim, interpretam nas explanações de Giroux (1999) que esses conteúdos reforçam a ideologia capitalista, a questão racial e os estereótipos de gênero, mas que os mesmos, observados a partir de uma pedagogia crítica, poderão ser questionados.

É pela crítica das representações aí embutidas que os sujeitos podem ampliar sua compreensão sobre o contexto social e cultural em que estão inseridos e, conseqüentemente, a gama de estratégias para desenvolverem um senso de resistência e transformação. A pedagogia crítica dá atenção à produtividade dos artefatos da cultura e os investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem. Diz respeito a uma ação pedagógica politicamente engajada, que atrela fortemente o papel do educador ao processo de transformação da realidade sociocultural (Andrade; Costa, 2017, p. 9-10).

Neste sentido, é possível entender que a pedagogia crítica se alinha às práticas de questionamentos, análises e denúncias que podem mudar a compreensão sobre a vida capitalista, a qual se ocupa de uma complexidade de forças ideológicas, tecnológicas e históricas. Andrade e Costa (2017, p. 10), a partir das concepções de Giroux (1999), sustentam que a compreensão sobre os artefatos da cultura “praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos [...]”.

Para avançar com estas concepções teóricas, Andrade (2016, 2017) e Andrade e Costa (2015) fazem uma série de estudos em diversas pesquisas de dissertações e teses, analisando como essas bibliografias teóricas dialogam e se direcionam às pedagogias culturais. Em um estudo publicado em 2017, Andrade chega à seguinte conclusão:

Entendendo as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais, considera-se possível enxergar que há uma multiplicidade de “lugares de aprendizagem” que colaboram na condução da conduta do sujeito. Estes espaços vão desde os escolares institucionalizados até os espaços de lazer, como museus e cinemas, pois também provocam nos sujeitos efeitos que alteram seus comportamentos, suas condutas, suas práticas. Esta multiplicidade de espaços pedagógicos parece evidenciar que há, cada vez mais, pedagogias nos conduzindo em diversos domínios da vida cotidiana (Andrade, 2017, p. 10-11).

Os direitos humanos também têm suas pedagogias culturais/visuais, pois assim como há uma produção visual em conformidade com o paradigma atual, de exclusões abissais e não abissais (Santos, 2020), há também, de outra forma, uma pluralidade de visualidades voltadas ao combate das diversas opressões e violências. Muitas delas se detêm em denunciar as violências que ocorrem, como, por exemplo, as violências de gênero, doméstica, contra a mulher, a discriminação racial, a violência estatal, institucional, patrimonial, dentre tantas outras que ferem a dignidade humana em sua dimensão física, moral, psicológica e sexual.

Em relação aos espaços de circulação das pedagogias culturais e contravisualidades que são relacionadas à temática dos direitos humanos, podemos

destacar: escola, universidade, bienais de Arte, museus, manifestações, movimentos sociais, redes sociais, ONGs, instituições filantrópicas, dentre outras possibilidades do gênero. Conforme Abreu, Álvarez e Monteles (2019, p. 839), as contravisualidades “circulam de forma transversal, em redes sociais e outras mídias alternativas de informação, geralmente buscando representatividade e justiça social.” Infelizmente, muitas vezes elas acabam sendo reprimidas e até censuradas. Também vemos semelhanças deste fato com as manifestações populares, em que o mesmo ocorre em termos de repressão.

“Hoje a aula vai ser na rua”: este é um enunciado que crê no efeito pedagógico de um ato. Temos por fato e evidência visual que as manifestações ocorrem em protesto pela perda de direitos ou por necessidade de sua ampliação e conquista. Muitas vezes elas organizam-se na rua, em grandes avenidas, praças, calçadões e também em Brasília, no Congresso Nacional. As pessoas explicitam sua indignação e fúria diante da perda de direitos ou na luta pela sua conquista e emancipação.

O videoclipe **Manifestação** (2018) demonstra bem esta questão. Ele foi criado para celebrar os 70 anos da DUDH e os 57 anos da Anistia Internacional. Na elaboração da narrativa audiovisual, participaram mais de trinta artistas brasileiros. A música e as cenas referem-se aos atos públicos em território brasileiro. Para tanto, são mostradas várias imagens de manifestações que ocorreram na rua, mostrando que as visualidades deste tipo também são associadas aos direitos humanos.

As mobilizações em prol dos direitos do povo geram diversas possibilidades visuais; o videoclipe **Manifestação** (2018) faz um recorte de diferentes organizações que ocorrem na rua, além de sua letra ser bastante alinhada aos embasamentos dos direitos humanos decoloniais. Esta iniciativa possui um site para divulgação; neste, as palavras que lhe apresentam explicam que o videoclipe “fala de resistência, corteja as ruas, traz à tona os nossos desejos de justiça e nos convoca a cantar juntos que a violência, o racismo e a indiferença jamais serão tolerados” (Manifestação, [2018?]).

A liberdade de reunião pacífica é um direito humano conforme o artigo vinte da DUDH (ONU, 1948), porém, nem sempre foi assim, e nem por isso são indignas. Pelo contrário, Fanon (1968) sustenta a importância da luta subversiva pela violência, tal como vemos nos protestos que recorrem à derrubadas de estátuas escravagistas (Figura 3) ou ao pixo de resistência (Queiroz, 2016), dentre outras

transgressões. E, é isso que nos faz pensar nos direitos humanos decoloniais, porque ali se encontram sujeitos que lutam pelo seu reconhecimento, emancipação, dignidade, pelos seus patrimônios materiais e imateriais, pelo seu direito de existir em uma cultura altamente dominada pelo capitalismo e a colonialidade.

Igualmente, as manifestações artísticas que denunciam as violências existentes relacionam-se com as causas dos direitos humanos, ao passo que promovem debates e ações com vistas à erradicação das opressões humanas. Essas produções artísticas têm a ver com os temas específicos dos direitos humanos e com os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Bistrichi, 2021). A título de exemplo, a questão da violência de gênero é pauta em muitas manifestações artísticas. A respeito disso, a Bienal do Mercosul (2020) em sua 12ª edição, que foi online, com o tema “Femininos: visualidades, ações e afetos”, teve em seu espaço obras que trataram de várias questões sociais, dentre elas, a violência de gênero. “Crimes como assédio moral e sexual, violência sexual e feminicídios fazem parte das reflexões de algumas artistas da Bienal 12, como as argentinas **Ana Gallardo** e **Fátima Pecci** e as mexicanas **Elina Chauvet** e **Mónica Mayer**” (Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2020, grifos no original).



Figura 5 – Instalação de Mónica Mayer intitulada *El Tendedero*
Fonte: Bienal do Mercosul 12 (2020).



Figura 6 – Intervenção artística de Elina Chauvet intitulada *Zapatos Rojos*
Fonte: Bienal do Mercosul 12 (2020).



Figura 7 – Retratos pictóricos de Fátima Pecci Carou intitulados *Algún día saldré de aquí*
Fonte: Bienal do Mercosul 12 (2020).

Uma visualidade sobre a violência de gênero pode ajudar e encorajar alguém a realizar uma denúncia para o número 180, como, por exemplo, uma campanha; também pode promover um debate escolar, familiar, comunitário, televisivo, artístico e/ou acadêmico. Nestes casos, há uma pluralidade de recursos visuais a favor: manifestações artísticas e sociais, filmes, fotografias, cartazes e muitas outras. Tudo isso tem a capacidade de criar subjetividades e identidades, outrossim, pode motivar estudos e pesquisas sobre o patriarcado e o machismo.

Acerca disso, Pontes e Zamperetti (2020, p. 287) entendem que as visualidades de artistas mulheres transgressoras podem servir como mecanismo de “enfrentamento ao predomínio do patriarcado e das opressões fascistas atuais”. As autoras argumentam que para se romper com uma concepção moral e visualidade patriarcal, é importante que mulheres artistas tenham mais notoriedade, assim como, as suas pautas, e que estas sejam propagadas nas instituições educativas, fortalecendo suas práticas de resistências.

As visualidades ocupam diversos espaços, atuando na formação de valores e saberes, por isso podem ser definidas como pedagogias culturais, isto é, são pedagógicas porque têm dimensões educacionais, e são culturais porque são propagadas e criadas em espaços diversos, que não somente o institucional. Souza e Zamperetti (2020, p. 121), ao interpretarem Giroux (1995), sustentam que ocorrem processos educativos em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido e propagado. Além disso, as autoras compreendem a cultura “como uma área

privilegiada de produção de práticas culturais de significação, que podem, por ventura, educar” (Souza; Zamperetti, 2020, p. 121).

Contudo, para a visualidade nos sensibilizar, ela precisa possuir alguma dimensão estética, ou seja, nos afetar. As estratégias de emancipação e libertação colonial por meio das pedagogias culturais são ações de inquietação, a fim de produzir algum sentimento, como, indignação, fúria, rebeldia, empatia, altruísmo, entre outros pertinentes ao processo de libertação. A partir daí, então, abre-se a possibilidade para o debate público e, por sua vez, para o questionamento sobre o enunciado colocado com base na realidade em que vivem os sujeitos e em seus valores de verdade e sociais.

Em suma, as visualidades que se relacionam com as temáticas dos direitos humanos, mesmo não estando em ambientes escolares, ainda assim, possuem a capacidade de produzir conhecimento, isto porque atuam como uma pedagogia cultural. O cinema, as fotografias, os vídeos, as manifestações artísticas, as contravisualidades, em geral, que dialogam com os direitos humanos, na proporção que afetam os sujeitos, ao mesmo tempo, os instigam e os posicionam sobre algum assunto, um determinado tema, suscitam ideias, conceitos e valores. Esses podem conduzir a aprendizagens cognitivas e estéticas.

As visualidades “dos” direitos humanos são relativas à identidade de quem os enuncia. Não há um conjunto de imagens definidas e qualificadas como tal, há uma pessoa que enuncia, atribuindo os valores humanos à imagem capturada ou poética e, utilizando-a para falar/escrever sobre determinados temas, de modo que emancipe a dignidade humana. Entretanto, também é comum ver vídeos e poéticas visuais referenciando à DUDH. A seguir, apresento doze visualidades inerentes aos direitos humanos que fizeram parte do processo reflexivo deste estudo.

5.1 Visualidades e convergências com os direitos humanos

As visualidades aqui abordadas estão em relação com discursos que as medeiam, tendo como temas tratados os direitos humanos das mulheres, das crianças, os artigos da DUDH, as publicações da Anistia Internacional, as manifestações visuais sobre Marielle Franco e o carnaval de (re)existência, porém sem a pretensão de esgotar a pluralidade dos direitos humanos.

Segundo Tourinho e Martins (2013, p. 67), na

cultura visual o(a) pesquisador(a) não aborda imagens e artefatos visuais de forma isolada, mas em relação aos discursos que medeiam a narrativa visual e em relação a outras imagens que conversam com, repudiam e/ou indagam as que escolhemos, ou seja, não há uma direção correta, única, a qual o(a) pesquisador(a) deve se alinhar.

Também apresento diferentes manifestações visuais, como a fotografia, o cartaz, o livro ilustrado, o desenho digital, a performance e o carnaval. Conforme Tourinho e Martins (2013, p. 67), em pesquisa visual, “[o]lhar para vários lados, em várias direções e planos, em tempos e fluxos diversos, é uma atitude que capacita o(a) pesquisador(a) a exercer a tarefa de investigar”. Além disso, todas as figuras que seguem – pedagogias culturais e contravisualidades – relacionam-se com a defesa da dignidade humana.



Figura 8 – Faixa elaborada pelas Textileras MSSA
Fonte: Museo de la Solidaridad Salvador Allende (2020).

A faixa mostrada é pertencente ao movimento *Mil agujas por la dignidad*, que possui um documentário, uma plataforma artística, redes sociais e até promove eventos. Trata-se de um protesto têxtil em forma de ativismo, manifestação livre, participativa e democrática, propagada no Chile e no mundo. Os bordados feitos remetem aos conflitos sociais e às complexidades dos países da América Latina, e também à defesa dos direitos humanos (Espinoza, 2019; El MSSA..., 2021). Assim, percebe-se um posicionamento em prol da libertação dos povos, em relação à dominação e à exploração do seu corpo social, de maneira que, desse modo político e poético, ergue-se uma luta pela dignidade. Sobre essa perspectiva, compartilho as palavras de Carbonari (2018, p. 28), que ao se manifestar favorável, afirma a

importância desse posicionamento: “O motivo é simples: a vida não vale porque tem algum equivalente, ou porque pode ser trocada por qualquer coisa. A vida não tem preço, simplesmente vale! A vida humana, então, vale simplesmente porque as pessoas são seres com dignidade”.

De acordo com o autor, a dignidade é a base dos direitos humanos, que são plurais, pois não há uma histórica única. Para Moreira e Weczenovicz (2020), a perspectiva histórico-crítica, na vertente popular e libertadora no âmbito dos DH, entende que a permanente luta pela dignidade ocorre com o enfrentamento e a organização das pessoas que carecem de direitos, sendo crucial à sua mobilização. Para reforçar essa concepção sobre os DH, cito também a argumentação de Borges (2018, p. 96), quando diz que esses “são fruto da luta pelo reconhecimento da dignidade humana apesar das diferenças que nos constituem. É a legitimação de direitos e garantias pelo simples fato de, apesar de tudo e de qualquer coisa, sermos humanos, nós todos”. Todos/as/es habitantes da população mundial. Ao ter como fonte de inspiração estas premissas, busco evidenciar as visualidades que promovem a dignidade humana, produzidas predominantemente em território nacional.

5.2 Visualidades femininas

No Brasil, são realizadas marchas feministas. Foi atribuído ao 8 de março o Dia Internacional da Mulher, que representa a luta histórica das mulheres para terem suas condições equiparadas às dos homens. Nesse dia, são feitas muitas mobilizações pelas mulheres, reivindicando várias pautas. Considero que essa mobilização se relaciona com os direitos humanos, justamente porque ela converge para a luta por emancipação das mulheres, destacada no lema “Nenhuma a menos”.

A temática “direitos humanos das mulheres” abrange muitas pautas, como os direitos sexuais e reprodutivos, a questão do feminicídio, da violência doméstica, o direito à propriedade, a participação das mulheres na política, entre outras questões emergentes. Vale dizer que o feminismo abrange muitas perspectivas, como a decolonial, a interseccional, a ecológica e entrevisões acerca do feminino e de sua participação na sociedade. Assim, muitas marchas são feitas, como a Marcha das Margaridas, das Vadias, das Mulheres Indígenas, das Mulheres Negras, das Mulheres do MST e do Dia Internacional das Mulheres (8M).

A Marcha das Margaridas, por exemplo, volta-se para as mulheres do campo e da floresta. O seu nome é em memória à Margarida Maria Alves, que foi assassinada em 1983. Como educadora popular e liderança sindical, tinha uma luta em prol dos direitos dos/as trabalhadores/as rurais, pela reforma agrária e pela alfabetização (Observatório Marcha das Margaridas, [20--]). O portal **Transformatório das margaridas** abarca diversos registros visuais, além de seu perfil no Instagram e no Facebook. Atualmente, há um livro de fotografias sobre as mobilizações da articulação Margaridas desde o início de sua empreitada, em 2000. São muitos registros fotográficos, relatos e textos explicativos (Silva, 2014).

Já em várias metrópoles do mundo vêm à tona protestos direcionados às violências sexuais, especificamente, o estupro, que é focado na performance intitulada ***Un violador en tu camino***, criada pelo coletivo de mulheres artistas chilenas *Lastesis*. Pontes e Zamperetti (2020), ao dissertarem sobre uma reportagem produzida pela CNN Brasil, explicam que essa performance começou em Valparaíso, no Chile, no ano de 2019, como uma forte crítica ao patriarcado.

O mote da canção da performance é uma denúncia ao estupro. A letra e a visualidade levam-nos a entender que se trata de um ato executado, predominantemente, pelo sexo masculino; machismo tóxico que ainda culpabiliza as próprias vítimas. Nesta tangente, o Estado opressor é um cúmplice dos violadores, posto as normatividades sociais que perpetuam a complexidade desse horror. A performance teve repercussão mundial, isto é, foi reproduzida em várias partes do mundo²⁰. Desse modo, tornou-se “uma forma de cultura visual que contrapõe ao machismo opressor e viabiliza a luta de mulheres, artistas ou não, pelo reconhecimento social a respeito da violência a qual [estão] submetidas” (Pontes; Zamperetti, 2020, p. 300).

²⁰ A partir de um vídeo criado pela BBC News Brasil (2019), é possível identificar que essa performance foi realizada por coletivos de mulheres na cidade de Sydney na Austrália, em Paris na França, em Madri na Espanha, em Nova Iorque nos Estados Unidos e na Cidade do México no México.



Figura 9 – Performance *Un violador en tu camino*, por coletivo Lastesis
Fonte: Nosotras Audiovisuales (2019).

A música P.U.T.A, do grupo Mulamba (2018), também denuncia a violência sexual, demonstrando indignação e insatisfação quanto ao que podemos denominar como “cultura do estupro”, uma crueldade próxima à realidade de muitas mulheres: um estupro a cada oito minutos (Cuacoski, 2020).

Portanto, evidencia-se a importância dessas manifestações socioculturais/visuais e a necessidade de manter-se em vista a diversidade de suas representações para a continuidade desses atos em prol do lema “Nenhuma a menos”.



Figura 10 – Capa do álbum Mulamba, de Mulamba.
Fonte: Máquina Discos, [2018].

Apesar de ser estupro o crime mais tangível aos manifestos citados, há muitas outras violências sexuais que devem ser contestadas também, como: assédio, pedopornografia, importunação sexual, violência obstétrica e ginecológica, casamento infantil forçado, exploração sexual de meninas, moças e travestis – além de outros delitos e aversões que acometem o feminino cisgênero, transgênero, negras, brancas, surdas, indígenas, meninas, idosas e tantas outras, pois as mulheres ainda enfrentam discriminações, negligências e crueldades relacionadas ao seu gênero, dentre elas, o estupro é mais uma. Neste sentido, evidencia-se que essa luta é histórica e contemporânea, e deve envolver a escola.

Contestar o padrão de feminilidade e masculinidade, para além do patriarcado, é um avanço na superação de uma cultura do estupro. E, para isso, já começamos a ver transgressões do feminino negro, branco, étnico e transexual na cultura visual e em nossa experiência estética. Mulamba lançou o videoclipe **Dandara**, dando visibilidade à mulher travesti em uma animação com cinco artistas no vocal (Mulamba..., 2022). Ivete Sangalo e Emicida (2020) foram interpretes da música **Mulheres não têm que chorar**, cujo videoclipe, mostra uma diversidade de corpos femininos. A banda Cores de Aidê deu melodia à música *Aidê Mulher*, a qual faz referência à força e à emancipação da mulher (Aidê..., 2018), assim como fez o grupo musical O samba que elas querem, divulgando o vídeo **Nós somos mulheres** (Samba..., 2018). Doralyce elevou a sua crítica à *Miss Beleza Universal*, desconstruindo a idealização de beleza corponormativa eurocêntrica (Miss..., 2017).

Em suma, as mulheres, para conquistarem seus direitos humanos, demandaram anos de luta (Choueri; Vieira, 2015; Silveira, 2008); ao longo do tempo, foram conquistando acesso à educação, ao trabalho, à cultura e a diversos outros direitos fundamentais, sociais e coletivos. A relação dessas visualidades com os direitos humanos é que elas reivindicam uma concepção de dignidade humana que se faz plural, isto é, que respeita as diversas culturas, sexualidades, etnias e raças. No geral, essas visualidades representam o seu empoderamento.

5.3 Marielle, presente!

Marielle foi uma defensora dos direitos humanos morta por defendê-los. Foi assassinada em março de 2018. No mundo, há muitos defensores dos direitos humanos; averigua-se que muitos são perseguidos, criminalizados (Monteiro, 2017;

Menezes, M. 2020) e até mortos. Sobre isso, Mônica Nunes (2021), ao interpretar os dados do relatório da *Front Line Defenders*, aponta que há um índice maior na América Latina. Aqui no Brasil, temos casos que se tornaram históricos, como os de Dorothy Stang²¹ e Chico Mendes²².

Segundo a organização Global Witness, o Brasil ocupa hoje [2021] o quarto lugar no ranking dos países que mais matam defensores e defensoras de direitos humanos, ficando atrás apenas de Colômbia, México e Filipinas. Segundo a série histórica da Organização das Nações Unidas (ONU), entre 2015 e 2019 foram 1.323 vítimas, das quais 174 no país, o que leva o Brasil ao segundo lugar na lista de países mais perigosos para defensores dos direitos humanos no mundo (Weissheimer, 2021).

Marielle teve um reconhecimento público imenso com homenagens em diversas partes do país, uma estátua no centro do Rio de Janeiro (Mwaldeck, 2022), uma HQ pelo Instituto Marielle Franco (2021), vídeos produzidos pela Anistia Internacional Brasil (3 anos..., 2021; Como..., 2021; Marielle..., 2018), diversas músicas e projeção de luzes realizadas²³, além de artes urbanas dispostas pelo território nacional inteiro, tanto é que o pesquisador Hercules Ferreira realiza, desde 2018, um mapeamento sobre os artefatos e visualidades de Marielle na arte urbana, o resultado é divulgado no Google Earth (Ferreira, 2023).

²¹ Protegia a Terra, a Amazônia, os povos comunitários deste local, porém foi assassinada por defendê-los (Memorial da Democracia, 2005).

²² Ambientalista, também da Região Norte, mundialmente conhecido pela sua defesa à proteção da Amazônia (Chico Mendes..., 2021).

²³ Evidencia-se em Vidigal (2021), Nunes, G. (2021) e em Fotos... (2021) e Projeção... (2021), respectivamente.



Figura 11 – Intervenção urbana Quem mandou matar Marielle?
Fonte: Tozetto (2019).

Marielle também ganhou presença no carnaval carioca, especificamente, na apresentação da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no ano de 2019. As visualidades produzidas nesse desfile possuem uma estética que captura o nosso olhar, nos sensibiliza e potencializam-se com a sonoridade do samba enredo. Elas mostram os carros de passagem, as bandeiras (Figura 12) e as fantasias, pois o carnaval é repleto de visualidades dos mais variados tipos. Neste desfile, em especial, criou-se uma forma de protesto, luta, reconhecimento e emancipação, ao homenagear vários nomes da história e da cultura que contribuíram,

significativamente, com sua força aguerrida, para a formação da população brasileira²⁴. Deste modo, a escola de samba Mangueira está reivindicando o direito ao olhar. Além de ser um referencial para o/a professor/a de Arte (Brasil, 2003; 2008).



Figura 12 – Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira em 2019
Fonte: Serra; G1 (2019).

Abreu, Álvarez e Monteles (2019), no artigo *O que podemos aprender das contravisualidades?*, utilizam um registro deste desfile, no qual aparece Marielle Franco, que foi vereadora da cidade do Rio de Janeiro. Em relação a essa imagem, eles explicam que ela é uma fotografia do desfile mencionado, o qual foi campeão pela sua honrosa apresentação, ocorrida um ano depois da morte de Marielle e um ano antes da pandemia da Covid-19. Juntamente com Marielle, outros nomes históricos afro-descendentes e indígenas foram representados pela escola de samba (Mendonça, 2019), tendo como enfoque a luta do/a negro/a e dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira, os quais costumeiramente não aparecem nas narrativas hegemônicas (Abreu; Álvarez; Monteles, 2019).

²⁴ Leci Brandão, Jamelão, Dandara, Aqualtune, Cariri, Cunhambebe, Cablocos de julho, Dragão do Mar de Aracati, Sapé Tiaraju, Luísa Mahin, Malê, José Piolho, Tereza de Banguela, Esperança Garcia, Manoel Congo, Marianna Crioula, Acotirene, Carolina de Jesus e Aleijadinho (Mendonça, 2019).

Em suma, as visualidades que são criadas em memória à Marielle fortalecem a luta pelos direitos humanos. Todos/as os/as defensores/as assassinados/as tinham que ter pelo menos um memorial digital ou físico, reunidos em um único espaço, em português brasileiro, para termos acesso a informações acerca desses crimes em nossa contemporaneidade e sabermos como está se construindo a nossa história. Essa vil violência precisa acabar. Vimos que a arte urbana e o carnaval são manifestações artísticas e culturais que dão forma à cultura visual, de maneira decolonial e libertadora. A luta pelos direitos humanos em alguns contextos é árdua, mas que isso não nos desencoraje; pelo contrário, que nos sensibilize e nos mobilize, multiplicando micropolíticas poéticas.

5.4 Anistia Internacional – “a arte que muda o mundo”

A Anistia Internacional é uma instituição filantrópica de proteção aos direitos humanos que atua no mundo inteiro; em nosso país, existe a Anistia Internacional Brasil, assim como no Chile, na Colômbia, na Venezuela, na Argentina, no Peru e no Uruguai²⁵, dentre outros. Essa instituição detém-se em denunciar as mais diversas violações dos direitos humanos e, comumente, manifesta-se através de meios visuais e audiovisuais.

A Anistia Internacional Brasil tem uma página no Facebook, uma no Instagram, no Twitter e um canal no YouTube, além de ter seu próprio site. Esses elos de comunicação divulgam imagens ilustradas, vídeos, vídeos animados, fotografias, campanhas, cursos e relatórios²⁶. Todas elas estão conectadas com os acontecimentos relacionados aos direitos humanos, os quais ocorrem aqui no Brasil e no mundo. Ao acompanhar as ações da Anistia Internacional pelas redes sociais, ou mesmo através de seu site, tomamos ciência de diversas violações humanas. Assim, ela busca promover uma sensibilização em relação ao outro, mostrando como as opressões acometem diversos grupos humanos.

No geral, as visualidades divulgadas pela Anistia Internacional Brasil possuem uma estética diversificada, muitas vezes sobressaltando a cor amarela. Segundo Illeris e Arvedsen, os fenômenos visuais de nossa contemporaneidade, abrangem

²⁵ Conforme é possível comprovar acessando seus sites – ver Referências.

²⁶ Nas redes sociais da Anistia Internacional Brasil encontrei um vasto repertório de visualidades. Acredito que a experiência é potencializada na visualização de suas plataformas virtuais. Sugiro que sejam utilizados o Instagram e o canal do YouTube – ver Referências.

diferentes características, como “**ordens visuais, conteúdo, gênero e estilo, sedução/fascínio e modalidade**” (Illeris; Arvedsen, 2016, p. 29, grifos dos autores). O estilo, por exemplo, representa um padrão que o caracteriza e está associado ao gênero; ainda explicam, que este costuma ser sedutor ou fascinante. No caso da Figura 13, temos como gênero a ilustração em estilo colorido, que encanta o seu público.



Figura 13 – Ilustração digital Arte que muda o mundo
Fonte: Anistia Internacional Brasil (2019).

Através das informações disponibilizadas por Damiano (2019), percebe-se que essa figura se refere a um concurso de ativismo, aberto a uma juventude criativa. Sua Arte poderia ser bastante diversa. O direcionamento para a produção dos/as apreciadores/as do concurso, teve como propósito contemplar a campanha Escreva por Direitos, mas precisamente, dando destaque para dez casos, que aludem situações de enfrentamento. Foram várias as modalidades de premiação apresentadas, uma delas oportunizou a circulação dos trabalhos escolhidos em museus e galerias de Arte no dia dez de dezembro, data que alude aos DH.

Em relação às narrativas audiovisuais da Anistia Internacional Brasil, estas podem ser acessadas em seu canal do YouTube e nas suas redes sociais. Os vídeos costumam ter diferentes elementos visuais, sonoridade e animação. O vídeo intitulado **Como nasce uma defensora de direitos humanos? Marielle Franco**

(2021), por exemplo, tem colagem fotográfica-digital, trilha sonora, animação, símbolos e bandeiras, com uma pequena bibliografia de Franco.

5.5 Disque direitos humanos, uma pauta na infância e na meninidade

Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes tocam em várias questões importantes dos direitos sociais e individuais. Temas emergentes, como trabalho infantil, drogas, pobreza menstrual, aliciamento de menores, crianças órfãs pós-pandemia e violência sexual infantil são também discutidos. Muitas ações que visam ao combate direto dessas violências e desamparos promovem pedagogias culturais, visando à formação de uma sociedade mais igualitária e justa. Assim, ao longo do tempo, prevê-se a atenuação e a erradicação das violações que acometem a integridade moral, psíquica, física e sexual das crianças e adolescentes.

Dados da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos *et al.* (2021) apontam que a pandemia do Covid-19 levou milhões de pessoas à morte no Brasil; em consequência, muitas crianças ficaram órfãs. Apesar das discussões e da indignação, sobretudo, acerca de como foi tratada a pandemia no Brasil, a resolução desse problema está em um coletivo de atuações que envolvem o ECA, assim como está a questão do trabalho infantil, abordada no videoclipe **Sementes**, na voz de Emicida e Drik Barbosa (2020). Outro recurso visual referente a esse assunto é a HQ da Turma da Mônica, cuja realização foi do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) e a produção de Maurício de Souza (Turma..., 2006).

Sabemos que a notificação de crimes sobre violência sexual infantil é importante para termos conhecimento desta cruel realidade e não a silenciarmos. Não obstante, é importante pensar sobre as relações da violência sexual infantil com o patriarcado (Saffioti, 2015) e o machismo, conforme observado no site da **Childhood Brasil** (Qual..., 2017). Seja qual for o seu enfoque, minha pretensão é dar destaque às pedagogias culturais que possam corroborar o combate e a prevenção à violência. Iniciativas relevantes respondem com a produção de mídias educativas voltadas à proteção da infância e da juventude, as quais podem, porventura, atuar na formação de professores da educação básica.

O cartaz apresentado a seguir (Figura 14) posiciona os sujeitos sobre a questão da violência sexual infantil, principalmente, no sentido de denúncia, zelo e

proteção. Busca comunicar um número telefônico para a realização de denúncias em casos de violação da integridade sexual infantil e motiva o envolvimento da sociedade neste tema. Quando esta comunicação mobiliza as pessoas e se multiplica em diversos espaços, o cartaz aumenta seus patamares de discussão. Ou seja, a sociedade toma conhecimento, questiona, conversa e, sobretudo, sensibiliza-se em relação à proteção da integridade moral, psicológica, física e sexual das crianças e adolescentes.



Figura 14 – Cartaz digital #Faça Bonito - Disque 100
Fonte: Jornalistas Livres (2018).

O cartaz refere-se à educação sexual, por ser oriundo da campanha Faça Bonito, que atua no combate da violência sexual infantil, destacando o Disque 100. Nesta imagem, há uma informação esteticamente cativante apresentada por meio da articulação entre os códigos verbal e visual, capaz de provocar e sensibilizar muitas pessoas. Ainda que não afete de forma unânime a todos/as, é possível a discussão sobre as violências existentes (patriarcais, racistas e colonizadoras) em nosso país.

O que se discorre, portanto, são formas de visualidades que chamam atenção para um tema socialmente emergente no âmbito da infância e da adolescência. O mesmo se pensa para outras tipificações criminais. Porém, sua notícia, divulgação e publicação não podem se tornar um mero consumo da violência, de sensacionalismo, mas uma condição a ser erradicada. Além disso, as pedagogias culturais de proteção à infância e aos jovens estão relacionadas a outros direitos humanos que conversam com esse tema, quais sejam: a questão das mulheres, das pessoas imigrantes e refugiados/as, a luta pela educação, a representatividade da população negra, entre outras pautas.

Sobre o Disque Direitos Humanos (Disque 100), trata-se de um número que abrange também a proteção às pessoas negras, LGBTQIAP+, idosas, em restrição de liberdade e das pessoas com deficiência física e/ou intelectual (Brasil, 2019). Provavelmente, há imagens voltadas a todos estes grupos que podem se encontrar em situação de vulnerabilidade, como a discriminação racial, o capacitismo, a homofobia, o etarismo, os tratamentos cruéis e desumanos, entre outras violações da integridade humana. Os diversos meios visuais produzem comunicações vastas e diferenciadas – adesivos, agendas, cadernos, estampas, bótons – as possibilidades são inúmeras. Neste contexto, é possível sustentar que as visualidades que dialogam com os direitos humanos têm o poder de produzir sentidos e, porventura, motivar as pessoas ao questionamento. No caso das manifestações visuais que mencionam o Disque 100, elas podem motivar à denúncia. Não obstante, há outras formas de se realizar uma denúncia, a manifestação social, por exemplo, é uma delas. E como canta *Lastesis* “O estado opressor é o mais violador” (Performance..., 2019, tradução minha).

5.6 Livros ilustrados sobre os direitos humanos



Figura 15 – Artigo 28 da DUDH em HQ
Fonte: Alex Lins (2020).

No ano de 2020, a editora Chiaroscuro elaborou um projeto através da Catarse, objetivando o financiamento coletivo de um livro em história em quadrinhos sobre a DUDH (Chiaroscuro Studios, 2020a). Esse livro ilustrado com trinta artigos da DUDH possui como referência estética o estilo das HQ, apresentando situações do cotidiano, representando os mais diversificados grupos sociais que lutam por direitos humanos (Chiaroscuro Studios, 2020b). Ao final, a editora publicou em seu site o livro digital gratuitamente, para qualquer pessoa poder acessar (Chiaroscuro Studios, 2021). Outras iniciativas semelhantes a esta, como o livro **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, foram realizadas anteriormente. Neste são abordados os trinta artigos da DUDH, os textos são de Ruth Rocha (2014) e as ilustrações são de Otávio Roth, que fizeram uma adaptação dos artigos para o formato de livro ilustrado. O livro que tomo como referência é de 2014, mas ele vem sendo publicado desde 1984, quando teve sua primeira edição.

Tem lugar aí para mim?, de autoria de Fátima Mesquita (2018) e ilustrado por Fábio Sgroi, é um livro que discorre sobre a diversidade dos direitos humanos. É indicado para crianças e adolescentes e busca promover um entendimento sobre a dignidade moral, física e psicológica de diferentes grupos sociais e também versa sobre a sexualidade. Cito, ainda, a cartilha intitulada **Os direitos humanos** (2008), disponível em formato digital, ilustrada por Ziraldo e pelo Estúdio Megatério. Esta aborda os DH de maneira sucinta, porém esclarecedora para as crianças. A Mol Editora lançou uma série de cartões ilustrados aludindo à DUDH, em formato de livro, o qual se encontra esgotado (Mol Editora, 2019). Adriene Coelho (2021) – em uma publicação independente – retrata cada artigo da DUDH através de fotografias de pixações, expressivamente decolonial.

Outros livros que possuem visualidades afins com a diversidade dos direitos humanos são produzidos com ênfase em temas específicos, como a questão das mulheres, das pessoas negras, da comunidade LGBTQIAP+, das pessoas imigrantes e refugiadas, dos direitos das crianças e adolescentes, entre outras temáticas. Há também os que apresentam lideranças reconhecidas pela defesa dos direitos humanos, como Marielle Franco, Chico Mendes, Malala Yousafzai e Nelson Mandela.

Acerca disso, há um e-book sobre a história de Chico Mendes (Raizer, 2009), ilustrado por Ferreth e Vanderlei Soares. Este se encontra disponibilizado, gratuitamente, no site **Respeitar é preciso**. Os livros **Malala: a menina que queria**

ir à escola (Carranca, 2015), ilustrado por Bruna Assis Brasil e **Martin e Rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade** (Friër, 2014), ilustrado por Zaü, também entram neste rol de visualidades.

Em 2021, o Instituto Marielle Franco disponibilizou gratuitamente uma HQ sobre a líder com textos autorais de Roberta Araújo (2021) e as ilustrações são de Raquel Batista e Dika Araújo. Também foi elaborada uma HQ sobre Nelson Mandela (Helfand, 2018), cujas ilustrações são de Sankha Banerjee. Todos eles são pertinentes e, portanto, deveriam ocupar as bibliotecas escolares. O PNLD Literário corrobora essa perspectiva, doações de pessoas físicas e jurídicas também.

A questão das mulheres ganha visibilidade em cordel no livro **A lei Maria da Penha em Cordel**, de autoria de Tião Simpatia (2011) com ilustrações de Meg Banhos. Este livro explica a mencionada lei com poesias e gravuras, traduzindo os direitos humanos das mulheres em poéticas visuais. O livro **Heroínas Negras Brasileiras**, de autoria de Jarid Arraes (2020) e ilustrações de Gabriela Pires, conta a história épica da resistência de várias mulheres negras do Brasil, de forma poética e ilustrada em cordel.

As produções bibliográficas citadas dão validade tanto aos artigos da DUDH, quanto aos temas que se relacionam com os direitos humanos e buscam ressaltar e valorizar a luta em defesa deles. Existem políticas públicas que preveem os direitos humanos no espaço escolar (Brasil, 2007a, 2012, 2018), tão logo essas referências e outras semelhantes são necessárias à biblioteca da instituição de ensino, pois são recursos pedagógicos para os/as professores/as, sobretudo, de Artes visuais.

Neste capítulo, vimos que os direitos humanos e os seus mais variados temas são representados por diversos meios visuais, como a fotografia, a performance, o videoclipe, a arte urbana, a ilustração digital, o carnaval e o livro ilustrado. Mas, as possibilidades são muito maiores, de modo algum pretendo esgotar o tema. A seguir, discorro sobre a metodologia desta pesquisa.

6 Reflexividade e pesquisa empírica: caminhos para pesquisar os direitos humanos na cultura visual

Nas pesquisas em que partimos do ponto de vista da reflexividade, os nossos valores, identidades e emoções influem no processo investigativo. O/A pesquisador/a não está separado/a do seu objeto de pesquisa e nem dos/das participantes e/ou dos/as colaboradores/as, mas sim, está envolvido/a na ciência humana que produz. Em síntese, a abordagem reflexiva numa pesquisa social, acadêmica implica uma consciência do papel do/a pesquisador/a no processo da pesquisa, sendo que a sua influência “pode variar desde uma consciência mínima de seus próprios vieses e subjetividades até um quadro autobibliográfico completo para a pesquisa” (Banks, 2009, p. 30).

Além do mais, Tourinho e Martins (2013, p. 70) argumentam que: “o conceito de reflexividade se fundamenta no princípio de que o(a) pesquisador(a) deve tomar consciência de sua influência no processo e nos resultados da pesquisa e tornar essa influência explícita”. Para eles

a reflexividade epistemológica atrelada à pesquisa empírica nos incentiva a pensar sobre os pressupostos que produzimos no decorrer da investigação – mundo, contexto, informações, significados, conhecimento – e nos ajuda a refletir de maneira crítica sobre as implicações desses pressupostos para a pesquisa e suas conclusões (Tourinho; Martins, 2013, p. 71).

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem de natureza qualitativa e teve como procedimentos a realização de revisões teóricas, a elaboração de um estado do conhecimento, a escolha e a interpretação de imagens que se relacionam com os direitos humanos e a realização de um estudo de campo, abrangendo um questionário e uma entrevista com quatro professores e duas professoras de Artes visuais do Rio Grande do Sul.

Quanto à revisão teórica, esta pesquisa envolveu extensa leitura em livros, capítulos de livros, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses, sites de artistas e mídias transgressoras. Li sobre a cultura visual, as pedagogias culturais, os estudos culturais e as contravisualidades, realizando revisões teóricas. Ainda, aprofundei-me nos estudos sobre os direitos humanos histórico-críticos e decoloniais, sobre a questão das mulheres, da infância, da população negra, indígena, dentre outras minorias sociais.

No segundo semestre de 2022, iniciei um estudo de campo, pois compreendi que seria fundamental ir além da revisão teórica e do estado do conhecimento. Para tanto, investiguei como os/as professores/as da educação básica estão trabalhando com essa temática através das visualidades. Escolho esses/as profissionais da educação brasileira porque estou defendendo a importância da educação em direitos humanos e da educação em cultura visual nas práticas pedagógicas do ensino de Artes visuais nas escolas. Tão logo, considero importante saber como essas concepções estão se desenvolvendo nesses espaços, pois ao compreender tais processos educativos e analisá-los, passo a formular um aporte teórico que pode ser utilizado para potencializar essa abordagem no ensino de Artes visuais, tanto na escola, quanto na formação de professores/as.

Inicialmente, escolhi uma escola reconhecida pelo exercício de uma pedagogia libertadora, realizei os convites, porém somente uma professora disponibilizou-se a colaborar. Então, busquei ampliar as possibilidades, divulgando o convite a sete grupos de professores/as de Artes no Facebook, com abrangência nacional, entretanto, não houve interessados. Na sequência, divulguei em um grupo de WhatsApp, no qual não obtive resposta. Comecei, portanto, a conversar com os/as meus/minhas colegas de trabalho e amigos/as, explicando que eu estava realizando uma pesquisa e verificando se eles/elas conheciam algum/a professor/a de Arte que pudesse se interessar pelo meu tema. Supreendentemente, cinco docentes apreciaram a proposta.

Na reelaboração da pesquisa de campo, o convite ficou aberto aos/às professores/as de Artes do Brasil, entretanto, somente docentes do estado do RS aceitaram o convite. Todos/as eles/as lecionam em instituições escolares diferentes, envolvendo três cidades gaúchas.

Pelo WhatsApp reiterei o convite a eles/as, enviando o termo de consentimento. Neste, foi possível identificar o nome, o e-mail, o contato, o curso de formação, a instituição e as etapas de ensino em que atuam. Pelo correio eletrônico, enviei o questionário aos/às docentes. Utilizei esses meios digitais também para marcar o dia da entrevista. Estas foram as duas etapas da pesquisa de campo. Deste modo, a produção de dados deste estudo abarcou um questionário online e uma entrevista semiestruturada, aplicada a alguns participantes de modo presencial e a outros online. Também solicitei aos/às professores/as de Artes visuais o envio de

uma visualidade, a qual, segundo a concepção deles/as, dialogasse com os DH. Está solicitação foi feita no final do questionário online.

Por meio do questionário, busquei investigar como as visualidades que se relacionam com as temáticas dos direitos humanos estão presentes nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Artes visuais. Também, por meio deste questionário, tive a oportunidade de averiguar o repertório imagético dos/as docentes.

No questionário foram apresentadas as seguintes perguntas:

- ✓ Você já trabalhou com os direitos humanos em sala de aula?
- ✓ Quais temas em direitos humanos foram trabalhados?
- ✓ Quais imagens foram utilizadas para abordar tais temáticas?
- ✓ Foi realizada alguma conversa e/ou algum relato escrito, a partir das imagens apresentadas? Se sim, qual?
- ✓ Foi realizada alguma atividade prática de Arte a partir da temática apresentada? Se sim, qual?
- ✓ Gostaria de acrescentar algo sobre o assunto que possa ser pertinente à pesquisa?

Utilizei o formulário do Google para elaborar o termo de consentimento e o questionário. A realização das entrevistas foi individual. Quatro foram online e ocorreram pela *WEBConf* da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Somente duas foram presenciais, tendo sido realizadas uma na escola onde trabalha um entrevistado e outra na Secretaria da Cultura do município em que reside outro entrevistado.

Nesta entrevista, as perguntas semiestruturadas buscaram aprofundar as respostas apresentadas no questionário. Também foi o momento de perguntar sobre as vivências pessoais dos/das professores/as. Desta forma, as perguntas foram diferentes para cada professor/a, dado que trabalharam com temas e imagens diferentes, relativas aos seus gostos pessoais, havendo uma diversidade entre eles/as.

Nem tudo saiu como o esperado, um professor não enviou a imagem. Outro não respondeu o questionário, pois confundiu o termo de consentimento com o questionário. Três entrevistas ocorreram em torno de 50 minutos, outras três ocorreram em torno de 30 minutos. Todas foram potencialmente interessantes.

Porém, em duas não foi abordada a questão da personalidade docente, uma em decorrência da extensão do tempo de entrevista e a outra, por observar que o entrevistado respondera nas entrelinhas das questões.

De acordo com Tourinho e Martins (2013), o trabalho de campo e a sua abordagem analítica está aberto aos eventos que o/a pesquisador/a – ao longo da sua jornada – vai se deparando. Em contrapartida, modelos tradicionais, com uma visão rígida e cronológica dos métodos, impedem “retomadas, retrocessos, saltos, paradas, oriundos de imprevistos, adversidades ou mesmo de opções que as ocasiões permitem/sugerem” (Tourinho; Martins, 2013, p. 69). Pois, são tantas coisas que podem se manifestar nesse processo, que impossível saber o que vai surgir da pesquisa, além de hipóteses, quando as têm – e é também por isto que se quer pesquisar e conhecer.

Ao término das entrevistas, as conversas foram transcritas por meio do Reshape²⁷, assim, através desta inteligência artificial, as falas foram redigidas automaticamente e arquivadas *on-line*. Cada texto foi acessado em uma nova guia, que oportunizou modificações e revisões, conforme o meu desejado para averiguar as palavras ditas pelos/as docentes nos seus relatos. Alguns gravados por áudio, outros por vídeo. Posteriormente, realizei o *download* de cada transcrição em arquivo Word. Deste modo, as entrevistas transcritas foram guardadas em pastas digitais. Entretanto, para qualquer dúvida, era revista a transcrição *on-line* no Reshape. Pois, podia-se acessar o texto e o áudio concomitantemente.

Após a realização da transcrição das entrevistas, passei para a etapa de análise. Assim, as respostas comunicadas nos questionários e nas entrevistas levaram-me a identificar os temas explorados pelos/as professores/as de Artes visuais, bem como, a interpretar as imagens que eles enviaram e as que utilizaram em suas práticas pedagógicas.

A primeira estratégia de ação foi ler todas as entrevistas, logo, destaquei o que seria importante para responder a pergunta desta pesquisa, qual seja: *como as visualidades que se articulam com as questões de direitos humanos estão presentes e relacionadas com as práticas pedagógicas e vivências pessoais dos/as professores/as?* Entretanto, percebi que foram colocadas pautas pelos/as professores/as que não se relacionavam diretamente com esta questão, apesar de

²⁷ É uma plataforma online que, dentre outros propósitos, disponibiliza o serviço de conversão de materiais para novos formatos e realiza transcrições (Reshape, [20--]).

serem importantes. Dentre elas, cito a problemática da carga-horária do ensino de Arte; a pretensão de uma saída de campo à exposição de Arte intitulada **Presença Negra**, promovida pelo Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) em 2022, sendo esta intencionalidade alinhada ao itinerário das ciências humanas, entre outros assuntos que não incluí na pesquisa para não sair do foco.

Aos poucos, fui interpretando os relatos dos/as professores/as, colocando algumas falas em citação direta e outras em paráfrases. Acrescentei na dissertação as visualidades que eles trabalharam em sala de aula e sobre estas fiz interpretações. Aumentei o meu referencial teórico, porque os/as docentes tocaram em temas que eu ainda não tinha explorado. Busquei formar a minha argumentação com base em leituras divulgadas em diferentes meios de comunicação e publicação.

Tourinho e Martins (2013, p. 63), ao discorrerem sobre a investigação focada nas visualidades, afirmam que as metodologias precisam “ser fluidas, diversificadas e abertas à utilização de abordagens criativas”. Explica a autora e o autor que esta é uma metodologia, que dá ênfase para uma compreensão construtiva-interpretativa do conhecimento humano, simultaneamente, têm como característica central uma forte relação com a reflexão epistemológica e a pesquisa empírica. Assim, a pesquisa de campo é construída pelo “sujeito epistêmico”, que é um sujeito social, motivado pelo compartilhamento e debate de ideias e hipóteses, de modo que todos/as podem construir conhecimentos e também aprender, por meio do processo de pesquisa.

Os autores supracitados sustentam que:

A pesquisa em cultura visual estuda “visualidades” e artefatos visuais compreendidos através de situações e circunstâncias de constante conflito – pelo poder de ver, de ser visto, de controlar o que pode ser visto e, ainda de organizar campos de visualidades para diferentes tipos de recepção/interação (Tourinho; Martins, 2013, p. 64).

Neste âmbito, entendo que os/as professores/as de Artes visuais têm o poder de ver por conta da potência de sua profissão tão imersa nos artefatos visuais, mídias e multimeios. Eles/as também podem proporcionar que contravisualidades sejam vistas e até regular as imagens circulantes na sala de aula. Este apontamento reforça o propósito e a importância de uma pesquisa em cultura visual nas práticas pedagógicas docente, que, por sinal, nelas também se encontram circunstâncias de conflitos, tensionamentos, resistências.

Os nomes dos/as entrevistados/as foram substituídos por criações ficcionais, pois lhes garanti anonimato. Assim, escolhi cada nome de acordo com a aproximação que cada um/a revelou com os DH. Por exemplo, um professor aproximou-se mais da temática indígena, então escolhi um nome representante desta população: Cacique Raoni Metuktire, que é um líder indígena respeitado por defender a floresta amazônica e seus povos nativos. No ano de 2020, foi indicado à honra do Prêmio Nobel da Paz (Mês..., 2021).

Saleema, primeira mulher a se tornar médica, em contexto de refúgio no Paquistão – sua naturalidade é turquemenas. Cresceu, enfrentando uma batalha árdua em busca de educação, com gana e esforço, ao lado do seu pai, em uma comunidade de refugiados no país mencionado (ACNUR = UNHCR, 2020). Escolhi esse nome para a professora que se aproximou da questão da migração e dos/as refugiados/as.

Kailash Satyarthi é um defensor dos direitos humanos das crianças, tem uma longa jornada na batalha contra o trabalho infantil, mas também atua em outras causas de proteção à criança (Satyarthi, 2016, 2018). Escolhi esse nome para a professora que se aproximou do direito das crianças. Como Kailash em português soa como um nome feminino, o mantive.

João Brant e Lucas Matos foram os criadores do game Dandara, o qual faz referência à Dandara dos Palmares, que lutou contra a escravidão no Brasil Colônia (Sampaio, 2018). Fiz a junção desses dois nomes criando João Lucas e destinei ao professor que demonstra afinidade com os games e a cultura *geek*.

Martin Luther King Jr. lutou contra o racismo nos Estados Unidos da América (EUA), sua luta foi tão ávida que seu nome se tornou emblemático para falar sobre a questão da igualdade racial. Lamentavelmente, foi assassinado na década de 1960 (Friër, 2014). Dediquei o nome de Martin ao professor que focou a sua argumentação, inteiramente, em uma educação antirracista.

André é o nome real do professor que também atua como artista visual. Assim, enviou para esta pesquisa uma imagem de sua autoria, por isso sua identidade é explícita. Na entrevista, informei-lhe sobre o sigilo, sem intuir esse problema. Porém, tenho a ressalva dele ter afirmado não ocorrer problema em ser identificado, ou mesmo ser relacionado com os valores humanos éticos e estéticos em que acredita.

No que diz respeito à formação inicial dos/as docentes: Raoni, João Lucas e Saleema são formados em Artes visuais - licenciatura. Kailash é formada em Educação artística com habilitação em Artes plásticas. Martin é formado em Artes plásticas - bacharelado, sendo que no momento da entrevista, em 2022, estava cursando Artes visuais - licenciatura. André é bacharel em Artes visuais.

O referencial teórico que utilizei nos primeiros capítulos foi importante para compreender as questões relacionadas à cultura visual, para então, neste contexto, pensar os DH de perspectiva histórico-crítica e decolonial. Na interpretação das entrevistas, os referenciais foram prolongados e coadunaram com o que já vinha sendo desenvolvido.

Em uma pesquisa, mesmo tendo um planejamento (o pré-projeto/ metodologia/ categorias) feito de maneira cuidadosa e atenciosa, “sempre acontecem mudanças, ajustes, elementos de improvisação metodológica” (Tourinho; Martins, 2013, p. 65-66). Neste contexto, entendo que entra em ação a reconstrução compreensiva desse trajeto. Conforme os autores supracitados, um estudo acadêmico ao alterar, ajustar ou adaptar as indagações de percurso, bem como, ao possibilitar outras perspectivas e pontos de partida sobre o trabalho de campo, produz, por isso tudo, novos conhecimentos.

Em 2016, Tourinho afirmou que é importante darmos clareza para a “formulação do problema/questão, da articulação entre as diversas etapas da investigação, do aprofundamento na descrição das situações de pesquisa e do detalhamento dos procedimentos de coletas de dados” (Tourinho, 2016, p. 207). Neste âmbito, pretendi esclarecer a metodologia desta pesquisa. Esta investigação foi focada na cultura visual e nos DH, teve como princípio basilar a reflexividade e a pesquisa empírica, que no seu decorrer foi desenvolvida com apreço ao conhecimento libertador, decolonial e histórico-crítico; para mais, dedicação afincada.

Enfim, essa pesquisa com visualidades que abarca a perspectiva da reflexividade epistemológica, aberta às decisões de sua trajetória, possibilitou modificações em seu intercurso. Fez parte a construção do *corpus* teórico, envolvendo um estado do conhecimento, revisões de literatura e visualidades. Assim, busquei compreender o fenômeno da cultura visual e sua relação com os direitos humanos, intencionado delinear uma concepção que contribui para a formação de professores/as de Artes visuais, desde uma análise sobre as práticas pedagógicas dos/as docentes, as quais são apresentadas a seguir.

7 Os Direitos humanos nas práticas pedagógicas de Artes visuais

Para discorrer sobre os direitos humanos nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Artes visuais, foi realizada uma análise de seis entrevistas, todas realizadas no Rio Grande do Sul, Brasil, ao longo do ano de 2022. O objetivo foi compreender como as visualidades que se articulam com as questões dos direitos humanos estão presentes e relacionadas com as suas práticas pedagógicas e vivências pessoais. Também intencionei conhecer as visualidades que eles/as estão relacionando com os DH e ponderar sobre as suas diferentes temáticas.

Os/As professores/as participantes são docentes da educação básica que lecionam, predominantemente, em escolas públicas localizadas em zonas centrais e periféricas das cidades. Atuam no ensino fundamental (I e II) e no ensino médio, envolvendo o ensino regular e o EJA. Eles/as ministram o componente de Artes; dois professores e uma professora possuem formação em Artes visuais - licenciatura e uma em Educação artística com habilitação em Artes plásticas; dois professores são bacharéis, um em Artes visuais e o outro em Artes plásticas.

Desde a LDB, promulgada em 1996, o ensino de Arte é obrigatório nas escolas; nesse tempo, a grade curricular era dividida em “disciplinas”, porém, mais recentemente, com a BNCC, o termo foi substituído por “componentes”. Tal base curricular obrigatória acabou simplificando e criando um caráter genérico das habilidades de Artes (Iavelberg, 2018a; 2018b), gerando diversas perdas no currículo e dimensões do conhecimento de Artes visuais.

Contudo, os/as docentes afirmam trabalhar com os direitos humanos em suas aulas. Entretanto, os conceitos, formação histórica e normas institucionais básicas de DH não são tratadas em suas especificidades, o que pode ocorrer por diversos motivos, desde a duração das aulas até a formação para tal. Todavia, as temáticas contemporâneas aparecem de forma subjacente às abordagens das aulas. Isso acontece porque os/as professores/as reconhecem certas questões sociais e humanas como algo “que tem a ver” com os direitos humanos e, por estarem falando nisso, acreditam que estão falando em DH. Muitos/as chegam a abranger diversas questões e falam sobre elas explicitamente através de manifestações artísticas e visuais. Alguns poucos não mencionaram tantos temas sociais nos seus relatos, como André e Martin.

Os temas mencionados com maior desenvolvimento argumentativo foram: migração, moradia, infância, racismo, homofobia, obsolescência humana, questão indígena, consciência negra, identidade cultural, sendo cada um, trabalhado de acordo com o interesse pedagógico de cada professor/a. Deste modo, eles/as predominantemente trabalham com a questão crítica de cada caso, associando a emancipação das minorias sociais aos direitos humanos, através da representatividade artística e audiovisual. Assim, outros temas foram mencionados: realidade social, mulheres, trabalho escravo, educação, saúde, liberdade de expressão, igualdade, justiça, paz, direito à vida e direito à liberdade.

As dinâmicas de suas aulas, no geral, envolvem contextualizações, diálogos, exercícios de escrita, leituras de imagens e interpretações, atividades práticas com processos de criação em Artes visuais e audiovisuais, saídas de campo, dinâmicas em círculos, reconstituição cênica de imagens da História da Arte, exposições de trabalhos.

Predominantemente, as visualidades que fizeram parte das práticas pedagógicas dos/as docentes foram imagens oriundas da Arte contemporânea e urbana. Em menor quantidade, tiveram representações pictóricas da vanguarda brasileira (o modernismo) e do processo violento de colonização, figurado por Jean-Baptiste Debret.

Senna e Silva (2019, p. 1981), ao discorrerem sobre a formação docente ante um cenário de lutas e enfrentamentos, sobretudo, pela educação pública, levantam as seguintes questões: “Como trazer à tona o problema da desigualdade social e da discriminação? Como contemplar conflitos étnicos, relações de dominação, códigos hegemônicos, exclusão cultural e política, violência de gênero?”. A partir dos relatos dos/as professores/as entrevistados/as, é possível compreender como eles/as trataram a questão da desigualdade social, étnico-racial, discriminações em relação à população LGBTQIAP+, aos refugiados, dentre outros temas nas suas práticas pedagógicas. Neste sentido, a seguir, apresento uma análise de cada entrevista realizada.

7.1 Com a palavra, Raoni

A entrevista com Raoni ocorreu na Secretaria da Cultura do município onde reside. Assim que cheguei ao local, apresentei-me, explicando que a temática da

pesquisa envolve professores/as de Artes visuais. Em seguida, coloquei sobre a mesa diversas imagens de artistas que o professor mencionou em seu questionário.

Raoni é formado em Artes visuais - licenciatura e trabalha em duas escolas públicas de zonas periféricas. Atua no ensino regular e na EJA. O professor trabalha com vários/as artistas da arte contemporânea e com diversas temáticas que envolvem a questão indígena, da população negra, LGBTQIAP+ e das mulheres. Em suas aulas foram realizados processos de criação inspirados em obras artísticas e também foram feitas atividades de criação de cartazes.

Perguntei: *Como é que tu apresentas o/a artista? Tu chegas a falar diretamente: turma, hoje é uma aula sobre os direitos humanos ou fica subentendido?*

O professor argumentou que o questionário enviado a ele o levou a pensar em que aspecto ele trabalhava os direitos humanos. Na perspectiva dele, fica implícito no conteúdo. Além disso, elucidou que a escola incentiva os/as professores/as a trabalharem com essas questões, citando como exemplo o abril indígena. Entretanto, destacou que na EJA, como o ano letivo é reduzido em um semestre, fica mais difícil de explorar tantas temáticas sociais.

O professor falou sobre o abril indígena, afirmando que essa data favorece a contextualização de trabalhos artísticos acerca deste tema. Fez um apontamento muito interessante acerca disso: que a escola está para receber os caciques das aldeias, ou então levar as turmas até esses locais, conforme a oportunidade. Além disso, Raoni potencializa as suas práticas pedagógicas com a arte contemporânea. Em suas palavras:

[...] procurei artistas contemporâneos mesmo, né? Não queria trabalhar com artesanato do indígena ou com grafismo. [...] Queria uma coisa mais atual que atraísse mais eles também, né? Pra eles verem [...] que os indígenas, hoje, também são produtores de arte contemporânea.

Neste contexto, cita Denilson Baniwa e Xadalu. Denilson Baniwa é um artista indígena do estado do Amazonas; sua Arte possui um viés crítico, decolonial e subversivo, ele faz fortes denúncias ao agronegócio (Imbassahy, 2018; Menezes, D. 2020), ao extrativismo de mercúrio (Menezes, D. 2020), traz à tona fortes críticas ao ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), tanto no que tange às questões ambientais (Menezes, D. 2020), quanto às sociais (Haroutiounian, 2020) e a soma de seu trabalho tangencia o processo de decolonização (Imbassahy, 2018;

Menezes, D. 2020; Haroutiounian, 2020; Baniwa, 2020). As suas obras, no geral, perpassam todas essas questões que afetam arduamente a população indígena brasileira.

Xadalu Tupã Jekupé é um artista mestiço do estado do Rio Grande do Sul. A sua arte se volta para a metrópole, criando interfaces entre comunidade indígena, ancestralidade e cidade (Jekupé; Nino, 2021). No filme, **Xadalu: DNA Marginal** (2021) é mostrado que a catedral Metropolitana de Porto Alegre – capital do RS – possui pilares, cujo formato é de cabeças indígenas. Diante disso, ele aborda questões do passado, tensionamentos, conflitos, resistência. O artista trabalha, amplamente, com a cosmologia indígena (Jekupé; Alves, 2022). A sua expressão artística tem várias formas – instalação, vídeo, fotografia, pintura e, sobretudo, colagens urbanas (Xadalu, [201-]; Xadalu..., 2022).

Segundo Raoni, foram feitas reflexões dialógicas acerca das obras destes artistas. Em suas palavras: “Apresentei as obras e também falei um pouco da vida dos artistas. Até toquei em outros artistas, que não só esses [...]”. Raoni discorreu também sobre Jaider Esbell²⁸ e Arissana Pataxó²⁹, ambos trabalham com pintura.

[...] trouxe um pouco da bio deles mesmo, de o que eles trabalhavam, né, de onde eles vêm. E coloquei essas questões de como eles trabalham a arte deles, né? Como é que eles trazem para o mundo não indígena, né, o que eles têm de indígena dentro da obra.

O docente indaga sobre as condições em que estes artistas vivem e busca veicular uma ideia de enfrentamento aos preconceitos e paradigmas sociais. Em suas práticas pedagógicas, o professor leva um texto, apresenta aos/as seus/suas educandos/as e juntos/as conversam a respeito, mostrando a imagem das obras, propõe uma reflexão dialógica.

Sobre as figuras de Denilson Baniwa que Raoni trabalhou em sala de aula, ele não citou o nome, mas buscou descrevê-las, o que leva ao meu entendimento concebê-las como imagens de crianças e adolescentes indígenas com dispositivos

²⁸ Jaider Esbell (1979-2021) foi um artista indígena da etnia Makuxi, natural de Roraima. A sua expressão mais presente foi a pintura. Participou de várias exposições coletivas, potencializando a arte indígena contemporânea (Galeria Jaider Esbell, [201-?]). O trabalho de Esbell enviesa as forças da natureza, denota influências da ancestralidade, memória, política global, xamanismo visual, entre outros temas (Jaider Esbell, 2023).

²⁹ Arissana Pataxó é da etnia Pataxó, formada em Artes plásticas pela Escola de Belas Artes (UFBA) de Salvador, Bahia. Em sua produção artística, aborda a temática indígena. No percurso de seus estudos, realizou “atividades de extensão de arte-educação com o povo Pataxó: oficinas e produção de material didático. Além dos Pataxó, continua trabalhando com outros povos indígenas da Bahia com atividades de arte-educação e produção de material didático” (Arissana Pataxó, 2023).

tecnológicos – iPhone, celular, caixa de som e câmera. Presumo que sejam semelhantes a essas:



Figura 16 – Pintura intitulada *Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü*
Fonte: Baniwa (2019).



Figura 17 – Pintura intitulada *Nheengaitá*
Fonte: Baniwa (2019).

Com esta representação, o professor quis elucidar à turma que os/as indígenas contemporâneos/as estão conectados/as às tecnologias digitais, desconstruindo a ideia arcaica sobre essa população. Assim, os/as estudantes começaram a perceber um indígena fora dos padrões estereotipados. Outrossim, o professor espera que a visita dos/as caciques³⁰ mude a concepção corriqueira sobre a aldeia como uma oca dentro do mato, visto que “existem aldeias urbanas e os indígenas moram dentro das cidades hoje em dia”, suscita.

A proposta da visita a uma aldeia urbana poderá ser uma pedagogia cultural, pois, os espaços têm “forças pedagógicas”, que produzem conhecimentos. Apontamento, averiguado em Andrade (2016), na interpretação de Ellsworth (2005). Assim, ao pensarmos em uma aldeia indígena, podemos sustentar que as visualidades dos artefatos, músicas, danças, comidas e dinâmicas de convívio produzem uma aprendizagem intercultural para todos/as os/as envolvidos/as. Na aldeia, novas experiências são desencadeadas, alterando aquilo que os/as educandos/as já sabiam. Conquanto, produzem um conhecimento que vislumbra o respeito e a valorização dos costumes destes povos, mas também passam a reconhecer seus encontros e conflitos existentes.

³⁰ Na região há a população indígena da etnia kaingang.

Além do mais, o professor problematiza a realidade de vida dos/as próprios/as estudantes, tentando relacionar o conceito da obra com a vida deles/as. Explica ele que os seus/suas educandos/as são de zonas periféricas, e, a partir disso, aponta o preconceito que gira em torno das populações economicamente vulneráveis, especificamente, sobre essas terem acesso à tecnologia de ponta, pois, assim como há uma imagem estereotipada para os indígenas, também há para as populações marginalizadas, levando à ideia equivocada de que ambas são desprovidas de tecnologias.

Às vezes eu colocava pra eles, ao invés de então, de repente, de indígenas, vamos partir daí da realidade de vocês, que é que vocês, que moram na periferia, né, mas que também tem acesso à tecnologia e que, ao mesmo tempo, são meio proibidos de ter esse acesso, parece que as pessoas, elas acham que, para as pessoas serem pobres ou marginalizadas, elas têm que focar em comer e ter uma casa, não pode ter internet, não pode ter celular bom, enfim, nessa linha aí que eu trabalhei com eles (Fala de Raoni).

Também pergunto sobre a questão LGBTQIAP+, se foi trabalhada nesta aula. O professor relata que não utilizou nenhum/a artista em específico, pois a prática pedagógica neste tema envolveu apenas processos de criação e diálogos. Em sua resposta, diz que trabalhou voltado prioritariamente para a proposta de produção que tem na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), pois ela

oferece uma mostra de diversidade sexual, e aí a coordenadora da escola falou da mostra e eu propus para eles, só que eu não cheguei a mostrar nenhum artista em específico, eu falei mais a respeito da sigla, né, do que que é LGBTQIAP+.

A mostra que o professor se refere é vinculada ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que busca interfaces com as escolas do ensino fundamental e médio da cidade. No ano de 2022, este evento contemplou três categorias de participação: vídeo, desenho e poesia (Silva, L., 2022). Todas estas categorias abrangem as dimensões de conhecimento em Artes e suas competências específicas, previstas pela BNCC. A inscrição neste evento é proposta à/aos estudantes, caso haja interesse. No entanto, alguns pais não autorizaram a participação dos/das estudantes, elucida Raoni.

Em relação à bandeira LGBTQIAP+, foi trabalhado o significado de cada cor, pois isto é algo que chama muito a atenção dos/as estudantes. Nas palavras do professor:

eles sempre querem reproduzir a bandeira no desenho e tal, e aí eu trabalhei mais pelo significado e mais ou menos onde ela surgiu, a época que ela surgiu e das adaptações que ela já teve também durante esse período, que agora ela foi atualizada com o movimento negro, com o movimento trans também dentro da bandeira.

Além disso, esclarece Raoni que os/as estudantes sabem, enquanto um conhecimento social-coletivo, que cada letra da sigla LGBT possui uma bandeira específica. Segundo ele, os/as educandos/as “gostam de pintar e trazer, enfim, para essas questões”. O processo educativo que girou em torno desse assunto pautou o respeito à diversidade. Em suas palavras:

eu trabalhei mais no sentido de esclarecer a sigla toda, né, esclarecer porque que orgulho e porque, junto dessa nossa diversidade sexual e gênero também fala um pouco da mulher, né, a questão do machismo e tal, a gente falou um pouquinho sobre isso.

Enquanto atividade prática, os estudantes tiveram três opções: produzir um vídeo, produzir uma poesia ou produzir um cartaz referente à luta contra a LGBTfobia. Lembra o professor que a maior parte das produções foi em cartazes, com desenhos e frases. Para esta aula, foi necessária a contextualização de seu tema, articulando com o interesse dos/as estudantes. Por isso, o significado de cada letra deste movimento social foi esclarecido. Além do mais, teve ao seu lado a promoção do respeito à diversidade que há sobre as relações afetivas.

A respeito disso, pergunto: *Como é que os alunos reagem a esses temas?* Ele responde que compreendem naturalmente, porém outros são receosos, em virtude da religião e por preconceito tracejado pela família ou por influência dos colegas. Em suas palavras: “Eu falo abertamente que eu sou gay, nesse momento, justamente para que eles ‘se toquem’, que estamos todos entre eles e tal. E aí eu vejo uma certa reação, uns não se surpreendem, outros se sentem à vontade para” expressar a sua afinidade com o tema, o que é comum entre as “meninas, principalmente, elas falarem, ah professor eu sou bi, ah professor eu sou lésbica”.

Na continuidade, conversamos sobre a luta da população negra; lembra o professor que recentemente conversava com a sua turma sobre um artista que fotografava a sua própria mão negra, criando uma série, da qual cada foto tinha algum elemento relacionado ao povo negro. Não mencionou o nome, mas, provavelmente, trate-se de Moisés Patrício:



Figura 18 – Fotografia intitulada *Aceita?*
Fonte: Patrício (2014-2022).



Figura 19 – Fotografia intitulada *Aceita?*
Fonte: Patrício (2014)

Moisés Patrício fez uma série fotográfica intitulada **Aceita?**. A partir deste trabalho, ele explica que é possível discutir questões sobre a mão escrava, a manufatura, à mão do negro na formação do Brasil, e de um modo geral, a questões atinentes à população negra (Valença, 2020). Sobre essas imagens, Raoni indagou aos/às educandos/as o porquê de aparecer uma mão negra e o que quer dizer cada elemento sobre essa mão. Estas fotografias representavam uma mão segurando pipoca, outra um saquinho de fruta, em outra dizia “proibido tocar” e, também, uma mão atrás das grades. Elas estavam contidas no livro que os/as estudantes utilizavam. Não menciona, ao mesmo tempo, o nome desta referência bibliográfica, apenas diz que elas faziam parte de um capítulo, intitulado *Expressão*. No entanto, em um momento posterior, na entrevista, diz que utiliza o livro didático **Mosaico**.

Essas visualidades serviram de apoio para o professor abordar diversas problemáticas sociais, dentre elas, argumenta sobre o encarceramento da população negra: “Eu coloquei essa questão, porque a gente tem aí 350 anos de escravidão [...] e que muito da criminalidade, do homem negro estar preso, tem herança [dessa] escravidão”. Outro apontamento que faz é em relação ao ciclo vicioso da abolição. Segundo ele, o que ocorreu foi uma continuação da violência colonial, deixando esses povos ao léu, relegados ao racismo, pois “simplesmente libertaram os negros, mas sem direito nenhum”, suscita. Os povos afro-descendentes, quando ocorreu a abolição da escravatura, ficaram à margem da miséria e do preconceito racial (Maringoni, 2011).

A obra intitulada **A redenção de Cam**, de Modesto Brocos, evidencia a ideologia incumbida do embranquecimento da raça. Nela são mostradas três gerações: a primeira, negra, a segunda, parda e a terceira, branca, como se fosse uma glória esse apagamento. E o pior, como se a mulher negra fosse condizente com essa crueldade (Roncolato, 2018). Malheiros (2021, p. 40), ao interpretar a dissertação de Lotierzo (2013), que problematiza a referida obra, chega a um entendimento similar: esta “é uma obra que exemplifica muito bem este desejo de embranquecimento e apagamento do negro da cultura brasileira no final do século XIX e início de século XX”.



Figura 20 – Pintura intitulada A redenção de Cam

Fonte: Brocos (1895). Reprodução fotográfica de César Barreto (2020).

Temos por fato a destruição radical de milhares de vidas do povo africano em séculos passados (Diogo, 2021), ao lado do tráfico transatlântico de pessoas africanas e da tortura (Alencastro, 2018). Após o período desse crime que lesou a humanidade, a perversão continua através da ideologia de embranquecer a raça e marginalizar os negros. Em nossa contemporaneidade, vivemos o racismo estrutural, o qual acomete a população negra como um fenômeno conjuntural, aponta Silvio Almeida (2016), atual ministro dos direitos humanos.

Após esse assunto, conversamos sobre a censura na escola. Pergunto se isso já teria ocorrido com ele ao longo de sua jornada docente ou se algum aluno, família, direção, supervisão, haviam questionado o seu trabalho, subestimando a pertinência dos temas, suas referências artísticas ou visualidades diversas. Em sua resposta: “Não, até dentro da escola, da gestão, da coordenação, não quero receber nenhuma censura, só apoio até então, incentivo para trabalhar”. Além disso, sustenta que essas temáticas de diversidades sempre se voltam para ele na escola, o considerando o mais preparado para abordá-las, dado à abertura do componente curricular de Artes para os temas transversais.

Já por parte das famílias, parcialmente, há uma rejeição que se volta à mostra do GESE/FURG, pois alguns pais não permitem a participação dos/as educandos/as. “A gente propõe a mostra, aí chega em casa e o pai não gosta”. Acerca disso, o professor fala que, esse ano, recebeu um bilhete de um menino, em que relatava: “sabe, professor, nós aqui na minha casa, nós respeitamos e tal, mas somos todos cristãos [...]”. Raoni considera que o gesto foi respeitoso por parte do educando e da família, dizendo que achou interessante tal atitude, pois o estudante não foi agressivo ao esclarecer a razão da não entrega do trabalho como solicitado. Neste sentido, se nota a divergência familiar em relação à promoção da educação para o respeito à orientação sexual na escola.

A censura no ambiente escolar, quando há, gera muito estresse emocional. Comentamos que conhecemos casos afins. E é muito angustiante, porque “se tu é censurado, no outro ano tu vai pensar duas vezes se tu vai abordar esse tema ou não, né?”, argumenta Raoni. Isso é uma aversão que afeta toda a comunidade escolar. Porque, quando um/a docente é censurado/a, os/as demais se intimidam em explorar temáticas ou visualidades afins, gerando um clima de autocensura. Conforme o **Manual de defesa contra a censura nas escolas**, a autocensura é “deixar de falar para não ser intimidado” (Ação Educação Democrática *et al.*, 2018, p. 80). É possível compreender que o professor dialoga com as ideias de Senna e Silva (2019, p. 1990) quando argumentam que não podemos nos silenciar, “nem nos omitir, tão pouco retirar os temas perseguidos do foco das discussões [...], entre outras atitudes conformistas, porque é assim que o autoritarismo vence a guerra”.

Pergunto ao docente se no espaço escolar presencia situações de racismo, homofobia, intolerância religiosa, dentre outras discriminações e preconceitos, e até mesmo a violência dentro do espaço escolar. Sua resposta: “Sim, com certeza”. Ele

diz que na escola se vê coisas veladas, como o racismo, mas também o classismo, entendendo-o como preconceito aos mais pobres. Em suas palavras: “acho que tem uma questão bastante forte também, que é a questão do classismo”, e especifica:

A comunidade tem crianças bastante, como é que eu posso dizer, carentes, né? Tem comunidades ali perto que a escola atinge, que trabalham com o pessoal do lixão e tal, e as crianças vêm, às vezes, em condições higiênicas não muito favoráveis. Essas crianças acabam sendo um pouco excluídas pelos colegas, assim, a gente vê que eles não têm contato, até mesmo quando eles não estão em condições ruins de higiene, tu sabe que elas já sabem quem é, da onde vem esse colega, e no geral tentam não ter contato. Se é um trabalho em dupla, aquele colega fica excluído.

Outro preconceito que ele observa é o da LGBTfobia, principalmente entre os meninos, e esclarece que é porque os alunos vivem em um “bairro de periferia, e muitos, inclusive, já estão envolvidos com a criminalidade e tal, então eles têm essa questão de mostrar a macheza, né?”. Tal fato demonstra a influência do patriarcado na formação de uma masculinidade tóxica dos jovens que estão em conflito com a lei.

Pergunto para ele se essa criminalidade está relacionada ao aliciamento de menores para o tráfico de drogas e até mesmo para o porte de armas. Em sua resposta: “É, a gente ouve falar que andou com uma arma, mas a questão das drogas é bem forte. Aí fica aquela coisa meio que não pergunte para não ter a resposta”. Acerca disso, questiono se ele tem receio de trabalhar com a questão do enfrentamento às drogas ilícitas na sala de aula. Ele responde: “Com certeza”. Reconhece que é um assunto complicado pela divergência que possui com o restante da comunidade escolar. Também esclarece que na escola há o Proerd³¹.

Eu não acompanho muito bem, mas eles tentam mostrar para os alunos que a vida é melhor sem drogas. Só que assim, eles estão no meio de filhos de traficante, filhos de pessoas que estão envolvidas com isso, filhos de usuários que sabem que têm mais, na verdade, hã, como é que se diz... experiência com a questão das drogas do que eles mesmos, às vezes.

Respondo afirmativamente, buscando demonstrar que estou entendendo o fato e compreendendo o seu posicionamento. Assim, ele continua: “Então é complicado dizer para uma comunidade que vive no meio das drogas, dizer não às drogas,

³¹ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd): “se destina a evitar que crianças e adolescentes em fase escolar iniciem o uso de drogas, despertando-lhes a consciência para este problema e também para a questão da violência” (DARE America; PMMG, 2015, p. 6).

quando às vezes até é um meio de sobrevivência dessas pessoas”. É uma questão ampla, sobre a qual há muitas discussões propícias em andamento.

Nas palavras de Silva e Soares (2004, p. 977): “Sabe-se que o tráfico de drogas é por excelência *um negócio capitalista*, uma vez que se vale de uma organização e ideários empresariais, sendo estimulado pelo lucro e regulado pelas leis do mercado e do consumo (COGGIOLA, 2001)”. O grifo é dos autores, além de Coggiola (2001), também interpretam Baratta (1974), Kaplan (1997), Rodrigues (2003) e Zaluar (1994, 1996) quando esses discorrem diretamente sobre o neoliberalismo das drogas.

Coggiola (2001) e Kaplan (1997) chamam a atenção para o caráter perverso desse comércio que vai recrutar consumidores privilegiadamente nos cinturões e bolsões de pobreza, como a periferia. Os grandes traficantes utilizam-se da força de trabalho dos bairros pobres para a comercialização da droga e dos moradores como um grande mercado consumidor (Silva; Soares, 2004, p. 983).

Neste sentido, é possível afirmar que o mercado das drogas envolve pessoas perversas e ambiciosas, acentuando a vulnerabilidade monetária. Além do que é amplamente divulgado acerca deste assunto, como a formação de facções, aliciamento de menores, latrocínios, homicídios, comando das cadeias, além da dependência química de muitos usuários. Para que esse comércio narcótico funcione de tal modo, as/os jovens precisam se sentir atraídos/as pela droga e/ou pela formação de facções.

E, pelo que elucidei sobre os estudos da cultura visual, na base teórica desta pesquisa, é possível apontar que o regime de visualidade hegemônico opera sobre suas identidades que estão em formação, buscando enquadrá-los em um padrão patriarcal e violento. Não distante disso, mas com outros fundamentos basilares, Silva e Soares (2004, p. 980), dizem que “[o] tráfico de drogas e o crime apresentam-se concretamente como meios para satisfazer ambições e anseios de uma vida material com mais bens e mais prestígio”. Neste argumento, eles se apoiam em Zaluar (1996) para ponderar sobre o fato. Entretanto, é possível imaginar que têm pessoas que investem nisso para acumular riqueza e decidir quem vive e quem morre, como é na necropolítica (Mbembe, 2016).

O professor enviou uma imagem para esta pesquisa, que é a fotografia intitulada **Invasão Colonial Meu corpo nosso território**:



Figura 21 – Impressão em tecido Invasão colonial meu corpo nosso território
Fonte: Xadalu Tupã Jekupé (2022).

Raoni argumenta sobre a guerra secular dos povos indígenas pela terra que sempre foi deles, desde a colonização aos tempos atuais de Demarcação Já, mobilização que tem por finalidade demonstrar e exigir o direito dos povos originários à demarcação do território que para eles/as é vital, posto as formas como se relacionam culturalmente e com o meio ambiente³². O professor tem como referência a série **Guerras do Brasil** (2018), especificamente, o seu primeiro episódio intitulado *As guerras da conquista*. O média-metragem denuncia a invasão violenta pelos europeus sobre as terras costeiras das diversas populações ameríndias. Krenak *et al.* (2018) possibilitam-nos entender que, enquanto os povos nativos foram receptivos e altruístas, o homem branco foi ambicioso, escravagista, cruel e precursor de um etnocídio.

Raoni parafraseia Krenak (2018) ao afirmar “que desde o meio-tempo são um povo que está em guerra. Porque não passa um dia que o indígena não tenha que lutar pela terra dele, pelo espaço dele e tudo mais”. Logo no início do episódio *As guerras da conquista*, Ailton Krenak (2018) fala que a guerra que envolve a população indígena não acabou; em nossa contemporaneidade, os indígenas enfrentam uma luta árdua pela demarcação e preservação de suas terras. Neste contexto, Raoni diz: “então, aquela imagem para mim [Figura 21] é muito marcante, porque esse indígena, desarmado, com colete à prova de balas, para tentar se proteger”.

³² Entendimento meu a partir da letra e da narrativa audiovisual do videoclipe **Demarcação já** (2017).

No mês de agosto de 2021, a população originária do Brasil realizou um dos maiores protestos na Praça dos Três Poderes, nunca antes visto desde a redemocratização do Brasil (Guajajara *apud* Indígenas..., 2021). A causa do protesto era o marco temporal, uma lei que prevê que “os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem em sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição” (Indígenas..., 2021). A tese do projeto é injusta, porque não leva em consideração todas as violências sofridas pelos povos indígenas até 1988, que envolveram remoções e expulsões (Indígenas..., 2021). Assim, entende-se que muitas terras precisavam ser incluídas em suas posses.

Em relação às visualidades desta manifestação de 2021, fotografias e vídeos foram realizados, sobressaltando a frase “Brasil terra indígena”. Uma escrita realizada com lâmpadas LED no chão sobre uma montagem de tecidos e, ao redor, um agrupamento de indígenas em marcha circular, carregando em suas mãos velas, que podiam ser vistas por drones como pontos luminosos³³. Tanto esse audiovisual, quanto a impressão em tecido “Invasão colonial meu corpo nosso território”, dialogam com os direitos humanos. Por meio delas, percebe-se um ato de posicionamento crítico em relação à exclusão de direitos e, neste caso, o direito à terra, que tem a ver com a declaração dos direitos humanos dos povos indígenas³⁴ publicada em 2008, um direito coletivo e de solidariedade (Carbonari, 2018). Mas, também, mostra o empoderamento das populações indígenas e da liberdade de manifestação cultural.

Santos e Martins (2019, p. 14) sustentam que:

As **epistemologias do Sul**, conforme formuladas por Boaventura de Souza Santos, são um conjunto de procedimentos investidos na produção e validação de conhecimentos nascidos das lutas daqueles que têm resistido às sistemáticas opressões do capitalismo e do patriarcado (SANTOS, 2014) (grifos meus).

As epistemologias são os conhecimentos resultantes destas lutas. Para os autores supracitados, os direitos humanos precisam ser pensados a partir deste ponto de vista. Além disso, as imagens que veiculam as lutas dos povos indígenas do Brasil podem ser compreendidas como contravisualidades. A arte realizada por Xadalu (Figura 21) e por Baniwa (Figuras 16 e 17), assim como os vídeos **Brasil Terra Indígena**, são manifestações visuais que se opõem à violência da colonização.

³³ Vídeo **Brasil Terra Indígena**, disponível no canal Greenpeace Brasil (2021).

³⁴ **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**.

Em 2021, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) denunciou o então presidente da República, Jair Bolsonaro, líder de um governo de extrema direita, por crime de genocídio. A acusação foi apresentada ao Tribunal Penal Internacional (Indígenas..., 2021), neste caso, o de Haia. Entretanto, a juíza Sylvia Steiner (2021a) compreendeu tal fato como “crime de humanidade”, pois o genocídio tem por intenção eliminar radicalmente toda a população, já o “crime contra a humanidade” constitui-se em ações que violam fatalmente grupos humanos, que podem envolver até morte, mas não tem como finalidade a aniquilação de um povo. Também, se fosse o caso de genocídio, Jair Bolsonaro poderia ser julgado no Brasil, porque temos uma lei que sentencia isso, ao contrário dos crimes de humanidade, para os quais nossa legislação não tem uma punição específica prevista, sendo então necessário recorrer a tribunais exteriores (Steiner, 2021b). Normalmente, o tribunal de Haia atua em casos emblemáticos, um exemplo, é o uso de crianças em conflitos armados (Steiner, 2021c).

Em janeiro de 2023, foi notificada a alta mortalidade de crianças indígenas, da etnia Yanomami.

Dados obtidos com exclusividade por SUMAÚMA mostram que, durante o governo do extremista de direita Jair Bolsonaro, o número de mortes de crianças com menos de 5 anos por causas evitáveis aumentou 29% no território Yanomami: 570 pequenos indígenas morreram nos últimos 4 anos por doenças que têm tratamento (Machado; Bedinelli; Brum, 2023).

Essas crianças são vítimas de uma exclusão abissal (Santos, 2020). Os vídeos sobre a manifestação Brasil Terra Indígena foram referidos anteriormente como meios para que tais imagens fossem apreciadas; o mesmo para a arte de Xadalu e Baniwa, pois sabemos a importância de sua circulação na mídia e do debate público, desde os espaços escolares. No entanto, as imagens que reportam à fatalidade do povo Yanomami precisam ser divulgadas com cautela, dado ao impacto que pode ser provocado por estas, que expõem crianças desnutridas e doentes. A escritora e repórter Brum (2023) relata um jornalismo feito com muito cuidado.

Além do mais, de acordo com as crenças e com a cosmologia da população Yanomami, a fotografia da vulnerabilidade humana não é algo bom (Brum, 2023). Em vista disso, esse povo não é receptivo aos registros fotográficos que expõe pessoas e crianças enfermas. Então, há dois “pesos”: um, em que a divulgação

visual não é favorável, pelo impacto das imagens, e outro, porque a população Yanomami não compactua com a reprodutibilidade digital de imagens drásticas, de teor trágico, de sua comunidade.

Para os Yanomami, a imagem capturada em uma fotografia (utupë) é um dos componentes da pessoa. Quando um bebê, uma pessoa velha ou uma pessoa doente é fotografada, isso fragiliza ainda mais quem já está numa condição de grande vulnerabilidade. As consequências podem ser graves, já que, por ter sido fotografada ou filmada, a pessoa pode acabar indo para o mundo dos mortos. Jogar as fotos numa reportagem, mesmo que a intenção seja denunciar uma violação absoluta de direitos, não pode se tornar mais uma violação. Uma violência não nos autoriza a praticar outra (Brum, 2023).

Há um sentimento em denunciar esse horror que acomete a população Yanomami, sendo o meio visual a maneira mais direta de mostrar o que está acontecendo, porque tudo fica explícito. Já por relatos e matérias, a população brasileira e mundial fica sabendo do fato pelo olhar descritivo de outra pessoa. Algumas poucas imagens foram publicadas, com consentimento da população Yanomami, pois eles estão desesperados com tudo isso (Machado, Bedinelli, Brum, 2023). Assim essa reportagem inédita pode gerar alguma sensibilização em autoridades com o poder de mudar tal fatalidade e aumentar as mobilizações populares.

O ato Brasil Terra Indígena provoca um sentimento de fúria e ódio nas oligarquias dominantes e nas narrativas subalternas, um sentimento de indignação e tomada para a mudança, que se fortalece somado à produção de artistas indígenas (Xadalu, Baniwa e outros/as), à coragem de jornalistas (Machado, Bedinelli, Brum, 2023), a documentários como **Guerras do Brasil** (2022), à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e, também, à sapiência de professores/as da educação pública. Deste modo, as contravisualidades proliferam-se. Porém, também se prolifera a pós-verdade (Abreu, 2020a, 2020b).

Pergunto a Raoni se quando ele vê uma imagem que lhe interessa e faça parte de sua identidade, se ele a utiliza em sala de aula. Sua resposta foi: sim, “eu trabalho bem nesse sentido mesmo, do que eu vi e que eu acho interessante”.

Além disso, pergunto: *teus valores de verdade, tuas crenças se mantêm no espaço escolar, eles não se separam de você?*

Em sua resposta: “Não [...], o meu desejo por ser professor tem a ver com isso, com o que me dá vontade fora da escola também, quando eu vejo alguma

coisa e me parece que aquilo é interessante pra fazer pra mim na escola, eu não hesito em trazer [...]”. Elucida que às vezes a visualidade que ele escolhe não está relacionada com o conteúdo do plano de aula, mas a traz mesmo assim, até porque considera que o ensino de Arte não tem um cronograma sequencial e detalhado do que deve ser trabalhado em cada ano do ensino fundamental ou em cada etapa da EJA. De fato, é verdade, isso se averigua na BNCC (Brasil, 2018).

Assim, o professor fica mais livre para se desviar de roteiros tradicionalmente usuais, como o da História da Arte europeia que trata os conteúdos sequencialmente – Idade das Cavernas, Grécia e Roma Antiga, Idade Média, Renascença, Modernidade (aqui há vários movimentos) e vanguardas artísticas. O docente traz também um determinado período da História da Arte para fazer relações com o que se vive hoje, mas sem se prender a um cronograma linear.

Raoni argumenta: “o que eu vejo, o que me dá vontade, o que me excita de alguma forma das Artes fora da escola, eu trago para” a instituição. Esclarece que o/a estudante tem que ser educado/a para o agora. Em suas palavras: “a arte contemporânea é o agora, o que eu tô vendo agora é o agora, então eu tenho que trazer isso pra eles”. Neste sentido, pergunto ao professor se as suas referências artísticas partem, principalmente, da arte contemporânea. A sua resposta é afirmativa.

Chamo atenção para a relação entre vida e prática pedagógica no âmbito dos direitos humanos e da visualidade. Ele relata que faz parte do movimento LGBT, cita o orgulho gay e fala sobre a sua identidade francamente com a turma, e que jamais conseguiria dissociar a sua pessoa de sua vida profissional. O seu pensamento e valores são os mesmos, tanto fora da escola, quanto dentro da escola.

Em suma, vimos, com Raoni, que não há uma dissociabilidade entre vida profissional e pessoal, pois ele compartilha suas vivências pessoais e conhecimentos com seus/suas alunos/as. O trabalho docente do professor abrange diversos temas que se relacionam com os direitos humanos, destes se sobressaem a questão indígena e da população negra. As suas dinâmicas de ensino são desenvolvidas, sobretudo, a partir da arte contemporânea. Assim, percebe-se que ele transita por figuras transgressoras e aborda a questão das minorias. Discorri sobre estas no âmbito histórico-crítico, denunciando a violência da colonização, que gerou o tráfico transatlântico, a escravidão, a tortura e o racismo. A seguir, continuamos com essas pautas por meio das experiências de Martin.

7.2 Martin, para um Brasil com consciência negra

O professor Martin ministra aulas há dezenove anos e tem formação em Artes plásticas - bacharelado, atualmente cursa Artes visuais - licenciatura. Também é funcionário contratado pelo estado e leciona no ensino fundamental, do sexto ao nono ano, e para o curso de Magistério, ambos na mesma instituição. A escola onde trabalha localiza-se em uma área central, acessível a diversos pontos periféricos.

A ele, perguntei: *Como foi trabalhar com os direitos humanos em sala de aula?* O professor reconheceu a questão da consciência negra como um assunto que se relaciona aos DH. Também, deduziu que as escolas estaduais e municipais exploram bastante o tema. Além da consciência negra, trabalha com a questão de gênero, porém a educação antirracista foi mais enfatizada. Diante dessa afirmação, pedi para o professor falar como foram desenvolvidas as suas práticas pedagógicas que abordaram a questão da consciência negra, os artistas e imagens trabalhados.

Primeiramente, Martin elucidou que a carga horária do componente de Artes está reduzida a um período semanal na rede estadual. Esclareceu que tal temática demandou quatro semanas, o equivalente a um mês, porque em uma semana seria impossível desenvolvê-la de maneira mais profunda e profícua. Ele falou sobre os conteúdos de Artes e processos de criação pertinentes ao tema. Em suas palavras: “Faço alguns vídeos, falo sobre artistas também e aí depois a gente produz algum material, seja um material de punho, de luta, luta racial, tudo mais, a luta dessa injustiça que existe, trazida pela questão da escravidão”.

Uma de suas referências é a artista negra pelotense Maria Lúcia Magliani, que produziu pinturas sobre a mulher negra “[e]m plena ditadura militar, utilizava a estética neoexpressionista para refletir sobre a situação política do país e sobre a condição da mulher e do corpo feminino na sociedade machista [...]” (Caetano, 2021). O seu nome foi notável na cena artística no RS na década de 1960. O professor trabalhou com diversas obras dela e inclusive tem um catálogo que utiliza como recurso pedagógico. No ano de 2022, ele fez a montagem de uma exposição das obras de Magliani na Fundação Iberê Camargo. Esta mostra contemplou vários períodos da vida da mencionada artista.



Figura 22 – Vídeo Magliani
Fonte: Fundação Iberê (2022).

Na oportunidade, o professor relata que trabalha “com a montagem de exposições da Bienal desde [1997], que foi a primeira”. Diante disso, pergunto: *E você leva as suas turmas para visitar as exposições que você monta?*

Olha, quando tenho condições de levar, eu faço questão. Agora, na Bienal, eu levei algumas turmas. Não consigo levar todas, porque quando você dá aula um período por semana, você tem todas as turmas num turno, por exemplo, para fechar carga-horária. Então, não deu para contemplar todas, por questões de carga-horária, de data, de dia, enfim, e transporte.

É possível perceber que a diminuta carga-horária destinada ao ensino de Arte prejudica radicalmente as práticas pedagógicas docentes, que tem por finalidade promover o acesso cultural aos/às estudantes. Outro problema que identifica o professor, é que a Fundação Iberê Camargo é um local de difícil acesso para a escola, dado a sua localização geográfica.

As visualidades com as quais o professor trabalha provêm de livros, catálogos, revistas das próprias instituições, entretanto, outras são oriundas do Google Imagens. Martin conta que no período de pandemia da Covid-19 realizou uma *playlist* de vários artistas. Além de Magliani, também menciona Arthur Bispo do Rosário. Conforme Martin relata, ele apresentou vídeos, falou brevemente sobre a

trajetória do artista e mostrou imagens de suas obras, sendo que algumas foram analisadas, gerando reflexões e debates. Também foi passado um questionário sobre a estética da obra, intencionando respostas pessoais dos estudantes.

Outra dinâmica que fez foi colocar de maneira justaposta diversas imagens das obras do artista, especificamente, sobre o colecionismo que existe em seus trabalhos, pois Bispo do Rosário junta muitos objetos de um mesmo universo, como pneus, garrafas, canecas entre outros utensílios que podem ser observados nas figuras 23 e 24.



Figura 23 – Instalação artística intitulada Congas e Havaianas; Macumba; Botas
Fonte: Bispo do Rosário (2012).



Figura 24 – Instalação artística intitulada Retentor de óleo; Canecas; Confetes
Fonte: Bispo do Rosário (2012).

Em sala de aula, o professor esclarece que o artista se apropriava de diversas quinquilharias “e fazia composições com a questão da repetição”, o que se percebe nas figuras 23 e 24, dando um novo significado ao objeto coletado. Além disso, relata que a partir desta conduta estética o artista fez *assemblages* – “uma espécie de colagem com elementos tridimensionais”. Também aponta para as obras de Bispo do Rosário, cuja materialidade era o bordado, fazendo relação destas com o desenho, em uma linha tênue com a grafia.

Pergunto se as obras de Magliani e Bispo do Rosário suscitaram discussões sobre a população afro-descendente, como, por exemplo, o racismo, a discriminação racial, o processo de escravidão, entre outros temas que giram em torno da questão racial. A sua resposta foi “com certeza”. Martin, não só utiliza essas referências para abordar questões sociais da população afro-descendente, mas também, outros/as artistas do campo, além de pessoas negras que tiveram protagonismo em suas diferentes áreas de atuação.

O docente traz um questionamento importante sobre o vinte de novembro no calendário escolar: *Por que é apenas no dia 20 ou no mês de novembro que se aborda a consciência negra?* Quando na realidade tinha que ser todos os dias do ano letivo – um reflexo das interlocuções que tem com seus/suas educandos/as. E sobre isso argumenta: “É óbvio, eu sempre coloquei, claro que tem que ser todos os dias. O que acontece é que essa é uma data para que a gente não esqueça que seja todos os dias”. De pronto, o professor fala que essa data “tem uma história importante, a morte de um grande personagem da história” que lutou bravamente contra a escravidão, Zumbi dos Palmares.

Depois da escravidão, como é que ficou a vida dos afro-descendentes, dos negros? Simplesmente acabou a escravidão e eles tiveram o quê na vida? O que deram para eles? Deram terra? Deram educação? Quer dizer, estudo, oportunidade? (Fala de Martin).

Martin entende que a luta da população negra é árdua e talvez longa. “Então, é dessa forma que tento abordar, explicar, contar histórias”. Os/As educandos/as, ao conhecerem artistas como Magliani, Bispo do Rosário e outros/as, realizam processos de criação, sobretudo, em desenho, considerado pelo professor como o recurso mais acessível na escola.

Na concepção de Cunha (2016), o desenho é uma prática consagrada do ensino de Artes visuais, a qual precisa ser superada como única opção, acrescentando o conhecimento que os/as educandos/as possuem sobre a produção de imagens – os atos de fotografar, filmar, editar, manipular e compartilhar imagens, por exemplo. Entretanto, o que o professor evidencia é que nem todos os/as educandos/as teriam os recursos tecnológicos para o desenvolvimento dessas produções visuais.

Os trabalhos de Martin enfocam a luta contra o racismo. Em suas palavras: “nesse caso da questão racial, trabalhamos muito com a ideia dos símbolos, símbolos da luta, mão cerrada, que não se usa só para a questão racial, se usa para várias questões políticas também.” Conforme o professor, “toda essa simbologia de luta e de busca de justiça social” é desenvolvida através de processos de criação em desenho, *design*, além de focar a parte gráfica e a questão da simbologia das cores.

Outra lembrança que tem sobre as suas atividades práticas remete à realização de trabalhos relacionados à diversidade de cores e tons de pele.

Argumenta: “Numa ocasião, a gente fez um trabalho com tinta, onde eles faziam a mistura de cores e tentavam chegar ao seu tom de pele”. Esse trabalho se deu por meio de misturas com tinta guache, em que cada estudante tinha que encontrar o seu tom de pele. Aponta que a reflexão desenvolvida pela turma foi o mais importante, em detrimento do resultado final.

Também cita o filme **Macunaíma**, o qual é uma adaptação da obra de Mario de Andrade. A película consiste em narrar a história de um anti-herói, nascido dentro da floresta, que migra para a cidade e vivência muitas aventuras, fazendo referência à mitologia popular brasileira. O filme inaugura a estética do Cinema Novo, sendo um marco do final da década de 1960 (Agenda Tarsila, 2022). Este foi utilizado como referência para trabalhar a Semana de Arte Moderna, que em 2022, completou 100 anos. A partir desse filme, o professor aborda a questão étnico-racial, porém sem exibí-lo.

Martin ainda menciona a produção de um painel temático exposto na escola, que foi inspirado em uma série de fotografias de Vik Muniz, as quais registraram construções realizadas com lixo em 2010. São especificamente as obras que suscitaram o documentário **Lixo Extraordinário** (2011). Na verdade, foi o modo de execução desta Arte que inspirou o professor. Isto é, Muniz fez fotografias de imagens que estavam em grande dimensão e os/as estudantes pinturas. Muniz, juntamente com os/as catadores/as, criaram as figuras de forma detalhada, como se fosse um mosaico com objetos descartáveis, já o professor ampliou imagens digitais com o projetor. Os/As educandos/as escolheram imagens de negros/as famosos/as – Michael Jackson, Barack Obama, Vera Manhães e outros/as –, depois elas foram projetadas em um papel pardo para que fossem desenhadas em formato grande, assim os/as estudantes realizaram os retratos, tendo como estilo visual o *stencil*. O trabalho final foi apresentado em um painel.

Pergunto se os/as estudantes já relataram situações de racismo ou discriminação na escola e na comunidade, as quais tenham vivenciado ou visto. Em sua resposta: “Sim, sim”, explicitamente. “Até na televisão se vê muita coisa”, diz ele, porém chegamos “num momento que é inaceitável esse tipo de conduta”. O professor comenta que este assunto está em debate em sala de aula, sendo problematizado.

Dentro da questão da consciência negra, Martin aborda diversos artistas, personalidades importantes, processos de criação, textos escritos, discussões e

reflexões. O professor enviou uma imagem para esta pesquisa, a qual para ele se relaciona com os direitos humanos. Acerca desta (Figura 25), peço para que ele discorra brevemente, respondendo por que a relacionou com os DH.



Figura 25 – Fotografia representando quatro mãos unidas
Fonte: Pixabay (2023).

Ao ter como fonte de inspiração a Figura 25, Martin posiciona-se afirmando:

Buscar essa equidade numa sociedade que é tão injusta, seja na questão financeira, em que poucos ganham muito, muitos ganham pouco. E claro, ali buscando a ideia do equilíbrio entre raças e pessoas de etnias das mais variadas, seja índio, seja negro, seja europeu, enfim.

Assim, compreende que todos nós estamos envolvidos nesta causa, pois “[t]odo brasileiro tem um pouco de sangue afro-descendente. Por mais branco que a gente seja, chegamos numa época, numa geração, em que essa mistura já aconteceu e está na nossa identidade, na nossa maneira de ser”. Entretanto, há pessoas que se acham superiores, alerta. E isso mostra como essas práticas pedagógicas, discussões, abordagens são tão importantes e têm que avançar.

O professor Martin contemplou a questão da população negra de forma bem explícita, tanto no âmbito teórico quanto prático, utilizando a arte contemporânea e imagens diversas da cultura visual. A seguir, vemos em Saleema várias manifestações artísticas e urbanas dialogando com os direitos humanos.

7.3 Saleema, a arte contemporânea é transgressora

Aguardei Saleema na sala de professores; ao ir a seu encontro, comigo levei as impressões das imagens trabalhadas por ela em suas práticas pedagógicas.

Essas foram identificadas no questionário respondido. Ao avistá-la, aproximei-me. Sentamos ao redor de uma mesa. Sobre esta coloquei as imagens que carregava.

Saleema tem um grande apreço pela arte contemporânea, linha de pesquisa do seu mestrado em Artes visuais, já concluído. A sua primeira formação foi em Direito, porém, depois de anos de uma carreira jurídica, ela decidiu fazer licenciatura em Artes visuais. A professora leciona para o primeiro e o terceiro anos do ensino médio, e também no ensino fundamental – anos finais –, especificamente, para os sextos e sétimos; e até o primeiro semestre de 2022, lecionava para a EJA.

Saleema menciona que trabalhou com diversas reproduções de obras de arte: **Navio de emigrantes**, de Lasar Segall, **Lampedusa**, de Vick Muniz, **Os retirantes**, de Candido Portinari, **Lei das viagens**, de Ai Weiwei, **Imigrantes**, de Eduardo Kobra, **Polvo**, de Adriana Varejão, **Borders**, de Lucía González Ippolito, além das esculturas em papelão de Sérgio Cezar e os grafites de Shamsia Hassini. A partir destas obras foram abordadas diferentes temáticas, como migração, fronteiras, igualdade racial, realidade social e identidade.

A professora menciona a realização de análises de imagens a partir de quatro obras: **Navio de emigrantes**, de Lasar Segall, **Retirantes**, de Candido Portinari, **Lei das viagens**, de Ai Weiwei e **Imigrantes**, de Eduardo Kobra. Foi proposto que os/as educandos/as olhassem atentamente para a imagem, observando parte por parte, minuciosamente cada elemento. O que seria, no entendimento da professora, uma análise formal. Além disso, de acordo com a proposta, os/as estudantes escrevem a sua percepção, bem como fazem uma relação entre as obras, identificando as suas semelhanças e diferenças.

Segundo Charréu (2016), o ato de ver é inerente ao ensino de Artes visuais baseado na cultura visual. Elucida que esse parece ser um cenário ideal, para desenvolvermos o nosso dever como cidadãos/ãs, ou seja, uma consciência crítica, envolvendo educandos/as, professores/as e toda a comunidade escolar. Pois, este cenário propicia discussões, é fértil, pertinente e construtivo, visto que, estamos implicados/as “na análise de imagens recolhidas no ambiente sociocultural, sob uma lente socialmente sensível, expondo e revelando os discursos (de poder, de resistência, de resiliência etc.) [...]” (Charréu, 2016, p. 288). Em consonância, identifico atravessamentos desse posicionamento nas práticas pedagógicas de Saleema. Respaldo a minha argumentação, apresentando, para começo, as obras de Lasar Segall (Figura 26) e de Candido Portinari (Figura 27):



Figura 26 – Pintura intitulada Navio de Emigrantes
 Fonte: Segall (1939). Reprodução fotográfica de Luis Hossaka (2019).

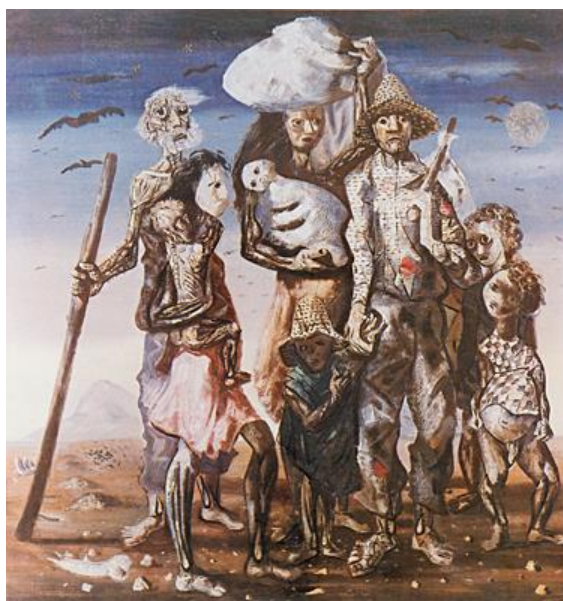


Figura 27 – Pintura intitulada Retirantes
 Fonte: Portinari (1948). Reprodução fotográfica de Fábio Praça [2001-2023].

Conforme explica Nicole Silva (2022), a obra **Navio de emigrantes** foi produzida no período da Segunda Guerra Mundial. Segall retratou, por meio de suas pinturas, a intensa experiência do deslocamento migratório para o Brasil. A autora elucida que este quadro (Figura 26) “pode ser interpretado como a expressão da própria experiência do artista, que, enquanto judeu migrante, também foi alvo de

perseguição e violência antissemita no seu país de origem” (Silva, N., 2022). Portanto, esta imagem pode ser utilizada para discutir a questão da migração, no sentido de sofrimento, refúgio e perdas. Já a migração retratada na obra de Portinari acontece dentro do país e nos possibilita discutir os mesmos tópicos, além da miséria e da seca.

Todas estas temáticas estão diretamente relacionadas às questões dos direitos humanos, pois a partir delas podemos pensar no direito que as pessoas têm de se deslocar e viver dignamente no território em que escolhem ficar, sem sofrer preconceitos como a xenofobia. Porém, também nos permite tratarmos das violações humanas que estimulam as pessoas a migrarem, como a extrema pobreza e a seca, ao exemplo da obra **Retirantes**, produzida em meados do século passado.

Já em 2020, o documentário **The Cave** é indicado ao óscar hollywoodiano. Este mostra as aflições, o sofrimento e a batalha de uma médica – Amani Ballour –, em um hospital situado em um subsolo na Síria, país que vive uma guerra há mais de oito anos. Entre bombardeios e tiros, crianças, mulheres e homens são feridos, decapitados por estilhaços de bombas e muitos/as são mortos/as (Combs, 2020). Atualmente, Amani Ballour é uma refugiada, e sobre isso desabafa:

Honestamente, a palavra refugiado é um rótulo difícil de assumir. Amo meu país, meu lar, minha vida na Síria, minhas lembranças, mas por que nos tornamos refugiados? As pessoas devem perguntar o que há por trás da palavra “refugiado” e por que fugimos. Sou uma refugiada porque fugi da opressão e do perigo. Eu não queria ter ido embora. Preferiria ter ficado em Ghouta, apesar de tudo. Fomos sitiados e bombardeados, mas persistimos por seis anos, não queríamos sair. Foi um momento extremamente difícil. (Ballour *apud* Abouzeid, 2020).

A jovem médica lamenta os conflitos armados em seu país, os quais geram crimes de lesa humanidade, estimulando milhares de pessoas a fugirem. Pois, neste contexto, essa é uma busca por segurança. Ela relata as memórias traumáticas de ter vivenciado as atrocidades humanas de uma guerra (Abouzeid, 2020). As ações dessa mulher inteligente e corajosa, em um hospital localizado no subsolo de Ghouta, tomou forma de documentário em **The Cave**.

Compreendo que quando as pessoas se refugiam em massa existe um motivo. É possível ver na Arte contemporânea a questão do refúgio e da migração. Enquanto que Lasar Segall (Figura 26) e Candido Portinari (Figura 27) trataram deste fenômeno em períodos remotos, em nossa contemporaneidade, Vick Muniz

(Figura 28) e Ai Weiwei (Figura 29) pautam tais questões através de instalações artísticas em ambientes abertos e públicos.



Figura 28 – Intervenção urbana intitulada Lampeduza
Fonte: Muniz (2019).



Figura 29 – Objeto inflável Lei das Viagens
Fonte: Ai Weiwei. Fotografia de Flávia Cristini (2019).

Neste sentido, fazer relação entre as obras e suas visualidades é um dos modos de trabalhar de Saleema. Ao se referir as obras intituladas **Lampeduza** e a **Lei das viagens**, relata que na observação e descrição dos/as educandos/as “[s]aíam as coisas mais absurdas do mundo”. Para tanto, a professora buscou facilitar: “Eu lia, olha o que está escrito aqui, traduzia, para ver se raros, raros de todas as turmas de sétimo, se deram conta que era a respeito de migração”. Saleema diz que na hora ela não revela o significado da obra, apenas deixa a intuição dos/das seus/suas educandos/as fluir. Conforme relata, “eles sempre fazem a análise deles e na outra aula eu apresento as questões que eu estava querendo levantar”.

Em relação ao artista que criou a obra representada na Figura 29:

Weiwei é um dos artistas-ativistas mais destacados da atualidade. Desde a década de 1970 quando se tornou possível defender a liberdade de expressão na China, ele manifesta o ativismo em suas obras. [...] Seu projeto mais recente aborda a crise de refugiados em 23 países, tema de seu filme *Human Flow – Não Existe Lar se Não Há para Onde Ir*, de 2017 (Ai Weiwei..., [201-?], grifos no original).

No ano de 2021, ocorreu um desastre marítimo relacionado à migração, tratava-se de uma travessia náutica da França para a Inglaterra. Em uma tentativa de deslocamento arriscada, em um mar turbulento, o barco virou e levou à morte 27 pessoas, dentre elas, sete eram mulheres, considerando que uma estava grávida, e

havia mais três crianças. Esses/as migrantes – alguns sobreviveram – foram vítimas de contrabando e tráfico humano (O que..., 2021).

De acordo com a professora, no dia em que ela apresentou as imagens da migração, tinha ocorrido o “maior desastre de migrantes na França, de uma embarcação que tinha ido à deriva, que morreram centenas de pessoas”. Elucida que: “Foi bem emblemática, porque foi a maior catástrofe fluvial com imigrantes no Canal da Mancha”. A professora utiliza temas que, de algum modo, possam afetar os/as educandos/as em suas vivências cotidianas para o caso da questão enfocada. Nesse caso, recorreu a reportagens que ajudaram na discussão e interpretação das imagens. Assim, os/as estudantes, ao ficarem sabendo da gravidade da questão, impressionam-se e ficam curiosos/as em rever a imagem. Neste âmbito, Saleema aproveita para falar sobre as condições subumanas que ocorreram em torno do tráfego fluvial, como era o deslocamento forçado de pessoas negras do Triângulo Atlântico nos séculos passados.

A professora disse que possui um livro que trata da obra **Navios de Imigrantes**, do artista Lasar Segall. Por intermédio desse livro, sustenta que corpos eram velados nas embarcações, pois pessoas morriam no percurso da travessia. “E eram navios que estavam trazendo riquezas. A riqueza estava protegida e as pessoas estavam a céu aberto”. A partir disso, ela faz uma relação com os navios negreiros, pois nesses “as pessoas estavam lá no porão, sem ar, sem nada, morrendo da mesma forma” ou até de maneira mais degradante e violenta.

Portanto, esta prática educativa que focou a questão da migração e do refúgio consistiu em apresentar essas imagens (Figuras 26, 27, 28 e 29) e a partir delas observar os seus elementos e relacioná-las, buscando identificar os pontos em comum e as dissonâncias. Bem como, entender a materialidade da obra, pois duas são intervenções artísticas e as outras são pinturas. Em sala de aula, a maneira como a professora apresenta a reprodução dessas obras aos seus/suas alunos/as é através da impressão colorida em folha A4. As imagens são passadas entre os/as estudantes e, depois de circularem no espaço, são fixadas no quadro, junto com um comunicado que enuncia o nome do/da artista, sua naturalidade e a data em que foi produzida. Saleema fala brevemente sobre o/a artista e seu período histórico.

Na continuidade, menciona a obra **Borders**, de Lucía González Ippolito, que foi censurada quando exposta. Conforme Stutman (2019), tratava-se de uma exposição de Arte no *Jewish Community Center* (JCC), em São Francisco (EUA). A

obra foi removida por ser considerada inadequada para o olhar das crianças. Diante disso, alguns artistas participantes da exposição consideraram tal ato como censura, reagindo em desacordo, com a intenção de retirar os seus trabalhos. O autor menciona que a exposição concentrava aproximadamente sessenta obras de diferentes materialidades e tinha como temática a questão da migração e as suas relações de fronteira.



Figura 30 – Pintura intitulada Borders
Fonte: Ippolito (2019?).

A partir da explicação de Stutman (2019), em **Borders** vemos um muro de madeira entre EUA e México, o qual se transforma na barreira da Cisjordânia; do lado esquerdo (México) há um mar quase tomando essa limitação. Neste mesmo lado há migrantes, em direção à barreira. Do lado esquerdo da figura, vemos uma criança morta, uma alusão à criança síria que morreu em naufrágio em 2015 – à época, a fotografia do fato foi amplamente divulgada. Também há uma mulher acorrentada, como alusão à Palestina.

A artista fez uma declaração pública demonstrando a sua indignação, outros/as artistas somaram-se a ela por meio de uma carta aberta. Segundo Ippolito (Palestine..., 2019, tradução minha), o seu “trabalho pretende conectar Palestina, México e Síria, já que cada [uma dessas comunidades] lida com diferentes crises de refugiados e migrantes”. Perguntei à professora qual foi o motivo da censura dessa exposição. Ela respondeu: “Eles entenderam que as cenas eram muito fortes”. Porém, o fato não lhe intimidou para o uso em suas práticas pedagógicas:

Não, porque a minha proposta sempre é provocar. Eu gosto de desconstruir primeiro, para depois construir. Desconstruir o pensamento deles, para depois construir de uma forma crítica. Para que eles tenham uma noção de

que uma imagem nunca é só uma imagem, tem muito mais que o retrato dessa imagem.

Também comenta que na escola onde leciona, o/a docente é livre para trabalhar com as suas temáticas de preferência. Ou seja, não há uma linha fechada na escola. Entretanto, há o rigor de atrelar os conteúdos às questões do Programa Auxílio Brasil (PAB), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos concursos, do Currículo, da BNCC. “Então eu sempre procuro ir trabalhando mais ou menos os componentes de acordo com a BNCC”, explica. No entanto, a sua preferência é pela Arte contemporânea.

Na temática identidade, muitos/as artistas e obras foram contemplados. A obra intitulada **Polvo**, de Adriana Varejão, é uma delas.



Figura 31 – Pintura intitulada Polvo
Fonte: Varejão (2014).

Trata-se de uma obra que aborda questões de miscigenação, colorismo, catalogação, colonialidade e autorretrato. Em 1976, o IBGE fez uma pergunta à população brasileira, elaborada da seguinte forma: “Qual é a sua cor?”. Foram muitas as respostas dadas com entendimentos literais sobre a cor, pois as pessoas não se identificavam com um regime colonial que classifica as cores da pele humana, mas sim, o povo brasileiro assumia a sua diversidade na hora de autodeclarar-se, utilizando uma linguagem coloquial (Paulina, 2020).

Partindo dessa abordagem, a obra foi trabalhada com turmas do sexto ano. Como atividade prática, Saleema propôs a criação de um autorretrato que apresentasse semelhança com a cor de cada criança e adolescente. Comenta que com essa atividade eles/as perceberam que eram capazes de criar a sua autoimagem, a qual foi realizada através de hachuras. Sobre este procedimento,

explica a professora que se deve preencher todo o espaço com tracinhos, em média quatro lápis de cor são o suficiente para achar a cor de pele de cada pessoa. Em suas palavras: “Cada um deles aprendeu a fazer o seu tom de pele com lápis de cor”.

Seguindo o tema identidade, a professora também apresentou aos/às estudantes a arte urbana de Shamsia Hassani. A artista direciona seu olhar para o Oriente Médio, mostrando a realidade de um território em situação de conflitos armados. No ano de 2021, o Talibã conquistou muitas províncias, ambicionando o controle da cidade de Cabul, no Afeganistão, fato que despertou o desespero da população, sobretudo das mulheres, pois elas estavam à margem de perderem a sua liberdade e autonomia intelectual e artística (Karimi, 2021)³⁵.

Partindo do grafite de Shamsia, foi proposto aos/às estudantes a elaboração de uma escrita. Os/as estudantes identificariam o que era significativo e característico da cultura oriental – porém não ficou claro se trabalhou a questão da violência de gênero neste local, visto que apenas menciona um grafite de Shamsia que contém elementos visuais, como: fuzil, flores, cidade e destruição. A opressão contra a mulher, tão presente nas suas visualidades³⁶, em algumas de modo direto, em outras de modo sugestivo, denuncia um grupo extremista que é cruel para o gênero feminino. Aliás, tal fato bem apontado na carta de Karimi (2021).

O tema identidade também foi trabalhado na arte de Sérgio Cezar com suas esculturas de papelão. A provocação foi: “Que lugar sou eu?”. A professora explicou que “eles tinham que construir o seu lugar, que eles entendessem sendo deles”, através de maquetes. O principal material utilizado foi o papelão. De acordo com a percepção da professora, esse trabalho foi muito frutífero. Além disso, tal prática pedagógica foi feita no período de ensino escalonado, entre o presencial e o remoto, em virtude da pandemia da Covid-19. No caso, os/as educandos/as realizavam uma foto do seu trabalho e mandavam o registro para a professora.

Um estudante criou uma maquete de uma lembrança afável de seu falecido avô, o qual perdeu a vida infectado pelo vírus do Covid-19. Uma estudante revelou maus tratos ao demonstrar o seu lugar de convívio. De certo modo, esta atividade

³⁵ Interpretação minha sobre a carta da cineasta Karimi (2021) intitulada “Eles vão banir toda a arte”.

³⁶ As observações foram feitas a partir de imagens postadas no Instagram da artista Shamsia Hassani entre 2021 e 2023.

revelou a subjetividade de cada um/a. Conforme Saleema, “[t]eve gente que fez a escola. Cada um fez o seu local” nesta experiência poética em meio à pandemia.

Nos sextos anos, as atividades são predominantemente práticas. Assim, a professora apresentava as obras, as contextualizava, proporcionava discussões acerca dessas e partia para um trabalho com processos de criação. Em suas palavras: “Eu contextualizo, coloco imagens para ir aumentando o repertório visual deles. Para eles poderem criar alguma coisa. E aí eles tinham que fazer o trabalho e mandar. Isso era exigência da escola. Que fossem trabalhos práticos”.

A escola onde Saleema trabalha é central, referência para a cidade, notável para a América Latina, com histórias de lutas, possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) embasado em Paulo Freire. Além disso, é acessível a vários pontos periféricos da cidade. Na sala de professores, no segundo piso, as imagens destes artistas estavam expostas em cima da mesa e assim fomos conversando sobre elas, falamos dos trabalhos de Adriana Varejão, Shamsia Hassani, Ai Weiwei, Eduardo Kobra, José Leonilson, Lucía González Ippolito, entre outros/as. Sobre a mesa, chama à atenção as imagens de Tadeu Roberto Junior, popularmente conhecido como Carão:



Figura 32 – Grafite de Carão
Fonte: RPC (2016).



Figura 33 – Fotografia de Carão posando ao lado de seu grafite
Fonte: Carão (2019). Acervo pessoal do artista.

Conforme explica Saleema, estas representações estavam dentro da temática identidade, com um foco na questão cultural. Neste sentido, a professora buscou

questionar o que os/as educandos/as viam de brasilidade nas imagens, abordou assim a identidade cultural a partir de referências artísticas.

Outro tema proposto por Saleema foi realidade social; o processo criativo utilizado foi a mobgraphia, que segundo a professora, “é uma das linguagens das Artes que entrou há uns dois, três anos no circuito”, geralmente feita com o smartphone³⁷. Saleema lembra que “ano passado, começaram a abrir chamadas para seleção de trabalhos” deste tipo. Assim, vemos o potencial do celular na produção de visualidades em suas práticas pedagógicas.

Já com o primeiro ano do ensino médio, as atividades foram mais teóricas, especificamente, de análise de imagens. Contudo, segundo a professora, os/as estudantes não tiveram maturidade para interpretar as representações artísticas. Averigua que isso possa ser um reflexo da pandemia do Covid-19, dizendo que os/as alunos/as secundaristas do primeiro ano, ao que supõem, vieram com uma bagagem do sétimo ano, dado a lacuna de dois anos de um ensino condicionado pelo distanciamento social.

A professora nota que na escola onde leciona, “a formação do pessoal de Artes é mais antiga”, isto é, os trabalhos são mais manuais, voltados para o artesanato. Segundo Saleema, isso é característica da instituição, ela relata que as docentes da escola não gostam da Arte contemporânea, por ser mais subjetiva. Além do mais, os/as outros/as professores/as não têm um interesse acentuado na parte da interpretação de imagens. Na instituição onde trabalha, quem explora essa diversidade de temáticas no polo da Arte contemporânea é a própria professora entrevistada. Em suas palavras: “Quem vai na diversidade sou eu”. E assim abrange temas como identidade, igualdade racial, realidade social, fronteiras.

Pergunto a Saleema se *estas visualidades que fizeram parte das suas aulas, fazem também parte das suas vivências pessoais e do seu cotidiano?*

Ao apontar as manifestações artísticas sobre a migração, ela diz que não tem como separar, pois basta atravessar o calçadão situado no centro da cidade e ver que lá há pessoas imigrantes, como os senegaleses. Deste modo, estas manifestações artísticas trabalhadas em sala de aula refletem o cotidiano da cidade,

³⁷ É um movimento que promove a arte fotográfica e visual feita (captada, editada e compartilhada) com dispositivos móveis (smartphones, tablets etc.) (Mobgraphia, [202-]).

em que tanto a professora, quanto os/as estudantes observam o fenômeno que se tematiza no contexto das obras.

Também questiono se as visualidades escolhidas são coletadas a partir das redes sociais. Ela responde que dificilmente procura algo nas redes sociais, mas que pesquisa na internet para formar o seu repertório imagético pessoal e docente. Assim, afirma: “tudo aquilo que me tira da zona de conforto, eu gosto de trazer para eles olharem”. Quando Saleema vê uma imagem que a interessa em um programa de televisão ou em uma pesquisa exploratória, esta, por sua vez, passa a fazer parte de seu interesse e curiosidade pessoal pertinente à sua prática pedagógica.

Pergunto se a professora sente alguma restrição da escola ao trabalhar com determinadas imagens. Em sua resposta: “Por parte da escola não”. Já em relação aos/às educandos/as do ensino fundamental 2 e do ensino médio, observa-se preconceitos e imaturidades, em relação a algumas representações pictóricas. A professora diz que começa o início do ano letivo se apresentando naturalmente. Fala que tem formação em Direito. Os/As estudantes ficam interrogativos. De pronto, Saleema inicia a contextualização:

eu sempre já parto dizendo, óh, escrevo ativismo. [...] Ninguém é apolítico. O fato dos pais de vocês terem escolhido essa escola é uma escolha política. A gente não vai discutir questões partidárias, mas nós vamos trabalhar política do início ao fim. Se quiserem fotografar, filmar, botar na mídia, à vontade.

A arte contemporânea e urbana, quando dialoga com questões sociais – como a migração, a negritude, as pautas indígenas e ambientais, entre tantos outros temas transgressores –, intrinsecamente envolve questões políticas, pois se um/a artista está abordando a questão da demarcação de terras indígenas, logo há de se pensar sobre as causas que o levam à essa luta; é plausível. Assim, aponta-se para os outros temas: refúgio, racismo, violência de gênero e homofobia, tudo isso é político e envolve a arte. São muitas as manifestações da Arte contemporânea que pautam essas questões. E não há razão contundente para não as abordar em sala de aula.

Saleema trata dos temas da estética, política, religião e corporeidade; faz provocações apresentando nus artísticos em imagens na sala de aula. Lembra que utilizou obras de Michelangelo Buonarroti (artista italiano, 1475-1564), Henri Matisse (artista francês, 1869-1954), Pablo Picasso (artista espanhol, 1881-1973) e Lucian

Freud (artista alemão, 1922-2011). Os/As educandos/as olham e escrevem sobre, sempre com uma dinâmica de análise. A professora lê em casa os textos. Em suas palavras: “Eles escrevem e é incrível. Ali tu vê mais ou menos o perfil da turma [...]. E aí, na aula seguinte, eu falo qual foi a intenção do artista ao fazer aquela representação do nu”, contextualizando-a.

Cita Matisse, elucidando que a sua intencionalidade não era dar destaque à nudez, sua questão estética era sombra e cor. Neste contexto, refere-se a outro artista, objetivando problematizar a temática da solidão e do abandono, relegando à nudez ao segundo plano e distanciando-se da ideia de erotização e objetificação, pois o que se estava discutindo em aula era a questão da solidão, da depressão, de um homem idoso, abandonado. Então, o olhar dos/das estudantes começa a mudar. A temática já não é mais a questão do nu artístico.

Ao pensar na Arte contemporânea apresentada no espaço da sala de aula por meio de imagens impressas, especificamente, nas suas práticas pedagógicas de Artes visuais, elucida que os estudantes veem com estranheza tais manifestações, pois diz: “Ninguém gosta. Raros são os que gostam”. Argumenta que tem vontade de entrar em contato com o/a artista. Explica que muitas obras da Arte contemporânea são feitas “justamente para deixar as pessoas no desconforto”.

Chego ao entendimento de que a sua personalidade influi diretamente nas suas práticas pedagógicas. No geral, também, foi possível compreender como é perpassada a questão dos direitos humanos nas aulas de Arte. Para sintetizar: as atividades desenvolvidas constituem-se em análises e interpretações de imagens, às vezes, elaboração de textos, além dos processos de criação em materialidades diversas. Percebe-se que a professora gosta de trazer questões provocadoras da Arte contemporânea. A seguir, vamos ver em Kailash um apreço pela História da Arte, em especial, às obras do modernismo brasileiro.

7.4 Kailash – os direitos humanos nas entrelinhas da História da Arte

Kailash trabalhou com diversos temas em direitos humanos, como educação, saúde, liberdade de expressão, igualdade, justiça, paz e moradia. É importante ressaltar que todos esses temas não foram trabalhados de forma explícita e específica, mas sim de forma a transversalizar os conteúdos de Artes visuais. A professora tem uma longa jornada na educação, pois afirma: “esse ano completo 26

anos de trabalho, só de estado eu tenho 22 anos, então eu trabalhei a minha vida inteira, eu nunca fiz outra coisa”. Além disso, argumenta que uma das escolas onde leciona localiza-se em um bairro periférico, “predominantemente com crianças em situação de risco social”, vivendo em situação de extrema pobreza, com condições eminentemente indignas.

O questionário desta pesquisa provocou a arte-educadora a pensar sobre sua prática pedagógica. Em suas palavras: “Tentei fazer uma análise, porque eu sou uma professora de muitos alunos, eu dou aula para a educação infantil, eu dou aula para o terceiro, para o quarto, para o quinto, para o sexto, para o sétimo, para o oitavo, para o nono” anos do ensino fundamental. No relato de Kailash, ela fez um resgate de suas lembranças, rememorando as suas aulas. Entretanto, a sua argumentação focou nas suas ações mais recentes: a moradia e o direito de ser criança.

Sobre a questão da moradia, essa temática foi elaborada com o terceiro ano do ensino fundamental. Em suas palavras: “a gente trabalhou com o Volpi, eu trouxe os Casarios do Volpi para eles olharem, a gente fez uma saidinha no entorno do colégio para eles observarem como é que eram as casas [...]”. Neste sentido, percebemos que as visualidades trabalhadas já não são mais apenas através de imagens apresentadas, mas também do que se vê no acontecimento real do cotidiano das crianças.

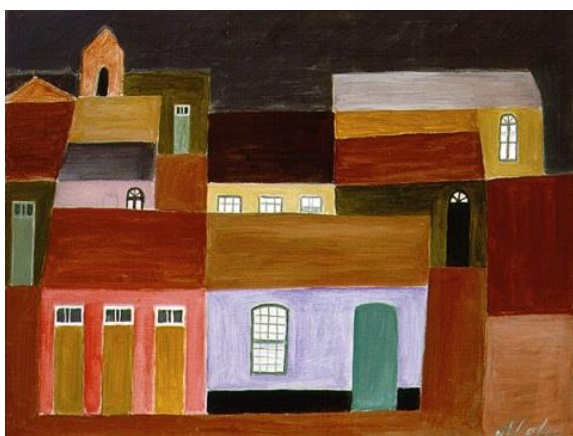


Figura 34 – Pintura intitulada Casario
Fonte: Volpi. Reprodução fotográfica de Romulo Fialdini. [2001-2023].



Figura 35 – Pintura intitulada Casario de Mogi das Cruzes
Fonte: Volpi. Reprodução fotográfica de Romulo Fialdini. [2001-2023].

Neste âmbito, foi pensado sobre as etapas do grafismo, problematizando o estereótipo dos desenhos de casas, bem como foi conversado com as crianças sobre a questão da moradia de modo relacionado ao conteúdo de Artes. A abordagem desse problema social vivenciado pelos mirins foi desenvolvida, respeitando a maturidade cognitiva deles/as. Assim, o tema foi adequando ao nível escolar de aprendizagem das crianças. Ao passo que elas ampliam o seu repertório estético-cultural, a partir de um artista do modernismo brasileiro, também são instigadas a dimensão crítica do conhecimento em Arte. Nas palavras da professora:

[...] dentro dessa temática eu pude trazer as diferentes nomenclaturas de moradia. [...] eles, por exemplo, olham uma casa de alvenaria, uma casa simples de alvenaria, e eles dizem que é uma mansão, porque eu trabalho numa zona periférica, então eles relatam que aquilo se trata de uma mansão [na concepção deles], falam com muita intimidade sobre o barraco, [...] sobre as casas mais simples. E nesse trabalho específico [...] quando eles começam a desenhar, a representar essa realidade, foi maravilhoso, porque os desenhos foram extremamente ricos, porque cada um desenhou a sua casa, porque eu trabalho muito com a questão do desejo deles, porque às vezes é muito difícil para o aluno querer retratar a dificuldade que ele vive [...] ele não quer colocar, externalizar graficamente aquilo que ele vive, então eu trabalho assim, bom, como é que você gostaria que fosse?

Kailash atua em uma escola à margem da extrema pobreza. De acordo com Salata, Mattos e Bagolin (2022), conforme os dados do IBGE, muitas crianças encontram-se nesta situação. O fato configura enfrentamentos que devem ser relutantes para a seguridade do ECA – um documento importantíssimo aos princípios de nossa Constituição democrática (Brasil, 1988) –, tão logo, é necessário promover a sua plena realidade prática, pois temos ciência, pelo que já vimos em diversas mídias, que existem crianças morando na rua ou em casebres, outras órfãs, abandonadas, refugiadas, silenciadas, ou então vivendo em meio ao conflito armado, e na pior das realidades, sendo aliciadas ou exploradas.

É urgente falar de moradia nos dias de hoje. Se a população indígena luta tão arduamente pela sua terra, em seu cerne há a questão da moradia, ora, a floresta é o lar deles/as. A população empobrecida vive em lugares precários; quanto mais vulnerável, mais hipóteses sobre uma fragilização dos direitos humanos ocorrem: formação de favelas, moradias em morros que podem vir a desabar, terras invadidas e outros. É humilhante, mas existem pessoas que moram em barracos com seus/suas filhos/as. “Todo mundo tem o direito de morar, não é, mas vocês acham que morar nessas condições é digno, é certo?”, pergunta Kailash aos/às seus/suas educandos/as.

Ao criar desenhos de casas com as crianças, a professora possibilita a imaginação e a idealização de algo melhor para viver. Conforme Kailash, esse trabalho foi muito frutífero. Em sua fala, ela problematiza como uns vivem literalmente em “castelos” e outros em barracos nas ruas públicas. Estes assuntos não são planejados, apenas fluem de forma espontânea, como uma interpretação da realidade crítica. Assim, pergunta: “E quem não tem casa?”.

a gente começa os questionamentos, eles vão respondendo, né, e a gente acaba chegando um pouco nessa questão da educação [...], deles saberem a questão dos direitos deles, saberem que eles têm sim direito de chegar, de ter um lugar para morar decente, que deveriam existir políticas públicas para que eles pudessem [...] ter um pouquinho mais de dignidade, de qualidade [...], não só para moradia, mas para saúde [...], enfim, para aquelas coisas que a gente minimamente acha importante.

Porque eu vejo que eles não querem – eles não – na realidade é, exatamente, a falta do conhecimento, porque eles moram num lugar sem o mínimo de saneamento, mas eles não sabem o que é saneamento, como é que eles vão desejar um negócio que eles não sabem, né?

Segundo Kailash, as imagens da coleção Casario de Volpi foram mostradas às crianças, sendo este o conteúdo de base. Além disso, elucida que quando ela começou a trabalhar com o tema moradia, outra intencionalidade foi contextualizar a Arte rupestre, dando a entender que as cavernas também eram um tipo de morada. A professora sustenta que é importante um/uma estudante ter ciência de seus direitos.

Neste sentido, penso que é vital a eles/as saberem que saúde, educação, cultura, saneamento básico, moradia etc. são direitos humanos sociais e que o estado deve lhes garantir isso. No âmbito escolar, com mais maturidade intelectual e com aprofundamento sobre o assunto – quando há a liberdade de expressão –, os/as estudantes acabam sabendo que o estado brasileiro, em muitas circunstâncias, legitima a opressão, e que nem sempre cumpre os seus deveres. E que nós, população, devemos lutar por eles através de mobilizações, assembleias e movimentos sociais, um conhecimento que se dá ao longo da vida estudantil e pessoal das crianças e adolescentes que estão em formação.

Na continuidade, Kailash argumenta que fala com os/as adolescentes sobre o direito de brincar, utilizando como referência as obras do artista Ivan Cruz. Assim, busca identificar as recreações dos/das jovens, também propõe entrevistas aos/às estudantes sobre as brincadeiras que eles/as realizavam com as mães e os pais na menor infância, com vista a uma comparação com as vivências de hoje. Também as

recreações tidas pelas/os mães/pais em seu passado são levadas em consideração. Os/As estudantes desenham e pintam essas cenas. No pátio da escola, brincam a partir do relato descrito nas entrevistas. É comum as mães falarem que brincavam de panelinha e boneca. A respeito disso, a professora problematiza preconceitos sociais, tais como os brinquedos e as brincadeiras adequadas, conforme uma classificação binária de gênero. Sobre isso, é notório o patriarcado operando sobre a formação humana, desde a infância. Em suas palavras:

[...] eu trabalho bastante com eles essa questão: [de o que a mãe brincava], a mãe brincava de quê? [...] o brinquedo da mãe normalmente se resume a panelinha, a boneca. [...] a gente percebe bem essa questão dessa discriminação do homem e da mulher, essa questão de gênero, não é, onde de repente a mulher, como se a única possibilidade daquelas mães, fosse brincar daquelas coisas que a preparam para o matrimônio, para o casamento; aquela ideia machista, não é, da posição da mulher na sociedade, né, então isso é uma forma de tentar desconstruir com eles, né, de conversar, mas por quê? E por que, que será que os meninos não, os pais de vocês não relatam, não é, soltavam pandorga? Por que a mãe não soltava pandorga? E daí a gente vai, e vai longe, né, muita coisa.

Os seus relatos são potentes. Menciona que são muito gratificantes para os/as seus/suas alunos/as essas abordagens libertadoras, e também para ela, citando a palavra “empoderamento”.

A professora enviou uma imagem para esta pesquisa, a qual relaciona com os direitos humanos.



Figura 36 – Pintura intitulada Roda infantil
Fonte: Portinari (201-).

Esta obra intitulada *Roda infantil*, de Candido Portinari, foi produzida em 1932. Trata-se de uma pintura em que vemos várias crianças fazendo uma ciranda na esquina de um cruzamento de ruas, durante o dia. Pedi à professora que falasse um pouco sobre a imagem, explicando como a relaciona com os DH em seu olhar. Em sua resposta: “Essa é uma das imagens que eu acho mais forte, assim que eu gosto de trabalhar a releitura [...]. Porque eu vejo que as nossas crianças, elas estão perdendo o direito de ser criança, né?”. Em razão dos pais que negligenciam as suas responsabilidades, “delegando às crianças, os afazeres que muitas vezes deveriam ser deles”, como os serviços domésticos e maternos. Devido ao trabalho excessivo dos pais, as crianças maiores são sobrecarregadas.

Outro apontamento que faz é que “o direito de brincar, com o advento do celular”, está sumindo. Para a professora, os aplicativos que os menores usam – a título de exemplo, menciona o TikTok – facilitam o acesso das crianças aos conteúdos que são destinados aos adultos, deste modo, atenuam vivências que são direcionadas à infância. Neste sentido, afirma: “de certa forma, embora eu esteja trabalhando com crianças e adolescentes, isso é resgate, porque para muitos [a brincadeira] já não é mais uma realidade”, pois eles/as interagem predominantemente com as telas e não exploram a corporeidade da brincadeira.

Tais observações são colocadas como um saber da prática pedagógica, ou seja, de uma professora que está lá em campo – na sala de aula – observando e refletindo sobre esses fatos. Diante disso, Kailash busca resgatar algo que considera que não é mais uma realidade tão plausível no cotidiano das crianças: a brincadeira. Em suas palavras: “Então, quando eu pego as crianças e vou trabalhar com eles algumas brincadeiras”, desta forma, explorando a expressão corporal, a autoestima e a teatralização. Esta última, ao propor a encenação da pintura de Portinari e de Ivan Cruz, que representam diferentes brincadeiras. Assim, elucida: “eu mostro a imagem, eles tentam construir com o corpo, né?”

Conforme Cunha (2016), os/as estudantes são crianças e adolescentes *videns*; na atualidade, eles/as são afetados por imagens – matéria-prima essencial da Arte contemporânea. A autora indaga se as coleções de brinquedos nas obras de determinados/as artistas possibilitariam conexões com os imaginários das crianças. Através dos relatos de Kailash, vemos que sim, ainda que a professora esteja utilizando imagens do Modernismo brasileiro e Cunha (2016) refira-se à Arte contemporânea.

A professora argumenta que mesmo as crianças com famílias mais estruturadas deixaram de brincar na rua, pois estas preferem que o filho esteja em casa, interagindo com o computador. Em contrapartida, observa que os/as jovens das famílias mais carentes, por não terem tanto acesso aos aparelhos tecnológicos (desktop, celular, tablet, videogames), acabam brincando de modo semelhante às antigas gerações, muito embora o sonho destes/as estudantes é ter um celular e rede *Wi-Fi* para se inserir na cultura digital. No entanto, de acordo com Kailash, como eles/as não têm acesso a esses recursos tecnológicos, eles/as “acabam brincando daquelas coisas que a gente um dia, eu pelo menos, brinquei”.



Figura 37 – Pintura intitulada Bola de gude
Fonte: Cruz (201-).



Figura 38 – Pintura intitulada Pé de lata
Fonte: Cruz (201-).

Neste sentido, há crianças em contextos de vulnerabilidade econômica, que dividem o seu tempo entre ajudar as mães/pais, ir à escola e brincar (na rua). Entretanto, outras são mais voltadas para as tecnologias digitais. Tanto a obra de Candido Portinari intitulada **Roda infantil** quanto estas de Ivan Cruz representam o direito das crianças e dos/das adolescentes de brincar, de possuir lazer e se divertir, expressando a sua linguagem corporal, verbal e artística. A seguridade disso configura um direito humano.

Perguntei a Kailash se, dentro do espaço escolar, a sua personalidade e individualidade se mantém, isto é, como ela, enquanto Kailash, vê essa questão dentro do espaço escolar. Se há uma separação entre a pessoa e suas crenças ou,

ao contrário, ela mantém seus valores de verdade, seu caráter artístico e estético e sua personalidade. Em sua resposta: “A muito custo, mas mantenho”. Diante disso, busco saber se ela tem liberdade de cátedra para falar sobre diversos temas, como igualdade, justiça, paz, moradia, cotidiano, saúde, educação. Quanto a este ponto, explica que começou a sua trajetória docente nas escolas públicas de Porto Alegre (RS), depois retornou para a Região Sul do RS, sempre lecionando em escolas de periferia, porém trabalhou por um período na coordenadoria de educação, depois decidiu voltar para a sala de aula. A docente possui duas matrículas, e em uma delas permaneceu todo tempo em sala de aula. Como professora de Artes, ministrou aulas em muitos lugares, em razão de seu tempo de trabalho, 26 anos, mas também porque a carga-horária de Artes é mínima em cada turma, então, ela já esteve paralelamente trabalhando em diversos lugares em Porto Alegre. Hoje trabalha apenas em duas escolas que dão suporte para que ela possa ser a sua pessoa que é sem ressalvas, mas isso não é uma realidade de todas as instituições, esclarece.

Kailash apresenta, como exemplo, uma experiência sua, dizendo que trabalhou em uma escola, na qual ocorreu uma atividade interdisciplinar sobre o filme **A onda**³⁸, envolvendo vários/as professores/as, sendo que “no final da aula, a diretora nos comunicou que uma mãe estava fazendo uma queixa porque nós estávamos fazendo abordagem desse filme”. Para ela, isso configura-se na questão de tentar enquadrar os/as docentes em um sistema fechado. A escola não proibiu os/as docentes, mas ela observou que “aquela comunidade não estava aceitando a [Kailash] do jeito que ela é, e os outros professores que ali estavam”.

Rememorou, também, outro fato, já ocorrido há bastante tempo: trabalhou em uma escola, em que a diretora reclamou por ela trabalhar com a História da Arte e não com artesanato e decoração. Por isso, hoje ela tem gratidão por sua liberdade de cátedra. Em suas palavras: “hoje eu me sinto extremamente honrada de poder trabalhar em dois lugares onde eu sei que eu tenho aval” para ser a professora Kailash o tempo inteiro, de maneira indissociável de sua pessoa, que traz valores

³⁸ Filme de 2009. A trama passa-se no espaço de uma escola, na Alemanha, e é protagonizado por um professor e seus estudantes. O docente decide exemplificar o conteúdo aos/às educandos/as, simulando “um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de “A Onda” ao movimento, e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação” (Adoro Cinema, [2009?]). Entretanto, essa dinâmica extrapola o espaço da escola, pois o movimento ganha força. Segundo Strieder (2020), através deste filme é possível perceber como regimes autocráticos – Nazismo/Fascismo – podem retornar na contemporaneidade.

políticos e estéticos. Kailash tem um grande apreço pela Teoria da Arte e não vê empecilho ou censura em abordá-la no ensino fundamental.

Contou que em um dos locais em que trabalha a sua autonomia é respeitada, por conta de sua história e jornada docente. Assim, ela se sente confiante para ser ela mesma. Já na outra instituição, a sua relação é mais recente, contudo, é tranquilo, tanto é que o trabalho das moradias foi realizado nesta outra. Entendo que Kailash consegue manter a sua personalidade, mas infelizmente essa não é uma realidade plausível em todas as instituições escolares.

Para finalizar, o tema abordado nas reproduções de obras de arte foi o direito das crianças ao lazer, o que Kailash denominou como o “direito de brincar ou de ser criança”, mas também falou sobre a questão da moradia. Neste sentido, as crianças e os/as jovens passam a ter um olhar crítico e sapiente diante das visualidades com as quais convivem, de acordo com os temas que foram enfatizados. Além do contato com outras referências visuais, que não as banalizadas em seus aplicativos e mídias de entretenimento. Com as dinâmicas da professora, além das crianças ampliarem o seu repertório estético-cultural, elas passam a ter o direito de olhar outras realidades que envolvem a infância e a terna juventude.

No próximo tópico vamos ver os relatos de André. O tema explorado por ele foi a questão da obsolescência e dos materiais descartáveis no âmbito da Arte contemporânea e urbana. O público infantil do professor André é diferente do de Kailash, que trabalha com crianças de escolas públicas e muitas situadas em uma zona de extrema pobreza. André realiza oficinas em uma escola particular de alto custo, logo, as crianças já vivenciam uma realidade econômica diferente.

7.5 André, a obsolescência material e humana

André é professor de Artes em duas escolas particulares, tem sua formação em bacharelado em Artes visuais e atua como artista visual. As dinâmicas de suas aulas ocorrem por meio de oficinas extraclasse, às vezes realizadas em círculo – ele faz uma alusão ao palco arena –, e em outras, assemelha-se a uma aula tradicional – lembrando o palco italiano. Segundo o professor, os dois momentos são válidos. Perguntei a André se ele já trabalhou com os direitos humanos em sala de aula, ao que respondeu afirmativamente.

Ele rememorou as suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema da obsolescência e do descarte de materiais. Neste aspecto, o professor e artista pensa na problemática do desperdício e na limitação da vida útil das coisas. Acerca disso, realiza processos educativos que envolvem objetos descartados. Neste contexto, faz paralelos entre a questão material e humana. O professor mostra um objeto de Arte criado por ele e intitulado **Maestro Cubano** (Figura 39):



Figura 39 – Instalação artística intitulada **Maestro Cubano**
Fonte: André Barbachan (2018?).

Este foi produzido com objetos de madeira, plástico, fios condutores e eletrodomésticos. Tais objetos, uma vez despojados, na mão do artista-professor tornaram-se uma obra de Arte. Nesta criação, ele teve um olhar voltado para o cenário urbano, no que diz respeito aos transeuntes da margem economicamente mais vulnerável: os pedintes. Com esta construção, busca esclarecer a sua relação com a obsolescência, o ponto fulcral de sua obra. Em suas palavras: “a pessoa que fica te pedindo na sinaleira, aquela pessoa ali, ela tá descartada em determinada hipótese, entendeu?”

A obra sobre a qual ele discorre é a mesma da imagem enviada por ele para esta pesquisa (Figura 39), a qual, para André, em um viés, relaciona-se com os direitos humanos. Esta produção artística é um objeto que faz parte da série Pé de

pão. “Esse trabalho fala da relação de obsolescência humana e obsolescência dos materiais. Obsolescência humana está ligada ao ser que está na esquina, ao ser que está excluído” (Barbachan, 2019, transcrição minha).

Acerca dos pedintes, Barbachan (2019) afirma que andam pelas cidades, especificamente, no estacionamento, na sinaleira, nos calçadões. Ao mencionar estes sujeitos empobrecidos, afirma que a partir disso se criou uma estética, denominada por ele como “estética do pedinte”, o que influenciou a criação de sua obra de arte. Similar ao pedinte, ela te pede uma moeda, ao passo que te dá uma sonoridade em troca. Assim, o Maestro Cubano

executa uma ação microcontrolada a partir da tua interatividade. Quanto tu insere uma moeda, a ação que a obra executa é uma cédula rítmica a partir de elementos da casa – liquidificador, máquina de pão, motor de máquina de lavar, máquina de cortar cabelo. Eu examinei a sonoridade de cada uma. Não vou chamar de música, vou chamar de uma alteração na atmosfera, na atmosfera sonora, esta que tu está agora, porque quando tu colocar a moeda ali, vai alterar essa atmosfera. Essa relação sonora, ela pode te conectar com algumas memórias tuas, que é o que eu chamo de punctum sonoro. E esse elemento sim, pode ser o som do liquidificador (Barbachan, 2019, transcrição minha).

Segundo André, esta obra de arte é uma referência em suas aulas. Além disso, o professor relata que leva as turmas para visitá-lo na galeria. Em relação às suas práticas pedagógicas, ele diz que junta objetos e os dispõe na mesa, e aí os/as educandos/as “têm que olhar para esses objetos e compor, pode ser uma imagem, pode ser um desenho a partir daquele objeto, e isso vai fazer com que” eles/as criem os seus trabalhos artísticos.

Assim, busca esclarecer:

Esse meu desenho, digamos assim, se eu tenho uma tampinha de garrafa, tá, coloquei na folha de papel e fiz... Botei ela num canto, desenho [um] outro círculo, desenho um carrinho, um carro na imagem frontal, bidimensional, eu já tenho... Ou seja, se eu tiro aquele objeto que antes era descartado, se eu tiro ele do meu desenho, o meu desenho fica faltando, entendeu, fica faltando uma relação de equilíbrio, de complemento do desenho. Então, aquele objeto, ele não é mais um objeto descartado, e sim, ele é um objeto fundamental. Então, tem um desdobramento no exercício aqui, um desdobramento do olhar para o objeto descartado.

O professor junta utensílios, leva para a sala de aula e a partir deles os/as estudantes produzem um desenho ou reinventam em outros objetos, criando, neste sentido, releituras. A respeito dessa prática educativa, esclarece que seus/suas alunos/as são crianças. Daí que os descartes que possuem, geralmente, são

brinquedos. Rememora as suas dinâmicas de aula: “esse brinquedo aqui quebrou, ele não funciona mais. Então, o que esse brinquedo pode virar?” Assim, os/as educandos/as transformam o objeto, montando outro, recriando. Entretanto, “às vezes, não funciona também [...]”. Justifica que nesta prática pedagógica há algo que gosta bastante,

que é a durabilidade do pensamento ali na coisa. Bom, a gente propôs: o objeto já estava descartado, né? Aí a criança pega e tem aquele momento, ou despedida daquele objeto ali, ou o objeto volta e dura mais um pouco. Mas esse tempo aí, ele está durando, ele já está gerando um pensamento em relação a esse nosso assunto.

A preferência do professor é por realizar essas atividades na sala de aula. “Porque a gente trabalha o trabalho coletivo, a gente trabalha todos juntos”, justifica. Em relação aos objetos descartáveis, pergunto se ele chegou a trabalhar com algum outro/a artista. Ele responde que sim, lembrando Vick Muniz, especificamente, das obras que deram origem ao documentário intitulado **Lixo Extraordinário** (2011). Para a formação dessas obras, muitos/as catadores/as contribuíram, inclusive, foram representados/as nelas. Primeiro, era feita a montagem das figuras em larga dimensão através de materiais descartáveis, depois disso, elas eram fotografadas. André também cita Bordalo II.



Figura 40 – Mosaico criado a partir de materiais descartáveis
Fonte: Muniz (2020).



Figura 41 – Montagem figurativa a partir de materiais descartáveis
Fonte: Bordalo II (2021).

Artur Bordalo é um artista contemporâneo português. Ele trabalha com materiais encontrados na rua, que com sua astúcia, ganham finalidade artística. Assim, o artista tem uma abordagem ambiental, visando à preservação do planeta, para tanto, aponta uma crítica ao consumismo e ao desperdício. A sua arte é

urbana, constituída por grafites tridimensionais que representam animais. Para Bordalo II, a acumulação gigante de lixo atinge os animais, daí que as suas criações são feitas a partir de elementos que prejudicam a vida animal (Bordalo II..., 2021). Elas passam a ideia de um grafite tridimensional.

O professor explica que dentro do exercício de olhar para o lugar, para a natureza, para a casa e para o tudo, “a gente não põe nada fora, a gente só tira do nosso campo de visão”, e isso acontece com as pessoas também, como se elas fossem tiradas do campo de visão. Um exemplo são os/as moradores/as de rua, pois vivem em descarte, literalmente, por diversas razões. Conforme o professor:

Fulano ou tá desempregado, ou... Enfim, algum fato da vida fez com que aquela pessoa vá pra algum lugar, viver na rua, ou vai viver em... Sim, vai viver em descarte, digamos assim. E aí tem N fatores, tá? [...] [como a questão econômica], porque dizem, ah, eu tenho determinada idade pra cumprir com uma função aqui de trabalho; e se eu tô num lugar que não tem mais trabalho, eu tenho 80 anos e não tenho mais trabalho e eu não consegui me organizar, eu não tenho dinheiro, não tenho o que fazer, [vou ser um] descartado. E eu não consigo mais sair daquele lugar. Estou dando um exemplo bem absurdo, assim, bem amplo, tá? Tem várias coisas que, em relação a isso, que descartam a pessoa.

Nesta perspectiva, busca esclarecer como surge a obsolescência das pessoas, ou, em outras palavras, o seu descarte. Essa noção de vulnerabilidade humana, aqui compreendida, portanto, produz um índice de pessoas sem destino à integração no mercado capitalista ou a outras formas de economia, como a solidária, criativa, agricultura familiar. O contexto causal é amplo, ocorre que muitas dessas acabam se situando na rua, tornando-se moradoras e pedintes. Pergunto se os/as estudantes falam sobre o olhar deles em relação a esse assunto. Em sua resposta: “Sim, exatamente, falam, ah, eu vejo na sinaleira uma pessoa, só que, claro,” podem ser artistas ou não, tem que saber discernir.

A visualidade da pobreza nos centros urbanos, especificamente, a presença desses/as cidadãos/ãs indigentes, por ser comum nas capitais e em grandes cidades, torna-se banalizada, a ponto desse descaso público passar a ser normalizado, pois os/as passantes acostumam-se com a ideia de marginalização do ser humano.

E aí tu banaliza. E a gente tá bem próximo disso. Porque eu sei que na cidade grande tem gente pedindo, tá banalizada, eu sei que tem gente dormindo na rua, tá banalizada, ah, ali é lugar... E aí tu vai para uma cidade mais do interior, não é normal isso. Agora tu vai pra uma capital, é banal na capital. Então, eu gosto de fazer esses paralelos aí.

O professor acredita que os objetos de Arte criados a partir de materiais descartados podem gerar uma ruptura no olhar, quando colocados no lugar da pessoa pedinte, como um modo de desconstruir o senso comum que há no campo visual, através de artefatos que interferem na paisagem urbana, causando uma modificação ao que é rotineiro ao olhar das pessoas. Em suas palavras:

É como se esses objetos fossem pessoas, então eu penso, bom, eu criei esse objeto pra colocar no lugar daquela pessoa, no lugar onde, teoricamente, teria uma pessoa nesse estado, uma pessoa com essas características desse objeto. Pra quê? Através da arte, pessoas de outra relação observem aquilo e ele seja uma janela. Tu não enxerga a pessoa ali, mas ele refere a uma pessoa, então eu estou tentando que esse pensamento banal, como eu te falei antes, ah, é banal ver uma pessoa no sinal, uma pessoa dormindo nas calçadas, mas se eu proponho um objeto de arte e coloco naquele lugar ali, o observador ele não mais vai ver uma pessoa, e sim o porquê que é isso aqui. Então, o meu ver disso é esse paralelo.

Em suma, o professor faz um paralelo entre a obsolescência material e humana, mas não chega a aprofundar o contexto socioeconômico da desigualdade, pois a sua concepção baseia-se na ordem estética e da manifestação artística. Reconhece isso em sua obra **Maestro Cubano** e na produção de outros/as artistas. Os objetos descartáveis dão origem a produtos artísticos e a processos de criação em sala de aula. Tal abordagem é revigorante em suas práticas pedagógicas, porém talvez falte uma maior problematização em relação aos conteúdos sócio-político-culturais.

É na relação destes contextos que aparece a ideia de direitos humanos. Acerca do descarte de objetos, apoia-se em outros/as artistas, como Vick Muniz, Beatriz Meneses e Bordalo II. Enfim, novamente, vemos a arte contemporânea sendo utilizada como referência e embasamento no ensino de Artes visuais. Entretanto, as manifestações diversas da cultura visual também se entrelaçam aos processos educativos, é o que vamos ver em João Lucas.

7.6 João Lucas – entre experiências de vida e práticas pedagógicas

O professor João Lucas leciona na EJA, mas já foi professor do ensino regular, assim, em seus relatos também rememora as suas atividades passadas, especificamente, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O modo como o docente trabalha com as imagens é, preferencialmente, através do projetor de imagens datashow, quando tal recurso é disponibilizado. Ele cita as pinturas de

Jean-Baptiste Debret, em que são narradas visualmente cenas do Brasil escravocrata.



Figura 42 - Exposição Brasil, Independência para que(m)? (Museu Julio de Castilhos, Porto Alegre, RS)
Fonte: Acervo da autora (2022).



Figura 43 – Pintura intitulada O jantar
Fonte: Debret (2011-2023).

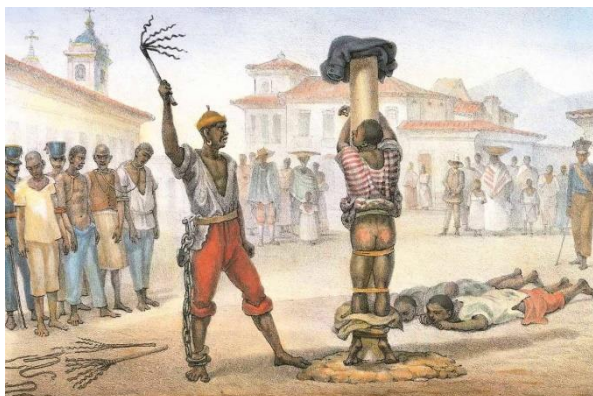


Figura 44 – Pintura intitulada Execução de punição por flagelo
Fonte: Debret (201-).



Figura 45 – Pintura intitulada Escravidão no Brasil
Fonte: Debret (2019).

Zamperetti e Souza (2022), ao interpretarem Mirzoeff (2016), afirmam que o complexo *plantation* foi uma base para o comércio transatlântico de escravos, assim as visualidades tinham a função de “alienar” ou “cegar” os oprimidos, para manter a ordem da autoridade e impedir fugas e rebeliões. Neste tempo, ocorreu uma espécie de controle visual do capataz em relação às populações escravizadas. Esta segregação foi vista como ideal pelos povos dominantes e fez parte de uma estética violenta, que gerou o adequado, o devido, um sentido estabelecido como correto. Esta foi a primeira experimentação da necropolítica (Mirzoeff, 2016).

Em nossa contemporaneidade, o artista indígena Denilson Baniwa cria rupturas e inquietações em relação aos regimes de visualidade e colonialidade, simultaneamente, provocando indagações. Apesar de ser vasto o seu trabalho, é possível observar o fato na sua obra **Arqueiro Digital**, de 2017, uma releitura da gravura de Debret, intitulada **Caboclo**, a qual foi criada em 1843 (Baniwa, 2017). Neste sentido, a sua arte busca ressignificar o corpo-política indígena, mostrando o conhecimento que possui de ordem criativa, sensível e histórica ao libertar-se dos estereótipos ocidentalizados e marcar o seu lugar de fala no sistema das Artes. Ele questiona a civilização ocidental, criando uma arte decolonial. Malheiros (2021, p. 148) também se orienta nesta linha de pensamento para argumentar sobre as produções de artistas indígenas: “A arte indígena contemporânea busca se livrar das amarras dos estereótipos e conseguir o agenciamento, ou seja, a autonomia sobre o seu próprio lugar de fala a respeito da sua arte”. Cita Baniwa ao interpretar Goldstein (2019).

Sobre as dinâmicas de aula com imagens de obras de Arte e de manifestações artísticas, as quais possuem um diálogo intenso com o período

histórico em que são produzidas – como as de Debret em suas representações escravocratas –, João Lucas relata:

Então, a gente faz uma análise, faz uma discussão, vê qual era o contexto social, e geralmente a gente acaba trabalhando com o contexto histórico, com o que eles estão vendo em história, faz uma analogia com o que eles estão vivendo hoje, questão de preconceito, racismo, tudo isso, pra mostrar pra eles que já aconteceu, segue acontecendo, e a gente tenta erradicar isso.

As questões inerentes aos direitos humanos fazem parte da discussão. Ainda que não seja falado de modo direto que tal assunto pertence a uma defesa ou violação dos DH. O professor argumenta sobre a importância de fazer conexões com a realidade que os/as estudantes vivem. Isto é, se o tema é escravidão, então se dialoga sobre o racismo na contemporaneidade, a partir do que os/as educandos/as têm a dizer sobre isso.

O direito à liberdade é um direito humano defendido por João Lucas, o qual se materializa na liberdade de expressão dos/das seus/suas educandos/as: em falar, escrever, cantar, dançar, enfim, de se manifestar e não ser vetado a isso. Mas também, é a sua liberdade de expressão, enquanto cidadão e docente. Entretanto, relata que já atuou em zonas periféricas, em que esse assunto vem ao encontro da questão prisional, pois não raro, nessas localidades muitos vivenciam a “realidade de conhecer alguém que está no sistema prisional”. Além disso, rememora à ditadura militar, período em que a censura era o regime de comunicação vigente.

João Lucas falou sobre o direito à vida. Em sua perspectiva, este vai além da questão da vida enquanto um elemento biológico, mas sim é direito à vida política, cultural, intelectual e, sobretudo, digna. Neste sentido, afirma que esta noção está implicada em todas as suas aulas.

Principalmente com as representações de obras, mas também com a realidade deles, quando eles falam de cultura, quando eles falam do que eles têm de conhecimento, quando eles falam de grafite, quando a gente fala de abordagens policiais, quando a gente fala de diversas situações, o direito à vida, o direito de estar em um ambiente público.

Essa sua concepção aproxima-se do “direito a olhar” ao qual se refere Mirzoeff (2016, p. 746), que afirma: “Quero reivindicar o direito a olhar. Esta reivindicação [...] é por um direito ao real”. Em uma análise comparada, podemos pensar que na escola, essa reivindicação acontece com os/as alunos, produzindo vídeos estudantis (Silva, Zamperetti, 2021), filmes e documentários, ocupando as

escolas, criando painéis que representam pessoas negras, cartazes que defendem a comunidade LGBTQIAP+, além de *mobgrafar* a sua realidade social, entre tantas outras maneiras de reivindicar – com autonomia – o seu real.

João Lucas externalizou isso dizendo: “Direito à Vida”. Suscita que o termo, apesar de ser abrangente, ficou genérico; fala do direito ao espaço público, ou seja, “de estar presente e ocupando esse espaço” e assim produzindo e vivendo a cultura. Neste rol, menciono também o direito à saúde. Ele aproveita para falar sobre as imagens da Revolta da vacina: “Sim, direito à saúde, principalmente com aquelas obras da Revolta da vacina”. Explica que a função do/a professor/a de Arte não é trabalhar com os critérios do ensino de História, mas sim “com as representações daquele período histórico”, que podem ocorrer por meio de gravuras, pinturas, mosaicos, esculturas, ilustrações, charges, fotografias e vídeos. E a partir destas, é possível contextualizar e discutir questões sobre o passado.

Nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, epidemias e enfermidades, como a peste bubônica, a febre amarela e a varíola eram constantes no Brasil. Grande parte dessas doenças foi controlada e atenuada com a vacinação. Entretanto, esse processo enfrentou conflitos. A questão do repúdio à vacina era mais uma disputa política, mesmo que ela salvasse vidas, e isso foi pormenorizado em notícias falsas. As pessoas acreditavam em boatos mirabolantes e na desinformação. A Revolta da vacina, em 1904, foi uma espécie de mobilização dos ignorantes, gerando um caos público, com depredação, prisões, mortes, pessoas feridas (Há mais..., 2021).

A respeito dessa revolta, João Lucas sustenta: “a gente [a turma] sempre vai fazendo *link*, tentando pelo menos ‘linkar’ com o que estava acontecendo naquele momento [e] com o que aconteceu na pré-pandemia/pós-pandemia”. Naturalmente, diversos meios visuais vão refletir essa questão, tanto no passado, quanto no presente. Vale dizer que esses assuntos não são preparados em um plano de aula, apenas fluem na discussão, partem do interesse e da curiosidade do professor e sua turma. Assim, como fluiu a questão do trabalho escravo, da mão de obra barata, entre outros assuntos.

Em suas palavras:

A ideia das minhas aulas principalmente é discutir, muitas vezes muito mais do que realmente produzir uma obra específica, um trabalho específico de desenho e pintura [...], mas o principal é que eles compreendam o universo em que eles estão, que eles compreendam a realidade que eles estão inseridos.

Segundo o professor, foram realizadas discussões sobre as representações da população negra. Em relação a isso, elucida que os/as educandos/as “têm um posicionamento bem tranquilo, eles entendem o que estava acontecendo naquele período, fazem muitas relações com o que se vive hoje”, e na indignação, chegam até a achar que não mudou nada após 300 anos. Além disso, reconhecem a importância da luta antirracista e do movimento negro.

Hoje temos muitos/as artistas contemporâneos/as negros/as mostrando o seu empoderamento e representando grupos sociais que historicamente foram oprimidos, ainda que valentes e relutantes, como demonstrou o desfile da escola de samba Mangueira em 2019. Entretanto, em outra instância, há representações que mostram o fato da opressão e da violência que esses grupos sofreram, como as pinturas de Debret (Figuras 42, 43, 44 e 45).

O professor aborda tal temática a partir das referências dos/as estudantes, que falam sobre música, grafite e filmes. João Lucas observa que eles/as se relacionam com visualidades próximas de suas realidades. Portanto, o docente parte da experiência dos/das educandos/as, ou seja, do que eles e elas conhecem e vivenciam. Em suas palavras: “é o repertório que eles têm, então é muito mais fácil eu discutir algum tema de Arte, seja período histórico, seja de obra, com eles quando eu faço alguma relação com o universo que eles vivem”, como o grafite e o rap, linguagens que os/as estudantes levam para a sala de aula.

O professor é um grande apreciador da cultura geek. Esta envolve produções visuais de HQs, animes, filmes, games e etc. É um estilo de vida, uma subcultura. Kremes (2018) afirma que por meio da ampliação da cultura pop, surgiram os seus subgêneros. Explica que a cultura geek é um deles, comumente análoga à cultura nerd. E, percebe um diálogo convergente entre as manifestações destes grupos. Além disso, nas palavras de Valente (2021): “A cultura nerd/geek é um fenômeno cultural que cresce exponencialmente a cada ano”. Elucida que isso acontece por meio do cinema, a televisão, as HQs e os/as super-heróis/heroínas.

Andrade e Costa (2017) argumentam que Giroux (1999) problematiza os conteúdos midiáticos dos filmes Hollywoodianos e da Disney. Da mesma forma podemos pensar sobre determinadas visualidades da cultura geek que também atuam para reforçar a ideologia capitalista, racial e os estereótipos de gênero, entretanto, quando interpretadas com criticidade podem ser trabalhadas e questionadas em sala de aula.

Ao abordar a questão da representatividade da população negra, aponte para a cultura visual e para o universo geek, querendo saber a abordagem pedagógica e pessoal do professor. Segundo ele, hoje se tem “um pouco mais de representatividade”. Em suas palavras:

No universo geek mesmo que é o que eu trabalho, a gente tem alguns personagens que eram secundários. Hoje, a gente tem eles como principais, tem suas próprias revistas, tem suas próprias séries. Então, eles estão ganhando um pouco de espaço. Ainda é ínfimo comparado a todo restante do universo, em grande maioria é brancos.

Lembra-se, então, de protagonistas negros de filmes de grande audiência, menciona o filme **A pequena sereia**, previsto para ser lançado em 2023. A protagonista Halle Bailey – uma atriz e cantora negra – interpreta o papel da personagem Ariel. Em virtude disso, ocorreu uma desaprovação no modo de *dislikes* quando divulgado o *teaser* do filme. Entretanto, a sua dublagem em português, publicada na página brasileira do estúdio, teve mais curtidas, do que críticas (Teaser..., 2022). Acerca disso, João Lucas tem o seguinte posicionamento:

Quando escalam para alguma série, um filme, ou alguma representação, *live-action*, principalmente, um ator negro para viver o papel de um personagem alienígena, por exemplo, a gente [o professor e a turma] entra em discussões de qual é o problema de ser uma pessoa negra, se é um personagem alienígena que tecnicamente não existe, ou uma sereia que tecnicamente não existe, que foi uma discussão bem próxima agora da Ariel, porque escalaram uma atriz negra para viver a personagem. Então, não tem lógica essa discriminação.

A discriminação racial encontra bases nas visualidades construídas em uma época. As imagens do complexo *plantation*, por exemplo, em tempos passados apareciam em filmes de forma naturalizada; **E o vento levou** é um exemplo. Um filme clássico do cinema hollywoodiano, produzido em 1939, propagou a ideologia do racismo. Este apontamento sobre o referido longa-metragem é problematizado por diferentes atores sociais que estão a par deste assunto, fato observado através da reportagem de Sandoval (2020), que inclui citações diretas.

Na continuidade de seu raciocínio, João Lucas citou outro longa-metragem: **Predador: a caçada**, em que os/as protagonistas possuem ascendência indígena, nativa americana, bem como a maioria da equipe de produção e montagem técnica do filme (Ingram, 2022). Para o professor, a representatividade da população negra nas mídias audiovisuais é algo muito positivo para a nossa contemporaneidade. Segundo ele, “a representatividade negra, principalmente, vem crescendo

gradativamente”. Reforça o fato citando outro filme, **Pantera Negra**, “que foi um movimento estrondoso, que lotou as salas de cinema com a população negra”. E, recentemente, foi lançado **Pantera Negra 2** (2022), em que a maioria do elenco é formado por pessoas negras.



Figura 46 – Cartaz digital Pantera Negra 2
Fonte: Marvel (2022).

O professor diz que isso é algo extremamente importante, pois tais representações demonstram a emancipação e o empoderamento da população negra no cinema. Observa que hoje está ocorrendo uma “mudança de visão da comunidade negra, indígena, enfim, todos que sofreram algum tipo de repressão, violência em toda a sua historicidade”. Esta mudança de olhar está ocorrendo no universo geek e na cultura visual. João Lucas sustenta que: “Hoje, a gente tem um movimento para tirar eles do papel secundário e deixar eles como protagonistas. É isso que está acontecendo”. Menciona que recentemente, foi estreado o filme **A Mulher Rei**.



Figura 47 – Cena do filme A mulher Rei
Fonte: Sony Pictures Brasil (2022)

O filme **A Mulher Rei** (2022) mostra um grupo composto por mulheres negras, guerreiras e fortes. Essa representação é propagada como um empoderamento da mulher africana em séculos passados. Para João Lucas, este filme retrata o protagonismo feminino negro. Neste contexto, pergunto se o docente já exibiu algum filme em sala de aula. Ele responde que infelizmente não, pois não há tempo hábil e também não há como exigir que os/as estudantes assistam ao filme em casa, porque nem todos/as teriam acesso. Assim, esses assuntos cinematográficos centram-se apenas em discussões e sempre partindo do “que eles têm de referência visual, o que eles têm de memória imagética, o que eles conseguem trazer para o contexto da aula”. Contudo, há o incentivo. “E muitas vezes eles conseguem ver antes de mim, enquanto professor” e levam as suas referências para discutir em sala de aula.

Em relação às atividades práticas de Artes, o professor relata que ainda não desenvolveu nenhum processo de criação referente aos temas elencados. Isto pensando na EJA. A sua justificativa é que ele está dando atenção a outras questões, a fim de sanar a lacuna de aprendizagem oriunda da falta de professor/a de Arte nos bimestres anteriores. João Lucas busca romper com a noção da Arte erudita, compreendendo e valorizando as produções artísticas de culturas periféricas. Esclarece que quando algum/alguma estudante lhe pergunta se rap é arte, ele responde:

Eu digo, sim, é arte dentro da tua cultura, tem toda uma situação que envolve que, para quem consome aquilo ali é arte. Talvez outra pessoa que não vive aquela cultura não considere aquilo arte, mas, para vocês, que estão inseridos ali, isso faz parte da cultura de vocês, é arte.

As manifestações que ocorrem, como o artesanato, a capoeira, os vídeos e as fotografias, que tangenciam a realidade social, além de músicas típicas de zonas marginalizadas e até o pixo – quando não opressor e violento – são expressões da arte periférica e popular. E não há razão para não estarem no espaço escolar, sendo contextualizadas, apreciadas ou problematizadas e, influenciando processos de criação. Conforme Charréu (2016, p. 290), uma das tarefas do

ensino crítico das artes visuais é desvendar as vozes das “micronarrativas” daqueles que sempre estiveram sob controle rigoroso ou severas opressões e que, por motivos de priorização do espaço cenográfico global, nunca ocuparam qualquer lugar de mínima relevância.

Para João Lucas, questiono: quando tu estás na sala de aula, essas tuas referências que formam teus valores de verdade, que formam a tua visão de mundo, teus gostos estéticos, isso se dissocia de você? Tu deixas as tuas referências ou mantém? Sinalizo o universo geek que o professor aprecia e assim peço para ele falar sobre a sua personalidade.

Em sua resposta: “Sim, sim. Para mim, é indissociável”.

Eu não tenho como deixar de ser o [João Lucas] não-professor, para quando eu entrar em aula assumir o papel de professor, uma pessoa completamente alienada do [João Lucas] que vive fora da escola. Eu sou o mesmo, as minhas referências fazem parte da minha constituição, enquanto ser humano, enquanto professor. Eu sou professor porque eu sou ser humano, porque eu me constitui de alguma maneira, e como eu atuo em sala de aula, reflete de como eu sou naturalmente.

Comenta que quando a sala de aula está muito movimentada, ele se direciona ao quadro, desenha um personagem de anime, e isso chama a atenção da turma, mudando o movimento da aula e propiciando o foco dos educandos/as. É o seu jeito de ser! Ele faz uma ponderação sobre isso, argumentando: “Não digo normal, porque não existe uma sala de aula normal, mas fora do desejado para que a gente possa continuar o trabalho”.

João Lucas elucida que trabalha também como ilustrador, assim têm outra experiência profissional e isso contribui para a discussão com os/as educandos/as. Em suas palavras: “Quando eles falam de jogos digitais, eu posso falar com eles, eu tenho propriedade para discutir com eles, porque eu trabalho com esse universo”.

Portanto, a sua personalidade é uma força motriz para que eles/as – professor e sua turma – possam trabalhar os conteúdos da aula.

O professor vê como indiscernível a personalidade docente da prática pedagógica, porém, também considera importante a vivência dos educandos/as nesta abordagem, pois com o repertório dos/as estudantes é muito mais favorável discutir algum tema de Arte, seja da sua história, sociologia, estética e contemporaneidade. Além disso, o docente afirma que relaciona diversos conteúdos do ensino de Arte com a cultura geek. Deste modo, Arte nórdica, indígena, brasileira, tudo vem imbricado.

Em suma, nas práticas pedagógicas de João Lucas, ele costuma partir da experiência dos/das estudantes, ou seja, o que eles e elas estão vendo no âmbito das mídias audiovisuais, do universo geek, da arte urbana, enfim, das diversas manifestações contemporâneas e da cultura visual. Boa parte desse repertório é articulado às problemáticas inerentes aos direitos humanos. Neste âmbito, penso que ele desenvolve um ensino de Arte com embasamento crítico, tão logo, dialogo com as palavras de Charréu (2016, p. 290), ao dizer que esta perspectiva está “centrada mais na busca de solução para os problemas que afligem os nossos tempos do que numa contemplação romântica das qualidades estéticas das imagens”. No caso de João Lucas, a sua ação promove uma interseção entre a experiência dos/as educandos/as e o ensino de Artes visuais.

Assim, vimos que a questão das minorias sociais é muito presente, conjuntamente com a arte contemporânea, que se sobressaltou. No geral, os professores contextualizam as manifestações artísticas e desenvolvem processos de criação. Há desafios, como a diminuta carga-horária, empecilho para saídas de campo, falta de projetores de datashow, entre outros; mas também há potencialidades, como a experiência de vida dos/as estudantes, a motivação dos/as mesmos/as, a promoção da educação antirracista e de uma educação em direitos humanos. Desta forma, é importante pensar na personalidade de cada professor/a, visto que a partir da análise das entrevistas, observei que a singularidade de cada um/uma se entrelaça com seu fazer docente.

8 Conclusão

Em nossa sociedade contemporânea, as pesquisas em cultura visual mostram a quantidade diversificada de imagens e artefatos visuais, compreendendo que somos criadores, multiplicadores e disseminadores de visualidades. Neste sentido, mídias são propagadas visando atingir uma população de massas e subculturas, evidenciando diferentes conteúdos e manifestações visuais. Essas propagações estabelecem-se por meio de conexões virtuais, que se retroalimentam com o mundo real/físico por meio da cibercultura, em movimento de ubiquidade. Estudantes, pais, mães, professores/as, pesquisadores/as, militantes, seja quem for, todos/as/es somos afetados pelas imagens, gerando as mais variadas compreensões.

Neste âmbito, visualidades são criadas, mostrando a garantia de direitos ou a tomada de ação para a sua conquista, desenvolvendo formas a partir de mídias audiovisuais, da arte contemporânea e urbana, de artefatos e matérias visuais diversas. Algumas, de maneira direta, articulam enunciados que verbalizam a expressão “direito humano”; outras não, mas nitidamente refletem relações com a diversidade de pautas atinentes aos DH decoloniais, conforme foi tratado nesta pesquisa.

Na sala de aula, diversas imagens afetam os/as estudantes; dentre elas, muitas costumam ser apresentadas pelos/as professores/as. Essas realidades visuais e suas temáticas – difundidas nas práticas pedagógicas de Artes visuais – representam pessoas negras, indígenas, LGBTQIAP+, refugiados/as, mulheres, entre outras minorias. Especificamente, são reproduções visuais de grafites, pinturas, fotografias, instalações e intervenções artísticas, as quais possibilitam o diálogo sobre temas relativos às violações humanas, como o racismo, a homofobia/LGBTfobia e a xenofobia, dentre outras questões. Para analisar esses processos, foi realizada esta investigação que busca compreender como as visualidades que se relacionam com os DH são utilizadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Artes visuais.

Os/As docentes mencionam a presença das mulheres artistas em suas práticas – foram mencionadas seis – sendo uma artista negra e uma indígena; destas, quatro são brasileiras, as outras são do México e do Afeganistão. Já em relação ao sexo masculino, tivemos um total de 22 artistas, sendo três indígenas e

quatro negros; treze são de nacionalidade brasileira, oito são europeus – alguns naturalizados no Brasil – e um é chinês.

Desta forma, vemos a predominância de artistas homens em relação ao número de artistas mulheres, que foi quase quatro vezes menor. O mesmo se percebeu para os/as artistas negros/as e indígenas, cujas manifestações não se igualaram em termo numérico com as produções visuais de artistas brancos/as. Entretanto, suas obras serviram de base para problematizar questões sociais e estéticas do passado e do presente, como, por exemplo, a escravidão em Debret.

A questão da presença das mulheres foi pouco problematizada pelos/as docentes, apesar de termos manifestações artísticas que visam combater radicalmente a violência direta e simbólica, o que se associa diretamente à questão dos DH. Além disso, a importância desse tema evidencia-se na **Lei n.º 14.164**, de 2021, que alterou a LDB de 1996 e, dentre outras questões, menciona a necessidade de temas relativos “à prevenção de todas as formas de violência” contra a mulher, incluídos nos currículos escolares e materiais didáticos (Brasil, 2021). Para Pontes e Zamperetti (2020), as Artes visuais e performances produzidas por mulheres trazidas aos espaços escolares criam uma forma de resistência ao machismo opressor, portanto, seria importante a presença dessas visualidades nas práticas docentes.

No tocante à educação da cultura visual, somente um professor relatou interesse pelas mídias banalizadas no universo dos/as jovens. A cerca disso, Zamperetti, Pontes e Lima (2022) ressaltam a importância dessas imagens estarem presentes na sala de aula para o desenvolvimento crítico dos/as educandos/as. Averiguam também, por meio de um projeto de pesquisa vinculado ao Centro de Artes da UFPel³⁹, que os/as docentes de Artes visuais da educação básica não utilizam com tanta recorrência imagens do cotidiano do alunado; tal apontamento coincide com os resultados desta pesquisa.

Com isso percebemos que os/as docentes partem de sua centralidade, tendo como principal referência a Arte, quer seja contemporânea ou histórica, mas não o que está – enquanto visualidade – presente no convívio dos/as jovens, que seria por exemplo, os *streamings*, publicidades, games, imagens digitais, estamparias, vídeos,

³⁹ Projeto de Pesquisa: “Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais – sentidos, práticas e experiências docentes” (2016-2021), que teve como objetivo compreender como os professores de Artes Visuais, atuantes na rede de ensino de Pelotas, compreendem a cultura visual contemporânea em suas práticas de ensino, experiências e vivências pessoais.

dentre outras possibilidades pertinentes para o ensino das Artes visuais. Por outro viés, foi visto que as referências artísticas utilizadas pelos/as docentes foram relacionadas com alguma questão social da atualidade, pertinente ao contexto dos direitos humanos.

Hoje já temos um fundamento sobre os direitos humanos decoloniais (Moreira; Wecznovicz, 2020) e histórico-críticos (Carbonari, 2018), este já pensado há tempos para a educação básica por Candau (2013), Candau e Sacavino (2013) e por Dias (2008). Também podemos falar dos direitos humanos no âmbito do pluriverso, coadunando com uma diversidade de lutas (Santos; Martins, 2019), embasamentos que se aproximam dos propósitos da decolonidade. Para afirmar a alteridade dos saberes em DH, Bley (2019) fez uma interpretação de vários livros de Boaventura de Souza Santos. Já López (2021), teve como aporte teórico as obras de Quijano.

Com base nos relatos de Raoni, Martin, Saleema e João Lucas, e também a partir da pesquisa de Malheiros (2021), é possível afirmar que os/as docentes vêm trabalhando com a **Lei n.º 10.639**, de 2003, cada qual, por diferentes olhares estéticos. Os/as professores/as entrevistados/as, majoritariamente, problematizam diversas questões, como o tráfico transatlântico de escravos/as, o Brasil colonial-escravocrata e o racismo, por meio de representações pictóricas e da Arte contemporânea. Também valorizam a representatividade de pessoas negras em diversas realidades visuais, utilizando-as como recursos pedagógicos.

As temáticas que se relacionam com os DH, apresentadas pelos/as professores/as, em geral, foram: 1. questão indígena (luta e representatividade); 2. consciência negra e racismo (passado e presente), tráfico transatlântico de escravos e escravidão (história) e negritude (artistas negros/as e representatividade); 3. LGBTQIAP+, com destaque para a homofobia e a emancipação destas populações; 4. moradia, envolvendo o tema da desigualdade social; 5. infância, com enfoque no direito de brincar e 6. migração e refúgio. Todas as imagens enviadas à pesquisa e escolhidas por mim (capítulo quatro) convergem para a defesa da dignidade humana.

Através dos levantamentos desta pesquisa, é possível perceber que a formação de professores/as para uma EDH balizada pela educação da cultura visual pode ser trabalhada com temas específicos ou de abrangência maior, que sejam necessários e emergentes para a escola, como as temáticas apresentadas pelo

docente Raoni. Neste sentido, pode haver temas recorrentes entre as instituições, como o racismo, a homofobia/LGBTfobia, o *bullying*, e temas relativos ao zoneamento da escola, como drogadição, fome, trabalho infantil e outros enfrentamentos. Vale ressaltar, que estas instituições são as que mais possuem a necessidade de um PPP com os embasamentos de uma EDH. Não que os outros estabelecimentos educacionais não careçam disso, é que nestes casos, a vulnerabilidade e a violação sobressaltam-se.

Por meio de uma formação de professores/as pautada pela educação da cultura visual, é possível conversar com os/as docentes de Artes sobre as visualidades que são utilizadas como recursos pedagógicos e sobre as atividades ou dinâmicas que delas derivam e, deste modo, promover reflexões, compreensões críticas e interesses de pesquisa. Assim, os/as docentes tornam-se pesquisadores/as de suas práticas pedagógicas ao refletirem sobre as dinâmicas utilizadas em sala de aula e as possíveis repercussões na comunidade escolar. Cada assunto é desenvolvido de acordo com o interesse pessoal do/a docente e de sua sensibilização em relação às problemáticas que enfrenta.

Nesta dissertação, afirmou-se a importância da emancipação docente em espaços públicos, ainda que não tenha sido essa a questão central da pesquisa. Por isso, não se intencionou analisar a atuação dos/as professores/as nos mais diversos espaços abertos à comunicação de seu conhecimento – tais como, projetos de extensão, revistas, jornais, rádios, redes sociais, partidos, coletivos, movimentos sociais, cooperativas, ONGs, craftivismos, museus, galerias e bienais de arte –, de modo que lhe garanta plena autonomia. Mas averiguar o quanto estes influenciam no seu saber docente.

É possível dizer que a perspectiva da maioria dos/as professores/as participantes é histórico-crítica ou decolonial, visto que algumas visualidades e processos criativos propostos por eles/as são embasados em questões decoloniais, como a dos artistas Denilson Baniwa, Xadalu, Adriana Varejão, Moisés Patrício e, talvez, de Tadeu Roberto Jr. e Lucía Ippolito. Candido Portinari, outro artista mencionado, criou uma série pictórica que denuncia uma das piores mazelas sociais, como já bem conhecemos: **Retirantes**. Isso significa dizer que os/as docentes estão escolhendo referências artísticas de cunho libertador, quando não estabelecem relações, como ocorreu com as obras de Ivan Cruz, que foram associadas ao direito de brincar por Kailash.

Entretanto, nenhum/a professor/a falou diretamente sobre a colonialidade do olhar a partir das visualidades que operam sobre a formação da identidade e da subjetividade dos/as estudantes. Isso quer dizer que ninguém mencionou uma imagem, mídia audiovisual ou artefato criado para formar padrões populacionais que atendam à regulamentação do mercado, ou mesmo, com a finalidade de colonização dos corpos, gostos, valores, conhecimentos e emoções diversas, para, então, problematizarem o princípio de universalidade e da exclusão abissal.

O pensamento crítico sobre a realidade tangente e a diversidade dos DH tomou como base a Arte contemporânea, principalmente, nas aulas de Raoni e Saleema. Muitas manifestações artísticas da atualidade são inquietantes e transgressoras. A respeito disso, a questão indígena e da população negra e LGBTQIAP+ foram abordadas, pontuando as discriminações existentes e a emancipação destes sujeitos. Outros temas também foram trabalhados, de forma que os/as educandos/as compreendessem e relatassem situações críticas e passíveis – ou emergentes – de serem transformadas e transgredidas. Estas questões de DH podem ser reconhecidas como insurgências no ensino de Artes visuais. Além disso, estas são formas que abrangem espaços de pedagogias culturais. A título de exemplo, seria o GESE/FURG, a aldeia urbana, o museu, a bienal de Arte e o entorno da escola.

Os relatos dos/as professores/as, em sua maioria, convergem para uma concepção de insurgência visual, pois entre utilizar imagens de cunho midiático e normativo para problematizá-las com os/as educandos/as e, em outra instância, utilizar visualidades que, no seu teor, problematizam questões sociais, os/as docentes estão mais na direção da última, sendo grande parte delas oriundas da Arte contemporânea. Portanto, é possível concluir que três professores e uma professora, ao trabalharem com as temáticas que se relacionam com os direitos humanos, fazem muito mais uso das visualidades contra-hegemônicas do que das imagens propagadas pelo capitalismo financeiro e de vigilância, mesmo que seja para analisá-las pelo viés da educação da cultura visual.

Considerativamente, os/as professores posicionam-se a favor de grupos historicamente marcados pela luta e resistência, como povos indígenas, refugiados/as, pessoas negras, LGBTQIAP+, meninos/as em condição de rua, dentre outras minorias. Então, Raoni, Martin e Saleema têm um repertório visual de enfrentamento social. Incluo também João Lucas, ao considerar as citações dos

filmes. No entanto, essa compreensão não exclui o protagonismo de Kailash, que abordou os DH articulados aos conteúdos da História da Arte. André, apesar de problematizar a obsolescência humana, não aprofundou as questões sócio-políticas-culturais que dizem respeito à vulnerabilidade dos/as moradores/as de rua.

Não foi relatada pelos/as professores/as nenhuma questão problematizadora sobre as *fake news* e *deepfakes*, objetificação sexual feminina ou sobre os padrões de beleza e espetacularização. Pouco foi mencionado sobre os regimes de visualidades dominantes, pois somente um professor comentou; mesmo sendo esta questão bastante pertinente para problematizar alguns temas apontados pelos/as docentes, como a desigualdade social e o racismo. Também, os padrões visuais podem ser um canal para provocar o questionamento sobre a formação de identidades e subjetividades, além de serem oportunos para falar sobre os diversos preconceitos e intolerâncias sociais que se tonificam pela imagem.

Na continuidade, ainda poderiam ser abordados assuntos sobre a formação da violência, a intolerância e o individualismo no comportamento juvenil, a partir da influência de diversos meios visuais, como o videogame, o filme, a televisão, os *streamings* e outras mídias acessíveis às crianças e aos adolescentes, às vezes, até de maneira indevida.

O que compreendo, portanto, é que todos estes enfoques, para serem desenvolvidos e problematizados em sala de aula, necessitam de sujeitos envolvidos no âmbito de uma complexidade a favor. Por exemplo, pesquisas que demonstram a sua importância, a garantia de leis, recursos tecnológicos acessíveis, processos de formação docente inicial e continuada, materiais pedagógicos disponibilizados digital e fisicamente, relação entre universidade e escola, pedagogias culturais que suscitam práticas pedagógicas, entre outras possibilidades do campo.

E desse modo – com essas transgressões –, promover uma formação humana aberta ao pluriverso, tendo o pensamento histórico-crítico e decolonial como base. Muitas das violências existentes, desde exclusões abissais a não abissais, estão relacionadas a masculinidades tóxicas, pessoas radicalmente machistas, ao agravante do racismo, capacitismo, intolerância religiosa, heteronormatividade, e tudo isso exerce influência na criação de políticas públicas e demais organizações de poder.

Logo, é possível afirmar que o patriarcado, a desigualdade social, o racismo estrutural e a colonialidade operam sobre a formação de uma identidade normativa na sociedade brasileira. Por isso, é necessário o esforço de muitas mobilizações, entretanto nenhum/a professor/a mencionou algo referente, como protestos, passeatas, atos e outras concentrações públicas, mas sim, falaram somente sobre as manifestações de rua articuladas com a Arte. Os brasileiros Xadalu, Tadeu Roberto Jr. e André Barbachan, o português Bordalo II e a afegã Shamsia foram os/a artistas mencionados/a, e vale considerar que seus trabalhos urbanos possibilitam o desenvolvimento de um pensamento crítico, estético e político.

Em relação às manifestações sociais, é importante ressaltar que em atos públicos são realizadas performances artísticas, pinturas corporais, figurinos, cartazes, faixas, balões figurativos, vídeos e fotografias. A Mídia Ninja, por exemplo, desenvolve um trabalho de excelência sobre a fotografia de manifestações sociais (conforme é possível comprovar acessando suas páginas nas redes sociais Facebook e Instagram – ver Referências).

Para mais, vimos em Raoni, o GESE – um grupo externo à escola – chamando o público estudantil para a participação em seu evento. Neste sentido, os/as adolescentes são produtores/as de imagens visuais e audiovisuais, como vídeos, poesias e cartazes. Também, vimos que a Anistia Internacional, em 2019, lançou um concurso de Arte para envolver os/as jovens em uma campanha que vinha promovendo, intitulada Escreva por Direitos. Nesses eventos, o ativismo é abordado através de processos de criação. Na sala de aula, evidencia-se a sua dimensão pedagógica suscitadora de diálogos, contextos, imersão criativa, divergências argumentativas e análises sobre as questões sociais que representam.

Marielle Franco não foi mencionada – apesar de haver uma vasta produção artística sobre ela –, assim como outros nomes que lideraram a luta pelos DH também não foram: Malala Yousafzai, Nelson Mandela e Mohandas Gandhi, por exemplo. Não foi abordada a justiça restaurativa como uma forma pacífica de resolução de conflitos. Do mesmo modo, nenhum/a docente mencionou a inclusão de educandos/as com necessidades específicas – cognitivas e/ou físicas –, ainda que provavelmente, todos/as desenvolvam atividades e práticas pedagógicas adaptadas para incluí-los/as no processo educativo. Talvez com uma pesquisa de maior extensão as visualidades contundentes a estes assuntos tivessem aparecido e

possibilitado a compreensão de seu uso pedagógico no ensino de Artes visuais, posto que, esse foi o objetivo desta pesquisa.

Portanto, a ausência dos temas mencionados pode ter como resposta a dimensão que a pesquisa envolveu – seis professores/as entrevistados/as – na hipótese, talvez, com mais participantes, teríamos outras variações temáticas. Além disso, este breve levantamento de referências e tendências intimamente ligadas aos DH nos leva a pensar nas suas possibilidades de formação continuada de professores/as e também em estratégias de ação, tanto pedagógicas escolares, quanto culturais, visando potencializar o ensino de Artes visuais crítico, social e decolonial. Bem como, tendo em consideração as questões de gênero, sexualidade, inclusão e diversidade.

Nesta pesquisa não ocorreu nenhuma pergunta indutora sobre os nomes emblemáticos dos DH, livros ilustrados, justiça restaurativa, inclusão, hegemonia das imagens. Apenas registrei o que os/as professores/as me disseram sobre as suas práticas pedagógicas relacionadas aos DH, expandindo o diálogo conforme a oportunidade de suas falas. No geral, foi possível perceber que os/as docentes em suas aulas dão maior importância para as temáticas com que possuem afinidade e escolhem a imagem de acordo com seus interesses pessoais forjados pelo profissionalismo docente. Neste sentido, na seleção do conteúdo – como matéria visual – há uma responsabilidade ética, política e estética com o ensino de Arte e, sobretudo, perante a formação do/a alunado/a. As imagens enviadas para esta pesquisa são aquelas com as quais os/as mesmos/as se identificam e as utilizam em suas aulas. Assim, se nota este pareamento entre prática profissional e relações com a vida.

Sobre as pedagogias culturais, conforme conceituada por Andrade (2016, 2017), o seu entendimento ficou muito claro na fala de João Lucas, que menciona diversos filmes, os quais parecem atuar sobre a formação de seus valores, levando-o a argumentar sobre a importância da inclusão de pessoas negras e indígenas nas representações cinematográficas. Podemos pensar que também com os/as demais professores/as (Saleema, Kailash e Raoni), ao afirmarem que não dissociam a sua personalidade do seu cotidiano profissional, esteja, portanto, contemplada esta formação cultural/pedagógica.

As pedagogias culturais atuam na formação de valores, experiências estéticas, subjetividade e identidade dos/as docentes. João Lucas está mais próximo

da cultura geek e dos gamers; Saleema e Raoni da Arte contemporânea e do ativismo, e Martin dos catálogos, galerias e bienais de Arte. As visualidades são formadoras de nossa identidade, nos influenciam, estão sempre presentes, algumas nos marcam, outras são volúveis, há as que são sonhadas. Atuantes na subjetividade docente, são oportunas para serem transformadas em recursos que sirvam aos processos educativos escolares.

Em suma, as visualidades que se relacionam com as diferentes temáticas dos direitos humanos são abarcadas pelos/as professores/as em suas práticas, cada um/a ao seu modo, conforme seus interesses pessoais. Geralmente, fazem explicações sobre os temas que abordam, contextualizações dos/as artistas, suas obras e propõem processos de criação. Também desenvolvem diálogos com a turma e trabalhos escritos. Os/As docentes, predominantemente, reconhecem fatores como a desigualdade social, racial, exclusões abissais, discriminações diversas, violências diretas e simbólicas e, diante disso, posicionam-se criticamente.

A formação complementar ou continuada em EDH pode potencializar as aulas dos/as professores/as de Artes visuais, balizada pela educação da cultura visual, na perspectiva crítica e decolonial. As visualidades contra-hegemônicas vêm se tornando presentes no ensino de Artes visuais. Assim, é possível notar que a Arte na escola tem um vasto referencial que abrange questões sociais emergentes, possuindo um engajamento político e libertador a favor da diversidade dos direitos humanos.

Referências

3 ANOS sem respostas: quem mandou matar Marielle Franco e por quê? Narração: Taís Araújo. Vídeo por Arpoador Filmes. 1 vídeo (3min16s). Publicado pelo canal Anistia Internacional Brasil, [s. l.], mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WdUa6j_x0iE. Acesso em: 4 fev. 2023.

A MULHER REI Trailer Oficial. [Sem título]. Realização de *Print Screen* de cena aos 1m1s. A MULHER REI Trailer Oficial Em breve exclusivamente nos cinemas. 1 vídeo (2min28s). Publicado pelo canal Sony Picturis Brasil, [s. l.], 6 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IK1sEiHodZg>. Acesso em: 2 set. 2023.

ABOUZEID, Rania. Esta médica salvou milhares de pessoas em um hospital subterrâneo na Síria. **National Geographic**, [s. l.], fev. 2020. Seção História. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/02/esta-medica-salvou-milhares-de-pessoas-em-um-hospital-subterraneo-na-siria>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ABREU, Carla Luzia de. Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 38, maio 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/concinnitas.2020.50142>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ABREU, Carla Luzia de. Cultura visual e fake news: realidades sugeridas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MEDIA ECOLOGY AND IMAGE STUDIES, 3., 2020, São Paulo, SP. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Equador: Universidade Técnica Particular de Loja, 2020b. Tema: Democracia, meios e pandemia. Disponível em: <http://www.meistudies.org/index.php/cmei/3cime/paper/view/1080/524>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28., 2019, Goiás. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 831-846. Tema: Origens. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_ABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.* (org.). **Manual de defesa contra a censura nas escolas**. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ACNUR = UNHCR. Agência da ONU para refugiados (Brasil). Conheça a história inspiradora de 8 mulheres refugiadas, mar. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/03/06/conheca-a-historia-inspiradora-de-8->

[mulheres-refugiada/](#). Acesso em: 26 jan. 2023.

ADORO CINEMA. A Onda. Sinopse. [2009?]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-134390/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

AGENDA TARSILA. Filme 'Macunaíma' é apresentado pela TV Cultura. São Paulo, 2022. Seção Programação. Disponível em: <https://agendatarsila.com.br/programacao/filme-macunaima-e-apresentado-pela-tv-cultura/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

AI WEIWEI, artista plástico, designer e cineasta. In: **Fronteiras do pensamento**, [s. l.], [201-?]. Seção Pensadores. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/ descubra/pensadores/exibir/ai-weiwei>. Acesso em: 17 fev. 2023.

AIDÊ Mulher - Cores de Aidê. Produção musical: André FM. Produção executiva: Harmônica Arte e Entretenimento. Álbum: Quem É Essa Mulher? 1 vídeo (2min30s). Publicado pelo canal Cores de Aidê, [s. l.], 9 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l16PeEYCBJ0>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Abolição da escravidão. [Entrevista cedida à] Amanda Rossi. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, RS, maio 2018. Publicada originalmente pela BBC Brasil. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578891-abolicao-da-escravidao-em-1888-foi-votada-pela-elite-evitando-a-reforma-agraria-diz-historiador>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ALFREDO, Volpi. **Casario de Mogi das Cruzes**, 1950. Têmpera sobre tela. 1,16 m x 1,90 m. Reprodução fotográfica de Romulo Fialdini. Enciclopédia Itaú Cultural, [2001-2023]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1780/casario-de-mogi-das-cruzes>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ALFREDO, Volpi. **Casario**. Têmpera sobre tela. 0,46 m x 0,60 m. Reprodução fotográfica de Romulo Fialdini. Enciclopédia Itaú Cultural, [2001-2023]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2811/casario>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? 1 vídeo (10min28s). Publicado pelo canal TV Boitempo, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ANDRADE, Paula Deporte de. A produtividade do conceito de pedagogias culturais para analisar as qualidades pedagógicas da vida contemporânea: uma análise a partir de pesquisas realizadas. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – SBECE, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – SIECE, 4., 2017, Canoas, RS. **Anais [...]**. Canoas: ULBRA, 2017. Disponível em:

http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495058942_ARQUIVO_sbece2017textoversao2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais**: uma cartografia das (re)invenções do conceito. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143723/000996566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJPM7YVWxWvmTj8S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. **Arte que muda o mundo**. 18 nov. 2019. 1 cartaz digital, color. Disponível em: <https://twitter.com/anistiabrasil/status/1196522034882326529>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. Site da instituição. Brasil, [20--?]. Disponível em: <https://anistia.org.br/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL ARGENTINA. Site da instituição. Argentina, [20--?]. Disponível em: <https://amnistia.org.ar/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL CHILE. Site da instituição. Chile, [20--?]. Disponível em: <https://amnistia.cl/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL COLOMBIA. Site da instituição. Colômbia, [20--?]. Disponível em: <https://www.amnistia.pt/tag/colombia/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL PERU. Site da instituição. Peru, [20--?]. Disponível em: <https://amnistia.org.pe/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL URUGUAY. Site da instituição. Uruguai, [20--?]. Disponível em: <https://amnistia.org.uy/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL VENEZUELA. Site da instituição. Venezuela, [20--?]. Disponível em: <https://www.amnistia.org/ve/>. Acesso em: 6 nov. 2022.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. Facebook: Anistia Internacional Brasil. Disponível em: <https://www.facebook.com/anistiainternacionalbrasil/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. Instagram: anistiabrasil. Disponível em: <https://www.instagram.com/anistiabrasil/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. Twitter: @anistiabrasil. Disponível em: <https://twitter.com/anistiabrasil>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. YouTube: @AnistiaBrasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/@AnistiaBrasil>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ANISTIA INTERNACIONAL. **1000 dias sem direitos**: as violações do governo Bolsonaro. [S. l.]: Anistia Internacional Brasil, 2021. Relatório. Disponível em: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2021/09/1000-dias-sem-direitos-As-viola%C3%A7%C3%B5es-do-governo-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ANSORENA, Tomás Rodríguez. *Deep-fake*, a arma radical contra a democracia. **OutrasPalavras**, 15 out. 2020. Originalmente publicado na *Nueva Sociedad*. Tradução de Simone Paz. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/deepfake-arma-radical-contr-a-democracia/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ARAÚJO, Alex Rodrigo Medrado. **Entre artistas, cineastas e sujeitos desviantes, a questão do olhar educado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasília, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2012_Alex_Rodrigo_Medrado_Araujo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARISSANA PATAXÓ. *In*: PRÊMIO Pipa: a janela para a Arte Contemporânea Brasileira. Fortaleza, CE: Instituto PIPA, 2023. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras**: em 15 cordéis. Ilustrações de Gabriela Pires. São Paulo: Seguinte, 2020.

ASSUMPÇÃO, Alexandra Kern. **Atos de subverter e (des) mascarar a imagem**: transferir, mutilar, fragmentar e (des)figurar. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5441>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BANIWA, Denilson. A arte não se desliga da vida – Entrevista com um dos expoentes da representatividade indígena nas artes visuais. [Entrevista cedida à] Jamyle Rkain. **Arte! Brasileiros**, São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BANIWA, Denilson. **Arqueiro Digital**. 2017. 1 ilustração digital. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/76742887/Arqueiro-Digital>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BANIWA, Denilson. **Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü** (quem com ferro fere, com ferro será ferido), 2018, acrílica sobre tecido, 1,60 x 2 m. Fotografia de divulgação Prêmio Pipa 2019. Disponível em:

<https://www.premiopipa.com/2019/07/conheca-o-vencedor-do-pipa-online-2019/>.

Acesso em: 3 abr. 2023.

BANIWA, Denilson. **Nheengaitá** (Protagonismo e a nossa voz precisa ser escutada), 2018, acrílica sobre tecido, 1,60 x 2 m. Fotografia de divulgação Prêmio Pipa 2019.

Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2019/07/conheca-o-vencedor-do-pipa-online-2019/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisas qualitativas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBACHAN, André. **Maestro Cubano**. Instalação artística. Registro fotográfico de divulgação do portal André Barbachan, [2018?]. Disponível em:

<http://www.barchan.com.br/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BARBACHAN, André. **Maestro Cubano**. 1 vídeo (2min17s). Publicado pelo canal André Barbachan, Pelotas, 28 out. 2019. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Dq3_AYPS_dw&t=78s. Acesso em: 20 jan. 2023.

BARQUETE, Felipe Leal. **O discurso da Criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9907?locale=pt_BR.

Acesso em: 20 jun. 2023.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2434>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BBC News Brasil. 'O estuprador é você': a coreografia feminista chilena que está viajando o mundo. 1 vídeo (2min39s). Publicado pelo canal BBC News Brasil, [s. /], 14 dez. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FCQIQ3kNIHs>.

Acesso em: 14 fev. 2020.

BERTAZZO, Lucia. **O ativismo ambiental nas ações e instalações de siron franco, 1986-2008**: a arte como estratégia de divulgação. 2009. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2009_Lucia_Bertazzo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BISPO DO ROSÁRIO. **Congas e Havaianas – Macumba – Botas**. Representação fotográfica de três obras do artista. Fotografia de divulgação. Bienal de SP, 2012.

Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/351>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BISPO DO ROSÁRIO. **Retentor de óleo – Canecas – Confetes**. Representação fotográfica de três obras do artista. Fotografia de divulgação. Bienal de SP, 2012. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/351>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BISTRICHI, Claudia Rekowsky. Cultura visual e Direitos humanos em poéticas visuais: contribuições para pensar o ensino de artes visuais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (ConFAEB), 30., 2021, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2021. Tema: Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXX-ConFAEB-Pelotas-2021.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

BLEY, Regina Bergamaschi. Fundamentos teóricos da educação em direitos humanos e os desafios para a escola na contemporaneidade. *In*: BONETTI, Lindomar Wessler *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. p. 79-98. Disponível em: <https://www.editora.uepg.br/ebooks/educacao-em-direitos-humanos-historia-epistemologia-e-praticas-pedagogicas-ebook>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BOACIK, Daniela; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; CORONA, Hieda Maria Pagliosa. Pluriverso e interculturalidade: uma construção de diálogos além das fronteiras. **Integración y Conocimiento**, v. 9, n. 2, p. 190-208, 2020.

BORDALO II, o artista contemporâneo ecológico. **P55.ART**, Porto, Portugal, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/bordalo-ii-o-artista-ecologico>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BORDALO II. **[Sem título]**. Montagem figurativa a partir de materiais descartáveis. Registro fotográfico de P55.ART. **P55.Art.**, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/bordalo-ii-o-artista-ecologico>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. O incremento da prática docente a partir da experiência da tutoria presencial: percurso de (re)sensibilização através da temática dos direitos humanos. *In*: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; DOS SANTOS, Renan Bulsing (org.). **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Coordenado pela SEAD/UFRGS. 2. ed. p. 27-44. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183493>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1º jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2022..

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 set. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 8/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 33, 30 maio 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório Anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos 2015**. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais->

[de-conteudo/disque-100/balanco-anual-disque-100-2013-2015.pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Relatório Anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos 2017**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-balanco-digital-2017_disque100.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Relatório Anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos 2019**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**: Brasília, 11 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 28 de jan. 2022.

BRASIL se mantém como 3º país com maior população carcerária do mundo. **Conéctas Direitos Humanos**, [s. l.], 18 fev. 2020. Seção Notícia. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL terra indígena. 1 vídeo (1min39s). Publicado pelo canal Greenpeace Brasil, [s. l.], 25 ago. 2021. Disponível em: https://youtu.be/0bGU7PQgo8E?si=dfNCllu70GJG9_aN. Acesso em: 4 jun. 2023.

BROCOS, Modesto. **A redenção de Cam**, 1895. Óleo sobre tela. 1,99 m x 1,66 m. Reprodução fotográfica de César Barreto. Enciclopédia Itaú Cultural, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRUM, Eliane. Como chegamos aos 570 pequenos indígenas mortos por negligência do governo Bolsonaro. **Samaúma**, [s. l.], 21 jan. 2023. Seção Nossa Voz. Disponível em: <https://sumauma.com/como-chegamos-aos-570-pequenos-indigenas-mortos-por-negligencia-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CAETANO, Ester. A trajetória de Maria Lídia Magliani, artista pioneira que questionou as imposições ao corpo feminino. **Nonada**, [s. l.], 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2021/11/a-trajetoria-de-maria-lidia-magliani-artista-pioneira-que-questionou-as-imposicoes-ao-corpo-feminino/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v16i2.32188>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CARÃO. [Sem título]. 1 fotografia, Carão posando ao lado de seu grafite. Arte sem Fronteira, 16 jul. 2019. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://artesemfronteiras.com/conheca-o-artista-carao-capstyle/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CARBONARI, Paulo César. Direitos Humanos: tudo a ver com a nossa vida. In: FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos (org.). **Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 27-44. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183493>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica E.; FELDFEBER, Myrim (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente** – perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 187-213.

CAROU, Fátima Pecci. **Algún dia saldré de aquí (Femicídios)**. 150 pinturas. Medidas variáveis. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 12., 2020. Realização de *Print Screen*. Disponível em: [https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-obras/Algún-dia-saldré-de-aquí-\(Femicídios\)](https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-obras/Algún-dia-saldré-de-aquí-(Femicídios)). Acesso em: 3 abr. 2023.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir à escola**. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CARRIJO, Gilson Goulart. **(Re)apresentações do outro**: travestilidades e estética fotográfica. 2012. 315 p. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.877231>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARVALHO, Maria do Carmo dos Santos; FERREIRA, Maria da Luz Alves. A influência da mídia na busca pelos estereótipos de beleza femininos considerados perfeitos. In: CONGRESSO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2012, Montes

Claros, MG. **Anais [...]**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2012. Tema: (Des)igualdades sociais e desenvolvimento.

CATARSE. Nossa missão é trazer projetos criativos ao mundo. [20--]. Seção Quem somos. Disponível em: https://crowdfunding.catarse.me/quem-somos?ref=ctrse_footer. Acesso em: 21 mar. 2022.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. Daniel Cerqueira: “taxa de homicídio no Brasil é fruto de país arcaico e racista”. [Entrevista cedida à] Carolina Medeiros. **ComCiência**, [Campinas], 9 out. 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/daniel-ricardo-de-castro-cerqueira/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CERQUEIRA, Vanessa Vieira de A. de; LEBLANC, Paola Barreto. Mediações artísticas através da contextualização como elemento facilitador da leitura e interpretação do mundo. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/ EDUCADORES, 7., 2019, Manaus, AM. **Anais [...]**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. Tema: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil, p. 240-252. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confueb_manauas.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: BoiTempo Editorial, 2003.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

CHARRÉU, Leonardo. Testemunhas da Iconosfera: sobre o poder e o impacto das imagens globais numa educação artística baseada na cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 275-293.

CHAUVET, Elina. **Zapatos Rojos**. 2009-2020. Intervenção artística. Dimensões variadas. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 12., 2020. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-obras/Zapatos-Rojos>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CHIAROSCURO Studios. A declaração Universal dos Direitos Humanos em edição ilustrada por grandes nomes dos quadrinhos. **Catarse**. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://www.catarse.me/direitoshumanos>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CHIAROSCURO Studios (org.). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: livro ilustrado. São Paulo: Chiaroscuro Studios, 2020b. Disponível em: <https://chiaroscuro-studios.com/wp-content/uploads/2022/03/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos-Chiaroscuro-Studios-Yearbook-2020.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CHIAROSCURO Studios. Declaração Universal dos Direitos Humanos: livro ilustrado. Chiaroscuro Studios, [s. l.], 21 set. 2021. Disponível em: http://chiaroscuro-studios.com/dudh/#.Yqg339_MLIV. Acesso em: 14 fev. 2022.

CHICO Mendes: Conheça a história do maior líder ambientalista do Brasil. **WWF**, [s. l.], 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.wwf.org.br/?81068/Chico-Mendes-Conheca-a-historia-do-maior-lider-ambientalista-do-Brasil>. Acesso em: 5 nov. 2011.

CHOUERI, Márcia; VIEIRA, Marina. **Mulher**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR; Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil, 2015. (Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos). Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2017/06/MULHER.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

COELHO, Adriene. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Palmas, PR: [s.Ed.], 2021.

COIMBRA, Gláycy Rocha Santos. **A morte severina em Cândido Portinari e em João Cabral de Melo Neto**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2012_Glacy_Rocha_Santos_Coimbra.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

COLORPALETTE.CINEMA. Instagram: colorpalette.cinema. Disponível em: <https://www.instagram.com/colorpalette.cinema/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

COMBS, Sydney. Indicado ao Oscar®, The Cave destaca a situação dos sírios e o trabalho corajoso de uma médica. **National Geographic Brasil**, [s. l.], 9 fev. 2020. Seção História. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/02/indicado-ao-oscarr-cave-destaca-situacao-dos-sirios-e-o-trabalho-corajoso-de-uma>. Acesso em: 27 jan. 2023.

COMO nasce uma Defensora de Direitos Humanos? Marielle Franco. 1 vídeo (2min50s). Narração: Flávia Oliveira. Publicado pelo canal Anistia Internacional Brasil, [s. l.], nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0ZW8m-3X4Y>. Acesso em: 3 fev. 2023.

COSTA, Camila Furlan da; MEDEIROS, Igor Baptista de Oliveira; BUCCO, Guilherme Brandelli. O financiamento da cultura no Brasil no período 2003-15: um caminho para geração de renda monopolista. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 509-527, jul./ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7612162254>. Acesso em: 26 fev. 2023.

COSTA, Marcicleyde dos Santos; BRASIL, José Umbelino de Souza Pinheiro. “Quem procura acha”: o processo de construção de um novo olhar para as comunidades de São Francisco do Conde a partir da experiência em audiovisual na escola. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/ EDUCADORES, 7., 2019, Manaus, AM. **Anais** [...]. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. Tema: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil, p. 1418-1426. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

CRACOLÂNDIA (Teaser Trailer). Produção: Felistoque Filmes. Coprodução: Spcine. 1 vídeo (5min2s). Publicado pelo canal Edu Felistoque, [s. l.], 9 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_F0ZWlyLm4. Acesso em: 5 ago. 2023.

CRIOLO – Etérea. Produção: Fanjo. Direção: Gil Inoue e Gabriel Dietrichetere. 1 vídeo (5min1s). Publicado pelo canal Criolo, [s. l.], 14 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=anBTZLoWhJg>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CRUZ, Ivan. **Bola de gude**. 1 fotografia. Mimos e Encantos da Educação, fev. 2015. Disponível em: <http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com/2015/02/obras-de-ivan-cruz-brincadeiras-de.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CRUZ, Ivan. **Pé de lata**. 1 fotografia. Mimos e Encantos da Educação, fev. 2015. Disponível em: <http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com/2015/02/obras-de-ivan-cruz-brincadeiras-de.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

CUACOSKI, Stéffany. Cultura do estupro: 85% das vítimas no Brasil são mulheres e 70% dos casos envolvem crianças ou vulneráveis. **Humanista – Jornalismo e Direitos Humanos**, Porto Alegre, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/12/17/cultura-do-estupro-85-das-vitimas-no-brasil-sao-mulheres-e-70-dos-casos-envolvem-criancas-ou-vulneraveis/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de Arte sobre o ensino de Arte na contemporaneidade. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 99-123.

DALHUISEN, Fernanda Areias Pereira; MELLO, Regina Lara Silveira. A cultura visual e as interações humanas num mundo cada vez mais centralizado no olhar. *In*: SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO, 3., 16 de setembro de 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. Tema: Múltiplas mídias.

Disponível em:

https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/7175/Artigo02_16486300065876_7175.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

DAMIANO, Daniela. Arte que cambia el mundo: concurso de ativismo. **Amnesty International Venezuela** [blog]. Plaza: Amnesty International, 2019. Disponível em: <https://www.amnistia.org/en/blog/2019/10/12149/arte-que-cambia-el-mundo-concurso-de-activismo>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DARE America; PMMG. **Currículo para crianças do 5º ano do ensino fundamental**: Caindo na Real. Tradução de Silas Tiago O. Melo e Soraya Érica Rodrigues Matoso. 2. ed. Belo Horizonte: PMMG, 2015.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Escravidão no Brasil**. 1 pintura. Reprodução fotográfica. Por dentro da África, 4 set. 2019. Disponível em: <https://www.pordentrodafrica.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-1888-1920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Execução de punição por flagelo**. 1 pintura. Reprodução fotográfica. NetMundi.Org., fev. 2019. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/2019/jean-baptiste-debret-40-imagens-para-ver-e-baixar/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DEBRET, Jean-Baptiste. **O jantar**, 1820. 1 pintura. Reprodução fotográfica. Toda Matéria (2011-2023). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/jean-baptiste-debret/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

DECIFRANDO o Cinema. Site promocional do curso online Decifrando o cinema. Instrutor: Bruno Albuquerque. **SB Cinema**, [s. l.], [2020?]. Disponível em: <https://sbcinema.com.br/decifrando-o-cinema/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

DEMARCAÇÃO JÁ. Produção: Cinedelia. Produção musical: Apollo 9. Direção: André D'Elia. Letra: Carlos Rennó. Música: Chico César. Intérpretes: Ney Matogrosso *et al.* Brasil, 2017. Publicado pelo canal Ney Matogrosso, [S. l.], 25 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnR2EsH9dac>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DI PIETRO, Laila Figueiredo. **A importância do contexto para a manutenção do caráter probatório do documento fotográfico relacionado à violação dos direitos humanos na ditadura militar na América Latina**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35230>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DIAS, Adelaide Alves. A Escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Volume 2 - Fundamentos culturais e educacionais de Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 157-162. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/692>. Acesso em: 26 ago. 2021.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 53-72.

DIOGO, Rui. O colonialismo matou muito mais que o holocausto. **Instituto Búzios**, [s. l.], 3 mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutobuzios.org.br/o-colonialismo-matou-muito-mais-que-o-holocausto/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DOCUMENTÁRIO Falcão - Meninos do Tráfico. Produção: MV Bill, Celso Athayde, centro de audiovisual da Central Única das Favelas. 1 vídeo (57min46s). Publicado pelo canal MV Bill, [s. l.], 24 set. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-s2SDi3rkY>. Acesso em: 5 ago. 2023.

DOCUMENTÁRIO realizado por estudantes e professores faz críticas às UPPs. **Agência de Notícia das Favelas**, Rio de Janeiro, maio 2018. Disponível em: <https://www.anf.org.br/documentario-realizado-por-estudantes-e-professores-faz-criticas-as-upps/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

EL MSSA se suma al lanzamiento del documental de “mil agujas por la dignidad”. **Museo de la Solidaridad Salvador Allende**. Santiago, 9 out. 2021. Disponível em: <https://www.mssa.cl/noticias/el-mssa-se-suma-al-lanzamiento-del-documental-de-mil-agujas-por-la-dignidad/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

EMICIDA & Drik Barbosa – Sementes. Produção: Laboratório Fantasma. Direção: Felipe Macedo. 1 vídeo (4 min22s). Publicado pelo canal Emicida, [S. l.], 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7I0AB--I3c>. Acesso em: 3 set. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESPINOZA, Macarena Benitez. Criadoras de 21 países do mundo vão bordar por dignidade. **Museo de la Solidaridad Salvador Allende – MSSA**, Santiago, Chile, 29 nov. 2019. Disponível em: <https://www.mssa.cl/sin-categoria/creadores-de-35-paises-del-mundo-bordaran-por-la-dignidad/>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2012/06/os-condenados-da-terra-frantz-fanon.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

FERREIRA, Hercules da Silva Xavier (org.). **MARIELLE - HOMENAGENS - Intervenções urbanas**, [mar. 2018], atual. fev. 2023. In: **Google My Maps**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=13UkfLKygSC7qiVz8Buqs3nJxq9h40koG&ll=-27.59664790000002%2C-48.55173020000001&z=16>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FERREIRA, Juca. A tortura e as atrocidades de Cristóvão Colombo. **Revista Fórum**, [s. l.], 12 out. 2020. Seção Opinião. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opinioao/2020/10/12/tortura-as-atrocidades-de-cristovo-colombo-84047.html>. Acesso em: 6 ago. 2022.

FOTOS e a pergunta 'quem mandou matar Marielle' são projetadas em prédios de SP para lembrar os 3 anos do assassinato da vereadora. **G1**, São Paulo, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/14/fotos-e-a-pergunta-quem-mandou-matar-marielle-sao-projetadas-em-predios-de-sp-para-lembrar-os-3-anos-do-assassinato-da-vereadora.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIËR, Raphaële. **Martin e Rosa**: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade. Ilustração de Zaü. Tradução de André Talles. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. Proposição #12 Violência contra mulheres. In: **Fundação Bienal do Mercosul**, [Porto Alegre], 2020. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/12-violencias-contras-mulheres>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GALERIA JAIDER ESBELL. Sobre o Artista. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/>. Acesso em: 15 maio 2023.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. (Apresentação). In: GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. p. 17-37.

GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Gênero. Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero. Rio Grande, [2013 e 2022]. Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/mostra-cultural>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GN. **Os gêneros – e as raças – da violência no Brasil**. Mapa da violência de gênero. [S. l.]: GN - Gênero e Número, [2017?]. Disponível em: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>. Acesso em: 5 de ago. 2023.

GOMIDES, Lana de Araújo. **“Deixa meu sangue escorrer”**: como as visualidades operam sobre os sentidos da menstruação? 2020. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Lana_de_Ara%C3%BAjo_Gomides_-_2020.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

GONÇALVES, Talita Souza dos Reis; VIEIRA, Bruno Matos. Dança das máscaras: uma expedição aos ensinamentos e as Artes de África no âmbito do PIBID Belas Artes da UFRRJ. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL (ConFAEB), 30.; CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27.; CONGRESSO INTERNACIONAL DOS ARTE/EDUCADORES, 5.; SEMINÁRIO DE CULTURA E EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 2., 2017, Campo Grande, MS. **Anais [...]**, Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. Tema: “Enquanto esse velho trem atravessa...”: outros caminhos na experimentação e na formação docente em Arte. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVII-ConFAEB-Campo-Grande-2017.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

GUERRILLA GIRLS. As Mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?. 2017. 1 pôster, color. In: NICOLAI, Joe. Guerrilla girls: a igualdade de gênero no universo da arte. **Arte Versa**, Porto Alegre, dez. 2017. Seção Coleção de Artistas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/querrilla-girls-a-igualdade-de-genero-no-universo-da-arte/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HÁ MAIS de 100 anos, Revolta da Vacina foi marcada por mortes, estado de sítio e fake news. **Portal do Butantan**. São Paulo: Instituto Butantan; Governo do Estado de São Paulo, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/ha-mais-de-100-anos-revolta-da-vacina-foi-marcada-por-mortes-estado-de-sitio-e-fake-news>. Acesso em: 1 jun. 2023.

HAILER, Marcelo. “Viadagem”: professor é demitido após exibir clipe de Criolo. **Revista Fórum**, [s. l.], 26 ago. 2021. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/criolo-viadagem-professor-demitido/#>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HAROUTIOUNIAN, Cassiana Der. ‘Vocês nascem em árvores?’ um papo com Ailton Krenak, Denilson Baniwa e Arissana Pataxó. **Dinâmicas Sul-Sur**, Bahia, 1º out. 2020. Publicado originalmente na Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.sul-sur.com/2020/10/voces-nascem-em-arvores-um-papo-com.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HELDMAN, Caroline. A Mentira Sexy = The Sexy Lie. Produção: TEDxYouth@SanDiego. 1 vídeo (12min49s), legendado. Publicado pelo canal Sap, [s. l.], 25 ago. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/u5r1TWE6X74?si=UskKNfzARsiCH9H6>. Acesso em: 14 mar. 2023.

HELFAND, Lewis. **Nelson Mandela**. Ilustrações de Sankha Benerjee. Tradução de Ana Mortara. São Paulo: JC Editora, 2018.

HENRI Matisse. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Matisse. Acesso em: 20 jun. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova nativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/A%20inven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018a. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 2 jul. 2023.

IABELBERG, Rosa. Base nacional comum curricular: letra que a prática pode desafinar. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 38.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 6. Brasília, 2018b. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2018. p. 44-56. Tema: Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVIII-ConFAEB-Brasilia-2018.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 49). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101979.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

IIDH - Instituto Interamericano de Direitos Humanos. VIII Relatório Interamericano da Educação em Direitos Humanos. São José. Primeira edição, 2010. Disponível em: https://idis.org.br/wp-content/uploads/2014/05/PNUD_HDR_2010.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: reflexões sobre o currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 283-309.

IMBASSAHY, Athur. Decolonize! Terra Brasilis: o agro não é pop. **Jornalistas Livres**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/decolonize-terra-brasilis-o-agro-nao-e-pop/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

IMMIANOVSKY, Charles; CARVALHO, Carla. A arte/educação e as pesquisas sobre o 'escola sem partido'. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/ EDUCADORES, 7., 2019, Manaus, AM. **Anais** [...]. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. p. 332-344. Tema: Nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

IMPORTÂNCIA das mulheres na Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1 vídeo (2min19s). Publicado pelo canal ONU News Brasil, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V7ziyvqAbT0>. Acesso em: 31 ago. 2023.

INDÍGENAS 'acendem' Praça dos Três Poderes com LED em apoio ao STF e contra "marco temporal". **APIB Oficial**, Brasília, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/24/indigenas-acendem-praca-dos-tres-poderes-com-led-em-apoio-ao-stf-e-contra-marco-temporal/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-preliminar-de-curso-cpc>. Acesso em: 10 set. 2023.

INGRAM, Simon. 'Predator: La Presa': cuando la ciencia ficción se usa para cambiar la imagen de los indígenas americanos. **National Geographic**, [s. l.], 8 ago. 2022. Seção História. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.es/historia/2022/08/predator-la-presa-cuando-la-ciencia-ficcion-se-usa-para-cambiar-la-imagen-de-los-indigenas-americanos>. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO (org.). **Marielle Franco** – Raízes. Redação e roteiro: Roberta Araújo. Ilustração: Raquel Batista e Dika Araújo. Rio de Janeiro: Instituto Marielle Franco, 2021. Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/hq>. Acesso em: 13 ago. 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2020**. Brasília: Ed. IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 27 jan. 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 27 jan. 2022.

IPPOLITO, Lucía González. **Borders**. [2019?]. Realização de *Print Screen* no portal Lucia Ippolito. Disponível em: <https://www.cialuart.com/other>. Acesso em: 09 out. 2023.

IVETE Sangalo, Emicida - Mulheres Não Têm Que Chorar. Produção: Santa Transmedia. Direção de Vídeo: Nina Ribeiro. Intérpretes: Ivete Sangalo e Emicida. 1 vídeo (4min27s). Publicado no canal Ivete Sangalo, [s. l.], 1º nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t5-BPeY8qqc>. Acesso em: 7 fev. 2023.

JAIDER ESBELL. *In*: PRÊMIO Pipa: a janela para a Arte Contemporânea Brasileira. Fortaleza, CE: Instituto PIPA, 2023. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JEKUPÉ, Xadalu Tupã; ALVES, Cauê. *In*: XADALU Tupã Jekupé - Antes que se apague: territórios flutuantes. 1 vídeo (5min11s). Publicado pelo canal Fundação Iberê, Porto Alegre, RS, 18 de jul. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zl8r3bSW4Gc>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JEKUPÉ, Xadalu Tupã; NINO, Aldones. *In*: XADALU: DNA Marginal. Direção: Rodrigo Pinto. Produção Maria Flor Brazil. Realização: Instituto Inclusartiz. Rio de Janeiro, 19 out. 2021. 1 vídeo (5min58s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HiWo5iRkohw&t=1s>. Acesso em: 10 jan. 2023.

JORNALISTAS LIVRES. **#Faça Bonito – Essa causa também é sua! Proteja nossas crianças e adolescentes. Disque 100**. 18 maio 2018. 1 cartaz digital, color. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/dia-nacional-de-combate-a-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

KARIMI, Sahraa. [Carta Aberta]. Destinatário: A todas as comunidades de cinema do mundo e a quem ama filmes e cinema. Cabul, Afeganistão, ago. 2021. *In*: Facebook: Mídia NINJA @cine.ninja. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2312568272234638&id=164188247072662&_se_imp=0ZW8ZX3uV4hH0ohkk. Acesso em: 17 jan. 2023.

KLEIN, Ana Maria; SANTOS, Tiago Vinicius André dos; RAVAZI, Maisa. Direitos Humanos no contexto escolar: da teoria à prática. *In*: RONDINI, Carina Alexandra *et al.* (org.). **Educação, Sexualidades e Direitos Humanos no Contexto Escolar**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 85-109. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KvxEBx_4z9yWX0_HXfT-2GUG9hf9U4V/view. Acesso em: 7 nov. 2021.

KREMES, Karen Keslen. **Cultura geek e tecnologia**: reflexões sobre os híbridos de videogame e cinema interativo. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2901/1/Karen%20Keslen%20Kremes.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

KRENAK, Ailton. *In: GUERRAS DO BRASIL.DOC - Ep. 1: As guerras da conquista*. Produção de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Entrevistados: Ailton Krenak, Carlos Fausto, João Pacheco de Oliveira, Pedro Luis Puntoni e Sonia Guajajara. Roteiro de Denilson Monteiro *et al.* São Paulo: Buriti Filmes, 2018. 1 vídeo (28min38s). Publicado pelo canal MPA Brasil, [s. l.], 21 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1C7eQBI6_pk&t=112s. Acesso em: 7 de ago. 2023.

KRENAK, Ailton; FAUSTO, Carlos; OLIVEIRA, João Pacheco de; PUNTONI, Pedro Luis; GUAJAJARA, Sonia. *In: GUERRAS DO BRASIL.DOC - Ep. 1: As guerras da conquista*. Produção de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Entrevistados: Ailton Krenak, Carlos Fausto, João Pacheco de Oliveira, Pedro Luis Puntoni e Sonia Guajajara. Roteiro de Denilson Monteiro *et al.* São Paulo: Buriti Filmes, 2018. 1 vídeo (28min38s). Publicado pelo canal MPA Brasil, [s. l.], 21 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1C7eQBI6_pk&t=112s. Acesso em: 7 de ago. 2023.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O paraíso destruído**: a sangrenta história da conquista da América Espanhola. Porto Alegre: L&PM, 2008.

LAVÍNIA ROCHA. *In: Lavínia Rocha*: escritora; palestrante. [S. l.: Lavínia Rocha, 201-?]. Disponível em: <https://laviniarocha.com.br/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

LEAL, Plínio Marcos Volponi. **Telejornalismo e Cidadania**: análise do Jornal Nacional e do Jornal da Cultura. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/89365>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEÓN, Christian. Imagem, mídias e telecolonialidade: rumo a uma crítica decolonial dos estudos visuais. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p. 58-73, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2437>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LESSA, Davi Teles Dietrich. **Cartofotografias dos movimentos sociais nos livros didáticos de geografia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/234404>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIFE UDESC. Entrevistando na Sala de Artes. Playlist. 5 vídeos. Entrevistadoras: Cristina Rosa e Thalita Emanuelle. **Canal LIFE UDESC**, [s. l.], 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLFdrkwLzMM7pNz72_uoEywbdrVcTchH4. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Angélica Rodrigues. **Fugas, afetos e instabilidade**: narrativas e reflexões sobre deslocamentos e migração no devir da formação docente. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Ang%C3%A9lica_Rodrigues_Lima_-_2019_comprimido.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LINS, Alex. **Artigo 28 - parágrafo único**. 1. ilustração. Imagem de divulgação da obra Declaração Universal dos Direitos Humanos: livro ilustrado. São Paulo: Chiaroscuro Studios, 2020. Catarse, out. 2020. Disponível em: <https://www.catarse.me/direitoshumanos>. Acesso em: 3 abr. 2023.

LIXO extraordinário. Direção: Lucy Walker. Codireção: João Jardim, Karen Harley. Rio de Janeiro: Paris Filmes, 2011.

LÓPEZ, Francisco. Entre el poder y la utopía: derechos humanos en el pensamiento de Aníbal Quijano. *In: Concurso Internacional [de] Ensayo Aníbal Quijano Obregón*. Lima-Perú: ALAS, 2021. p. 212-230.

LUCIAN Freud. *In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lucian_Freud. Acesso em: 26 jan. 2023.

MACHADO, Ana Maria; BEDINELLI, Talita; BRUM, Eliane. 'Não estamos conseguindo contar os corpos'. **Samaúma**, [s. l.], 20 jan. 2023. Diário de Guerra. Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MACHADO, Claudia; BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto. **Justiça para o século 21**: instituindo práticas restaurativas: círculos restaurativos: como fazer? Porto Alegre, RS: AJURIS, 2008.

MAGLIANI. [**Sem título**]. Magliani. Realização de *Print Screen* do vídeo publicado pelo canal Fundação Iberê, 26 jul. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tYmd97BQn_c. Acesso em: 3 abr. 2023.

MALHEIROS, Jorge Aladir da Cruz. **Representatividades e auto-representação no ensino de Arte**. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Dissertac%C3%A7%C3%A3o_-_Jorge_Aladir_da_Cruz_Malheiros_-_2021.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

MANIFESTAÇÃO. Produção: Querosene Filmes. Realização: Anistia Internacional. 1 vídeo (8min33s). Publicado pelo canal Anistia Internacional Brasil, [s. l.], 28 maio 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ofHuXukO5y0>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MANIFESTAÇÃO. Site promocional do movimento Manifestação. [S. l.: 2018?]. Disponível em: <https://www.manifestacao.org/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MÁQUINA Discos. Capa do álbum Mulamba, de Mulamba. [2018]. Ficheiro. *In*: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mulamba_capa.jpg. Acesso em: 17 out. 2023.

MARCHA DAS MARGARIDAS. Instagram: @marchamargaridas. Disponível em: <https://www.instagram.com/marchamargaridas/>. Acesso em: 04 out. 2023.

MARIELLE, semente. Direção: Victor Hugo Fiuza. Produção: Camilla Leal. Roteiro: Victor Hugo Fiuza e Anistia Internacional. 1 vídeo (4min34s). Publicado pelo canal Anistia Internacional Brasil, [s. l.], nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNQQH1dg0pl&t=5s>. Acesso em: 3 fev. 2023.

MARINGONI, Gilberto. História - O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do Desenvolvimento (IPEA)**, São Paulo, ano 8, ed. 70, 29 dez. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARINHO, Martim. Martim, professor de Arte - 1ª Temporada completa. **Catarse**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.catarse.me/martim?ref=ctrse_explore_pgsearch. Acesso em: 5 fev. 2023.

MARTINS, Aída Sánchez de Serdio. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 345-392.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 101-120.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo Passos. Reflexões sobre cruzamentos entre imagens, mídia espetáculo e educação a partir da cultura visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 2. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 245-274.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Prefácio da primeira edição (2012). *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 11-16.

MARVEL. **[Sem título]**. Cartaz digital Pantera Negra 2. Imagem de divulgação Marvel. Terra - Entre Telas, 4 dez. 2022. Divulgação Disponível em:

<https://www.terra.com.br/diversao/entre-telas/filmes/pantera-negra-2-lidera-pela-4-semana-e-vira-3-filme-mais-visto-do-ano-nos-eua,117ca676d11ae0f165bc87264b14013d3ta3jte4.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MAYER, Mónica. **El Tendedero**. 1978-2020. Instalação performativa. 250 x 400 cm. Fundação Bienal do Mercosul, 12., 2020. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-12-obras/El-Tendedero>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. [S. l.] n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 12 out. 2023.

MELLO, Marco; PARES, André (org.). **Fica Filosofia!** Pela permanência da disciplina nas escolas públicas de Porto Alegre. Porto Alegre: ATEMPA, Coletivo de professoras e professores de Filosofia da RME de Porto Alegre, Seção Sindical do ANDES/UFRGS, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1AYgOBJ4KX3tvq1q6pfBTWiMD_4nkDPve/view. Acesso em: 5 fev. 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido e retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Irmã Dorothy Stang é morta a tiros no PA. [S. l.], 12 fev. 2005. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/assassinato-de-dorothy-stang-choca-o-pais>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MENDONÇA, Alba Valéria. Conheça os heróis citados no samba e no enredo da Mangueira no carnaval de 2019. **G1**, Rio de Janeiro, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/08/conheca-os-herois-citados-no-samba-e-no-enredo-da-mangueira-no-carnaval-de-2019.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MENEZES, Débora. O artista Denilson Baniwa e a cantora Djuena Tikuna levam a cultura indígena da Amazônia a galerias e palcos pelo mundo. **Conexão Planeta**, [s. l.], 31 jan. 2020. Originalmente publicado no site Mongabay em dez. 2019. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-artista-denilson-baniwa-e-a-cantora-djuena-tikuna-levam-a-cultura-indigena-da-amazonia-a-galerias-e-palcos-pelo-mundo/#fechar>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MENEZES, Manuela de Sá. A criminalização de defensoras e defensores dos direitos humanos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E SOCIEDADE, 2.; JORNADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITOS FUNDAMENTAIS E ESTADO, 4., 2019, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: UNESC, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/5832>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MÊS da Pessoa Indígena – conheça algumas das pessoas indígenas que são destaque na atualidade. **Synergia Socioambiental**, [s. l.], 27 abr. 2021. Seção Fique por dentro. Disponível em: <https://www.synergiaconsultoria.com.br/figue-por-dentro/conheca-personalidades-indigenas-que-estao-se-destacando/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MESQUITA, André L. **Insurgências poéticas**: arte ativista e ação coletiva (1990-2000). 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03122008-163436/publico/dissertacao_Andre_Mesquita.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

MESQUITA, Fátima. **Tem lugar aí pra mim?** Ilustrações de Fábio Sgroi. São Paulo: Panda Books, 2018.

MICHELANGELO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Michelangelo>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MÍDIA NINJA. **Marielle Franco: Vereadores Que Queremos: Rio de Janeiro**. 14 set. 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/midianinja/29053060464>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MÍDIA NINJA. Facebook: Mídia NINJA. Disponível em: https://www.facebook.com/MidiaNINJA/?locale=pt_BR. Acesso em: 2 jun. 2023.

MÍDIA NINJA. Instagram: @midianinja. Disponível em: <https://www.instagram.com/midianinja/?hl=pt-br>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar (dossiê). **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MISS Beleza Universal - Doralyce (Clipe Oficial). Direção: Doralyce. Produção: Paulo Telles Maíra Leão Frid, Âmarcél Amar, Dyonne Boy e Doralyce. 1 vídeo (3min53s). Publicado pelo canal Doralyce Oficial, [s. l.], 11 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uRIgdab5OKQ>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MOBGRAPHIA. In: Mobgraphia. [S. l.: 202-]. Sobre a Mobgraphia. Disponível em: <https://www.mobgraphia.com.br/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MOL Editora. **Livres e Iguais**. Página de divulgação. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://editoramol.com.br/projeto/49-livres-e-iguais>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MÔNICA, embaixadora do UNICEF no Brasil desde 2007: biografia. **UNICEF Brasil**, [s. l.], 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/monica>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MONTEIRO, Valdênia Brito. Criminalização da pobreza e de defensores de direitos humanos. **Cadernos do Ceas**, Salvador; Recife, n. 240, p. 238-255, jan./abr. 2017.

MOREIRA, Messias da Silva; WECZENOVICZ, Thais Janaína. **Educação em direitos humanos**: perspectivas decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento, conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MULAMBA - Dandara feat. Caramelows, MEL & Agnes (Videoclipe Oficial). Roteiro de Agnes. Direção, ilustração e animação de Bruna Pereira. 1 vídeo (4min58s). Publicado pelo canal Mulamba Oficial, [s. l.], 17 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=30PjU2CZTcM>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MULAMBA - P.U.T.A. Produção musical: Érica Silva. Composição: Amanda Pacífico e Cacau de Sá. 1 vídeo (5min4s). Publicado pelo canal Mulamba Oficial, [s. l.], 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AldMHYJdVc8>. Acesso em: 7 fev. 2023.

MUNIZ, Vick. **[Sem título]**. Mosaico criado a partir materiais descartáveis. Reprodução fotográfica. Facebook: Arte Brasileira, 22 set. 2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/artebrasileraoficial/photos/a.241750322958884/971230800010829/?type=3>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MUNIZ, Vick. **Lampeduza**, 2015. 1 fotografia. Grafitti, 4 set. 2019. Disponível em: <https://blog.grafittiartes.com.br/inspire-se-no-trabalho-de-vik-muniz/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MWALDECK. Estátua de Marielle Franco, no "Buraco do Lume", no Rio de Janeiro, Brasil. 2022. Fichero. In: Wikipedia, a enciclopédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fichero:Est%C3%A1tua_Marielle_Franco_-_Buraco_do_Lume,_29-07-2022.jpg. Acesso em: 5 nov. 2022.

MUSEO DE LA SOLIDARIDAD SALVADOR ALLENDE - MSSA. **Por una vida digna**. Faixa elaborada pelas Textileras MSSA. 9 out. 2019. 1 fotografia. 2020. Disponível em: <https://www.mssa.cl/noticias/el-mssa-se-suma-al-lanzamiento-del-documental-de-mil-agujas-por-la-dignidad/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NICOLAI, Joe. Guerrilla girls: a igualdade de gênero no universo da arte. **Arte Versa**, Porto Alegre, dez. 2017. Seção Coleção de Artistas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/guerrilla-girls-a-igualdade-de-genero-no-universo-da-arte/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

NORONHA, Danielle Parfentieff de. A importância social da imagem: reflexões sobre diferença, representação e poder em diálogo com um pensamento decolonial. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 255-278, jul. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/80371/pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

NOSOTRAS Audiovisuales. Performance colectivo Las Tesis “Un violador en tu camino”. Registro y edición: NOA (). 1 vídeo (3min34s). Publicado pelo canal Colectivo Registro Callejero, [s. l.], 26 nov. 2019. Realização de Print Screen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aB7r6hdo3W4>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 29-42.

NUNES, Gabriel. Músicas para Marielle. **Wikifavelas**, [s. l.], 14 jul. 2021. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/M%C3%BAsicas_para_Marielle. Acesso em: 5 nov. 2022.

NUNES, Mônica. Mais de 300 ativistas dos direitos humanos foram assassinados em 2020, revela relatório global. **Conexão Planeta**, [s. l.], 12 fev. 2021. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/mais-de-300-ativistas-dos-direitos-humanos-foram-assassinados-em-2020-revela-relatorio-global/#fechar>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CHANCEL, Lucas; PIKETTY, Thomas; SAEZ, Emmanuel; ZUCMAN, Gabriel; *et al.* Resumo Executivo do Relatório Mundial sobre a Desigualdade 2022. *In*: O NOVO mapa da desigualdade global. Resumo Executivo traduzido por Outras Palavras. **OutrasPalavras**, [São Paulo], 31 dez. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/novo-mapa-da-desigualdade-global/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

O QUE se sabe sobre pior naufrágio envolvendo imigrantes no Canal da Mancha. **BBC News Brasil**, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59410125>. Acesso em: 22 jan. 2021.

OBSERVATÓRIO MARCHA DAS MARGARIDAS. **O Transformatório das Margaridas**, [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://transformatoriomargaridas.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 2023.

OLÁRIA, Vânia. **Arte/Vida/Trabalho e experiência docente**: produção de sentidos de *hiphoppers* da Vila Pedroso. 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/dissertacao_vania_o_pereira.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. **A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) –

Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2008_Ivania_de_Fatima_Oliveira.pdf.
Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ruan. Mulheres Inspiradoras: conheça Gina Vieira. **Porvir**, [São Paulo], 2022. Web-Stories. Arte: Luan Silva. Disponível em: <https://porvir.org/web-stories/gina-vieira-mulheres-inspiradoras/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. In: MESQUITA, Fátima. **Tem um lugar aí pra mim?** Ilustrações de Fábio Sgroi. São Paulo: Panda Books, 2018.

PABLO Picasso. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Pablo_Picasso. Acesso em: 26 jan. 2023.

PALESTINE solidarity art censored after political pressure. **El Tecolote**, [S. l.], 2019. Features. Disponível em: <https://eltecolote.org/content/en/palestine-solidarity-art-censored-after-political-pressure/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

PATRÍCIO, Moisés. **Aceita?** Instagram: moisespatricio. Realização de *Print Screen*. 15 ago. 2014. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ru1WnwJSRL/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PATRÍCIO, Moisés. **Aceita?** Moisés Patrício. [2014-2022]. Disponível em:
https://moisespatricio.weebly.com/uploads/7/2/4/5/7245520/2014-04-26-08-48-35-707100046212277980-215512376_orig.jpg. Acesso em: 3 abr. 2023.

PAULINA, Milena. Milena Paulina sobre Adriana Varejão, Polvo (2014). 1 vídeo (8min54s). Publicado pelo canal arte, política, decolonidade. [São Paulo]: UNIFESP, 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBvSCaNavZk>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PERFORMANCE colectivo Las Tesis “Un violador en tu camino”. Registro y edición: NOA (Nosotras Audiovisuales). 1 vídeo (3min34s). Publicado pelo canal Colectivo Registro Callejero, [s. l.], 26 nov. 2019. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=aB7r6hdo3W4>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIXABAY. **[Sem título]**. Fotografia representando quatro mãos unidas. CNN Brasil, 25 jan. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/a-busca-pela-diversidade-nas-companhias/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PONTES, Alessandra Gurgel. **Patriarcado, cultura visual e formação docente: reflexões e narrativas de professoras de Artes Visuais**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6934>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PONTES, Alessandra Gurgel; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Produções artísticas de mulheres e resistências feministas no Ensino de Artes Visuais contra o patriarcado contemporâneo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 37, n. 2, p. 286-306, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11088>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PORTINARI, Candido. **Retirantes**, 1944. Óleo sobre tela. 1,90 m x 1,80 m. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP). Reprodução fotográfica de Fábio Praça. Enciclopédia Itaú Cultural [2001-2023]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3329/retirantes>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PORTINARI, Candido. **Roda Infantil**, 1932. 1 fotografia. Das Artes, [201-]. Disponível em: <https://dasartes.com.br/candido-portinari-roda-infantil-1932/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

PROFESSORES lançam livro em campanha pela permanência de Filosofia nas escolas municipais. **Sul 21**, [s. l.], 11 dez. 2021. Educação. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/12/professores-lancam-livro-em-campanha-pela-permanencia-de-filosofia-nas-escolas-municipais/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PROJEÇÃO no Congresso Nacional questiona: 'Quem mandou matar Marielle Franco?'. **G1**, Distrito Federal, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/03/14/projecao-no-congresso-nacional-cobra-respostas-deixadas-apos-morte-de-marielle-franco.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2022.

QUAL a relação entre o machismo e a violência sexual contra crianças e adolescentes? **Childhood Brasil**, São Paulo, 8 mar. 2017. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/qual-a-relacao-entre-o-machismo-e-a-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 4 dez. 2022.

QUAL é a diferença entre “Holocausto” e “Shoah”? **World Jewish Congress; UNESCO**; [S. l.], [202-]. Disponível em: <https://aboutholocaust.org/pt/facts/qual-e-a-diferenca-entre-holocausto-e-shoah>. Acesso em: 26 set. 2023.

QUEIROZ, Priscila de Oliveira. **O des-lugar da pixação**: uma escrita de resistência. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/9233>. Acesso em: 30 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade do saber eurocentrismo ciencias sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 4 set. 2023.

RÁDIOS e Jornais. *In*: **Lavínia Rocha**: escritora; palestrante. [S. l.: Lavínia Rocha, 202-?]. Seção Na Mídia. Disponível em: <https://laviniarocha.com.br/jornais/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

RAIZER, Walquíria. **A história de Chiquinho**. Ilustrações de Ferreth e Vanderlei Soares. Supervisão: Ziraldo. Brasília, DF: Instituto Chico Mendes, 2009. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-AhistoriadeChiquinho.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

REHDER, Maria. [Entrevista cedida à] equipe Extra Classe. [S. l.], 12 jul. 2017. *In*: SILVEIRA, Jacira Cabral da. ONU aponta violação de direitos no “Escola sem Partido”. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, 12 jul. 2017. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2017/07/onu-aponta-violacao-de-direitos-no-escola-sem-partido/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RESHAPE. Site promocional da empresa. [s. l.], [20--]. Disponível em: <https://www.reshape.com.br/>. Acesso em: 03 out. 2023.

RIBAS, Luciano do Monte. **Jardim Miriam Arte Clube**: lugar de encontro entre Arte e Direitos Humanos. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/5198>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RIBEIRO, Helder Fabricio Brito; CORRADI, Ana Laura. O olhar híbrido/fotográfico de Paula Sampaio. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/ EDUCADORES, 7., 2019, Manaus, AM. **Anais** [...]. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. p. 1836-1848. Tema: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confabeb_manaus.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. **Do inimaginável**: cinema, direitos humanos, cosmopoéticas. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/RIBEIRO_Marcelo_R._S._Do_inimagina%CC%81vel- cinema direitos humanos cosmopoe%CC%81ticas_20MB.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROCHA, Diana; SOUZA, Esther Alessandra Alves de; SILVA, Fernanda Pereira; GARBO, Karen; PETEFFI, Lúcia Helena Centeno. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges. **Translatio**, Porto Alegre, n. 17, jun. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218052/001121295.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

ROCHA, Ruth. **Declaração Universal dos direitos humanos**. Ilustrações de Ilustração Otávio Roth. São Paulo: Salamandra, 2014. 11 ed.

RODRIGUES, Elza; FERNANDEZ, Valdisio. Campanha fazer valer as leis 10.639 e 11.645: live de impulsão nacional. **Instituto Búzios**, [s. l.], 3 dez. 2020. Disponível em: <https://www.institutobuzios.org.br/campanha-fazer-valer-as-leis-10-639-e-11-645-live-de-impulsao-nacional/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

RONCOLATO, Murilo. A tela “A Redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil. **Edusp**, São Paulo, 14 jun. 2018. Originalmente publicado no Jornal Nexo em 12 jun. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

RPC. [Sem título]. 1 fotografia, parte da exposição Africanidade em Traços: Arte do Graffiti, de Tadeu Roberto Fernandes de Lima Junior (Carão) no Museu de Arte de Londrina. Londrina, 7 jun. 2016. Realização de *Print Screen* no site de divulgação. Disponível em: <http://redegloboglobo.com/rpc/diversao-e-arte/Londrina/noticia/2016/06/museu-de-arte-apresenta-exposicao-sobre-africa-tribal-em-grafite.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

SALATA, André; MATTOS, Ely José de; BAGOLIN, Izete Pengo. **Pobreza infantil no Brasil: 2012-2021**. Laboratório de Desigualdades, Pobreza e Mercado de Trabalho – PUCRS Data Social. Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://www.pucrs.br/datasocial/wp-content/uploads/sites/300/2022/09/PUCRS_Data_Social_Estudo_pobreza_infantil_25_09_22.pdf. Acesso em: 6 jan. 2023.

SAMBA Que Elas Querem - "Nós Somos Mulheres". Paródia: Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer. Composição Original: “Mulheres”, de Toninho Geraes. Direção: Fernando Macedo. Realização: Casa de Marimbondo Filmes. 1 vídeo (3min42s). Publicado pelo canal Samba Que Elas Querem, Rio de Janeiro, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B5YJqc-rK-A>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SAMPAIO, Henrique. Brasilidade e ditadura em Dandara. Criação, locução e edição: Henrique Sampaio. 1 vídeo (9min34s). Publicado pelo canal Overloadr, [s. l.], 22 fev. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CtGkYOIFcAs>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SANDOVAL, Pablo Ximénez de. Quando o racismo é um grande espetáculo. **Él País**, Los Angeles, 14 jun. 2020. Cultura. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-06-14/quando-o-racismo-e-um-grande-espetaculo.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. Introdução: o pluriverso dos direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (org.). **O pluriverso dos direitos humanos**: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 13-36.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SATYARTHI, Kailash. Confira entrevista exclusiva com o ativista e Nobel da Paz, Kailash Satyarthi. 1 vídeo (4min219). Publicado pelo canal Tribunal Superior do Trabalho, [s. l.], 15 fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9A0tCBbtdYU>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SATYARTHI, Kailash. Kailash Satyarthi: lutando pelos direitos da criança um passo de cada vez. [Entrevista cedida à] Mary de Sousa. **Correio da UNESCO**, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/janeiro-marco-2018/kailash-satyarthi-lutando-pelos-direitos-da-crianca-um-passo-cada-vez>. Acesso em: 26 jan. 2018.

SEGALL, Lasar. **Navio de Emigrantes**, 1939. Óleo sobre tela. 2,30 m x 2,75 m. Museu Lasar Segall - IPHAN/MinC (São Paulo, SP). Reprodução fotográfica de Luis Hossaka. Enciclopédia Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2190/navio-de-emigrantes>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Ursula Rosa da. Ações de resistência e sensibilidade na formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/ EDUCADORES, 7., 2019, Manaus, AM. **Anais [...]**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019. p. 1980-1991. Tema: nortes da resistência: lugares e contextos da arte educação no Brasil. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

SERRA, Marcos; G1. **Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira em 2019**. Mangueira levou para a Marquês de Sapucaí enredo que reverenciou ícones da resistência popular no Brasil. G1 Rio, Rio de Janeiro, 5 mar. 2019. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2019/noticia/2019/03/05/mangueira-ganha-estandarte-de-ouro-com-enredo-sobre-os-herois-da-resistencia-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SHAMSIA HASSANI. *In*: Instagram: shamsiahassani. Disponível em: <https://www.instagram.com/shamsiahassani/?hl=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; FREITAS, Emília Patrícia de. A formação do arte/educador com base em comunidade: um relato de experiência do programa de ensino de arte casa da criatividade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28.; CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 6. 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2018. p. 404-418. Tema: Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVIII-ConFAEB-Brasilia-2018.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Linda Carter Souza da; SILVA FILHO, Luiz Gomes da. Inclusão e direitos humanos: dialogando sobre políticas públicas para pessoas com deficiência. *In*: SEMINÁRIO POTIGUAR, 2., 2015, Mossoró. **Anais [...]**. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 198-207. Tema: Educação, Diversidade e Acessibilidade? uma questão de efetivação de direitos. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_\(1\)_na%C6%92o_apresentou.pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/edicao-atual-arquivos/367818_semina%C2%A1rio_potiguar_uern_(1)_na%C6%92o_apresentou.pdf). Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, Luan Soares. VIII Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero. **GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Gênero**, Rio Grande, 15 ago. 2022. Seção Notícias. Disponível em: <https://sexualidadeescola.furg.br/46-artigos/334-viii-mostra-cultural-sobre-diversidade-sexual-e-de-genero>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, Maria Claudia Ferreira da. **Marcha das Margaridas**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2014. Disponível em: http://www.memoriaemovimentossociais.com.br/sites/default/files/publicacao/marcha_margaridas_versao_completa_para_web.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Mirna Patrícia Marinho da. **Que memórias me atravessam?** Meu percurso de estudante indígena. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Mirna_Patr%C3%ADcia_Marinho_da_Silva_-_2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Nicole. Arte migrante: 11 artistas e 11 obras em 2022 - Lasar Segall. **Museu da Imigração**, [São Paulo], 8 nov. 2022. Migração em debate. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/en/blog/migracoes-em-debate/arte-migrante-11-artistas-e-11-obras-em-2022-lasar-segall>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, Vânia Dal Pont Pereira da; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação docente e produção de vídeo estudantil: um olhar a partir da realidade escolar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 118-128, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/201>.

Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, Vinícius Gonçalves Bento da; SOARES, Cássia Baldini. As mensagens sobre drogas no rap: como sobreviver na periferia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 4, p. 975-985, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/P4SNNhSMPgPHwTTq6pp7Kxq/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Diversidade de Gênero – Mulheres. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (org.). **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 2. p. 157-162.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/692>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SIMPATIA, Tião. **A Lei Maria da Penha em Cordel**. Ilustrações de Meg Banhos. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011.

SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS *et al.* **Denúncia de violações dos direitos à vida e à saúde no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Passo Fundo: Saluz, 2021. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/images/publicacoes2023/denuncia-de-violacoes-dos-direitos-a-vida-e-a-saude-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil-documento-denuncia-final-19-11-2021.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUTHBANK CENTRE. **Malala Yousafzai**. 8 mar. 2014. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/southbankcentre/13008430294>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SOUZA, Camilla Fontes de. **La acción cambiante**: da luta armada aos direitos humanos nos cartazes argentinos (1973-1984). 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-06012014-122402/en.php>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Edimilson Rodrigues de. **A luta se faz caminhando**: sacralização de lideranças camponesas e indígenas assassinadas em contextos de conflito de terra no Brasil. 2019. 238 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1126885>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Gênero e pedagogias culturais: mulheres artistas nas visualidades contemporâneas. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, RS, v. 22, n. 1, p. 119-130, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11656/8547>. Acesso em: 2 set. 2023.

STEINER, Sylvia. Há indícios para investigar crime de genocídio contra indígenas com outras denúncias, diz ex-juíza. [Entrevista cedida a] Fabiola Cidral, Josias de Souza e Carolina Brígido. 1 vídeo (3min40s). Publicado pelo canal UOL, 21 out. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGldt0-nvMo&t=1s>. Acesso em: 4 fev. 2021.

STEINER, Sylvia. Se julgado em Haia, Bolsonaro poderia ser condenado a até 30 anos de reclusão, diz ex-juíza da corte. [Entrevista cedida a] Fabiola Cidral, Josias de Souza e Carolina Brígido. 1 vídeo (4min39s). Publicado pelo canal UOL, 21 out. 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x6Vzk4ORg6c>. Acesso em: 4 fev. 2021.

STEINER, Sylvia. Pandemia no Brasil é caso emblemático para investigação no Tribunal de Haia, diz ex-juíza. [Entrevista cedida a] Fabiola Cidral, Josias de Souza e Carolina Brígido. 1 vídeo (4min59s). Publicado pelo canal UOL, 21 out. 2021c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TaCJ0_ExQEQ&t=1s. Acesso em: 4 fev. 2021.

STRIEDER, Daniela. A Onda (Die Welle). **Cenas de Cinema**. [S. l.], 7 jun. 2020. Disponível em: <https://cenasdecinema.com/a-onda-die-welle/>. Acesso em: 24 mar. 2023.

STUTMAN, Gabe. JCCSF accused of censorship in border art exhibit. **The Jewish News of Northern California**. California, USA, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://jweekly.com/2019/06/18/jccsf-accused-of-censorship-in-border-art-exhibit/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEASER de 'A pequena Sereia' com atriz negra como protagonista recebe série de dislikes após lançamento. **G1**, Alagoas, 12 set. 2022. Cinema. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2022/09/12/com-halle-bailey-como-ariel-teaser-de-a-pequena-sereia-recebe-serie-de-dislikes-apos-lancamento.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TOURINHO, Irene. Imagens, Pesquisa e Educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 201-226.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos filtráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene

(org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 61-78.

TOZETTO, Annelize. **Quem mandou matar Marielle?** A Cinelândia, no Rio de Janeiro, amanheceu por #MariellePresente. Registro feito na manhã de 14 de março de 2019 na Cinelândia, centro da cidade do Rio de Janeiro (RJ). 1 fotografia. Brasil de Fato, São Paulo (SP), 14 mar. 2019. Disponível em: https://farm8.staticflickr.com/7801/32436547817_e52aece618_o.jpg. Acesso em: 3 abr. 2023.

TRAILER América Armada. Direção e Roteiro: Alice Lanari & Pedro Asbeg. Produção Executiva: Carolina Dias & Tereza Alvarez. 1 vídeo (54s). Publicado pelo canal America Armada, [s. l.], 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ACDsJBCeBOA>. Acesso em: 2 set. 2023.

TURMA DA MÔNICA em: o Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Instituto Mauricio de Sousa, [2008]. Disponível em: <https://www.institutomauriciodesousa.org.br/fazendo-a-diferenca/publicacoes/a-turma-da-monica-em-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-2/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

TURMA DA MÔNICA, toda criança quer ser criança. São Paulo: Editora Mauricio de Sousa, 2006. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/turma_da_monica/monica_trabalho_infantil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES**, [s. l.], 11 out. 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 3 out. 2022.

UNICEF Portugal. **Conhece os teus direitos**. Portugal: UNICEF, [20--]. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/3206/unicef_conhece-os-teus-direitos_alunos.pdf. Acesso em: 30 dez. 2022.

UNICEF Uruguay. **Conocé tus derechos**: libro de actividades. Montevideo: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/uruguay/media/2031/file/Conoc%C3%A9%20tus%20derechos.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

UNODC. Brasil tem segunda maior taxa de homicídios da América do Sul, diz relatório da ONU. **United Nations Office on Drugs and Crime**. Brasília, 8 jul. 2019. Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2019/07/brasil-tem-segunda-maior-taxa-de-homicidios-da-amrica-do-sul--diz-relatrio-da-onu.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

VAGLIATI, Ana Carla. O professor como agente na prevenção e na identificação da violência sexual contra crianças e adolescentes. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL

DE EDUCAÇÃO SEXUAL, 4., 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2015. Tema: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2015/638.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VALENÇA, Jurandy. Moisés Patrício: um convite ao encontro. Aceita? **Continente**, Pernambuco: Cepe Editora, 2 set. 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/237/mois-es-patricio>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VALENTE, Vitor. Cultura nerd/geek é tema de revista científica. **Universidade Federal do Rio Grande - FURG**, Rio Grande, 7 abr. 2021. Seção Notícias > Cultura. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-cultura/cultura-nerd-geek-e-tema-de-revista-cientifica>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VALENTIM, Anderson; PROJETO FAVELAGRAFIA. [Sem título]. Jovens de grupo musical do Morro do Turano seguram instrumentos no lugar de armas. 1 fotografia. G1 Rio, 18 out. 2016. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/10/repercussao-de-jovens-musicos-em-favela-do-rio-surpreende-autor.html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

VAREJÃO, Adriana. [Sem título]. 1 fotografia, parte da série Polvo. Observatório da Diversidade Cultural, 23 dez. 2014. Disponível em: <https://observatoriodadiversidade.org.br/noticias/as-cores-do-brasil/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

VASCOUTO, Lara. Objetificação feminina – aprenda a reconhecê-la através de 43 pôsteres de filmes. **Nó de Oito**, [s. l.], [2017?]. Disponível em: <http://nodeoito.com/objetificacao-feminina-posteres-filmes/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VIANA, Maurício Remígio. **Desapropriando o currículo**: imagem, prática educativa e experiência vivida no movimento anarcopunk. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/2012_Mauricio_Remigio_Viana.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

VICTORIO FILHO, Aldo. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 151-173.

VIDAS descartáveis [Trailer]. Produção: Bretz Filmes. 1 vídeo (1min38s). Publicado pelo canal MPC Films, [s. l.], 22 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rTpfxYMiM>. Acesso em: 5 ago. 2023.

VIDIGAL, Raphael. 10 músicas em homenagem a Marielle Franco: feminista, negra e bissexual. **Esquina Musical**, [s. l.], 21 jun. 2021. Disponível em:

<https://esquinamusical.com.br/10-musicas-em-homenagem-a-marielle-franco-feminista-negra-e-bissexual/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

VILELA, Rafael. [**Sem título**]. Manuel de Borba Gato, bandeirante, fez fortuna na segunda metade do século 18 ao caçar indígenas pelos sertões do País para escravizar. 1 fotografia. Twitter: @MidiaNINJA, 24 jul. 2021. Disponível em: <https://twitter.com/midianinja/status/1419049271853203456>. Acesso em: 3 abr. 2023.

WAGNER, Lilian; PEREIRA, Janaína Pretto Carlesso. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>. Acesso em: 30 dez. 2022.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil, 2014. Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 2014. Disponível em: https://biblioteca.flacso.org.br/files/2020/03/Mapa2014_JovensBrasil.pdf. Acesso em: 5 ago. de 2023.

WALKER, A. John; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

WEISSHEIMER, Marco. Brasil é o 4º país do mundo que mais mata defensores de direitos humanos. **Sul 21**, [s. l.], 9 dez. 2021. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/geral/2021/12/brasil-e-o-4o-pais-do-mundo-que-mais-mata-defensores-de-direitos-humanos/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

WEIWEI, Ai. **Lei das Viagens**. 1 objeto inflável, parte da exposição Raiz. Fotografia de Flávia Cristini, G1 Minas, Belo Horizonte, 10 abr. 2019. Realização de *Print Screen*. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/o-que-fazer-em-belo-horizonte/noticia/2019/04/10/exposicao-do-chines-ai-weiwei-entra-na-reta-final-em-bh.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2023.

XADALU: DNA Marginal. Direção: Rodrigo Pinto. Produção Maria Flor Brazil. Realização: Instituto Inclusartiz. Rio de Janeiro, 19 out. 2021. 1 vídeo (5min58s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HiWo5iRkohw&t=1s>. Acesso em: 10 jan. 2023.

XADALU Tupã Jekupé - Antes que se apague: territórios flutuantes. 1 vídeo (5min11s). Publicado pelo canal Fundação Iberê, Porto Alegre, RS, 18 de jul. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zl8r3bSW4Gc>. Acesso em: 10 jan. 2021.

XADALU Tupã Jekupé. "Invasão Colonial Meu corpo nosso território". 1 fotografia, impressão em tecido. 96 x 1,60 m. Fotografia de divulgação Prêmio Pipa 2022. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/xadalu-tupa-jekupe/>. Acesso em: 3 abr. 2023.

XADALU. *In: Xadalu*, Porto Alegre, [201-]. Disponível em: <https://www.xadalu.com/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; PONTES, Alessandra Gurgel; LIMA, Veronica de. Cultura visual e práticas pedagógicas em relatos de professoras de artes visuais. **Movendo Ideias**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2022. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2688>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; SOUZA, Fabiana Lopes de. Cultura visual na formação docente em artes visuais: um olhar sobre a produção científica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 29, p. 350-365, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4116/3368>. Acesso em: 3 fev. 2021.

ZAMPERETTI, Polidori Maristani; SOUZA, Fabiana Lopes de. Contravisualidades na arte contemporânea. **Revista da Fundarte**, v. 52, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1145>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ZIRALDO. Os Direitos Humanos. Cartilha. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2008. *In: Observatório de Educação em Direitos Humanos em Foco*, [s. l], [20--]. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/cartilha-os-direitos-humanos-ziraldo/>. Acesso em: 20 jun. 2023.