



**Universidade de Brasília – UnB Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV**

**Fotografia como fonte documental da identidade e da memória
para a educação em cultura visual das Comunidades
Quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino**

Deilane Pereira Godinho

**MESTRADO EM ARTES VISUAIS
Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais**

Orientação: Dr.^a Maria del Rosário Tatiana Fernández Méndez

**Brasília - DF
2025**



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV

**Fotografia como fonte documental da identidade e da memória
para a educação em cultura visual das Comunidades
Quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino**

Deilane Pereira Godinho

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Dra. Maria del Rosário Tatiana Fernandez Méndez

Brasília- DF
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G585f Godinho, Deilane Pereira
Fotografia como fonte documental da identidade e da
memória para a educação em cultura visual das Comunidades
Quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino / Deilane Pereira
Godinho; orientador Rosário Tatiana Fernandez Méndez Méndez.
Brasília, 2025.
120 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) Universidade de Brasília,
2025.

1. Comunidades quilombolas. 2. Fotografia. 3. Educação em
cultura visual. 4. Identidade e memória. 5. Educação
decolonial. I. Méndez, Rosário Tatiana Fernandez Méndez,
orient. II. Título.

Dissertação de Mestrado apresentada aos professores:

Prof. Dr^a Maria del Rosário Tatiana Fernandez Méndez - (PPGAV/UnB)

Orientadora

Prof. Dr^a Thérèse Holfmann Gatti Rodrigues da Costa - (PPGAV/UnB)

Membro Interno

Prof. Dr^a Suze da Silva Sales - UFT

Membro Externo

Brasília, quinta-feira, 30 de outubro de 2025. Coordenação do Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais/ UnB

RESUMO

Esta dissertação investiga o potencial da fotografia como ferramenta para o ensino de Artes Visuais, com foco nas comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino, no Tocantins. A pesquisa, que faz parte da minha vivência como pessoa quilombola e também como professora de arte e fotógrafa, busca compreender como a fotografia pode contribuir para o processo de ensino de Artes Visuais. As fotografias dessas comunidades contribuem para documentar e valorizar a identidade e a memória quilombola, muitas vezes invisibilizadas. A metodologia se baseia nos procedimentos das teorias visuais de Gillian Rose (2001), que permitem uma reflexão crítica sobre a interpretação de materiais visuais e a relação de poder apresentada nas imagens. A análise das fotografias, incluindo um álbum de família da autora e imagens de circulação digital, seguirá três aspectos: o processo artístico de produção, a identificação de elementos culturais da identidade quilombola e a aplicação pedagógica no ensino de artes visuais. O objetivo geral é analisar e refletir sobre a fotografia como uma forma de explorar a educação em cultura visual em comunidades quilombolas no Brasil. Além disso, ainda estão inclusos nos objetivos, o levantamento de fotografias das comunidades, o estudo de artistas que utilizam a imagem como instrumento de memória e denúncia, como no caso da artista Rosana Paulino. Outra questão relevante, pretendida por este estudo, trata-se da reflexão sobre a potência decolonial da educação e a análise da fotografia como processo de ensino artístico. Os fundamentos conceituais desta pesquisa são: Cultura Visual, Visualidade e Contravisualidade de Nicholas Mirzoeff, Educação Decolonial, Identidade e Memória Quilombola e a fotografia no ensino. A análise com fotografias contemporâneas traz à luz uma reflexão sobre a premissa de que as fotografias contemporâneas também podem contribuir para o ensino, assim, suprimindo a necessidade de se produzir material com perspectivas decoloniais.

Palavras-chave: Comunidades quilombolas; fotografia; educação em cultura visual; identidade e memória; educação decolonial.

ABSTRACT

This dissertation investigates the potential of photography as a tool for teaching Visual Arts, focusing on the quilombola communities of Claro, Prata and Ouro Fino, in Tocantins. The research, which is based on my experience as a quilombola person. As an art teacher and photographer, I seek to understand how photography can contribute to the process of teaching Visual Arts. The photographs of these communities contribute to documenting and valuing the quilombola identity and memory, which are often invisible. The methodology is based on the visual methodologies of Gillian Rose, which allow for a critical reflection on the interpretation of visual materials and the power relations in the images. The analysis of the photographs, including a family album of the author and images in digital circulation, will follow three aspects: the artistic production process, the identification of cultural elements of the quilombola identity and the pedagogical application in the teaching of visual arts. general objective of analyzing and reflecting on photography as a way of exploring visual culture education in quilombola communities in Brazil, and also includes the survey of photographs of the communities, the study of artists who use the image as an instrument of memory and denunciation such as Rosana Paulino, the investigation of the concepts of visibility and countervisibility, the reflection on the decolonial power of education and the analysis of photography as an artistic teaching process. The conceptual foundations of this research are Visual Culture, Visibility and Countervisibility, Decolonial Education, Quilombola Identity and Memory and Photography in Education.

Keywords: Quilombola communities; photography; visual culture education; identity and memory; decolonial education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação cartográfica das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino, no território Kalunga do Tocantins.....	16
Figura 2 - Rio Prata , da comunidade quilombola do Prata do Tocantins....	17
Figura 3 - Rio Claro, na comunidade quilombola do Prata do Tocantins....	17
Figura 4 - Rio Claro, Comunidade Claro do Tocantins.....	17
Figura 5 - Preparação de roça de toco na Comunidade Quilombola do Prata.	20
Figura 6 - Roça de toco na Comunidade Quilombola do Prata.....	20
Figura 7 - Produção de farinha, comunidade Ouro fino.....	21
Figura 8 - Produção da família do seu Prudêncio, comunidade Claro.....	24
Figura 9 - Roça de Arroz – Durante o crescimento.....	25
Figura 10 - Roça de Arroz, na comunidade quilombola Prata, Tocantins.....	25
Figura 11 - Roça de Arroz – Arrozés pré fiados - Comunidade Prata, Tocantins.....	26
Figura 12 - Roça de Arroz Ouro Fino.....	26
Figura 13 - Roça de Arroz – Arrozés no processo de amadurecimento Comunidade Prata, Tocantins.....	27
Figura 14 - Mão de arroz. Comunidade Prata, Tocantins.....	27
Figura 15 - Autora da pesquisa. Comunidade Prata, Tocantins.....	28
Figura 16 - Fogão na área da roça, na comunidade Prata, Tocantins.....	28
Figura 17 - Roça de milho, Comunidade Prata, Tocantins.....	28
Figura 18 - Massa de mandioca, Comunidade Prata, Tocantins.....	29
Figura 19 - Produção de farinha, comunidade Prata - Tocantins.....	29
Figura 20 - Batata assada, Comunidade - Prata.....	30

Figura 21 - Coko babaçu, comunidade - Claro	31
Figura 22 - Utensílios domésticos, comunidade - Claro, Tocantins.....	32
Figura 23 - Utensílios domésticos, comunidade - Claro.....	32
Figura 24 - Armários com utensílios, comunidade - Claro.....	33
Figura 25 - Armários com utensílios, comunidade - Claro.....	33
Figura 26 - Candeia/Lamparina, comunidade - Claro.....	33
Figura 27 - Lenhas, comunidade - Claro.....	34
Figura 28 - Forno de assar bolos, Comunidade - Claro.....	35
Figura 29 - Eu areando vasilhas no rio (Prata), comunidade - Prata.....	36
Figura 30 - Eu areando vasilhas no rio (Prata), comunidade - Prata.....	36
Figura 31 - Casa pegando fogo, comunidade - Prata.....	37
Figura 32 - Telhado, comunidade - Prata.....	37
Figura 33 - Casa de adobe, madeira e palha, comunidade - Claro.....	38
Figura 34 - Segregação no ambiente rural, Comunidade - Claro.....	39
Figura 35 - Galho de ramo na porta de casa, comunidade - Prata	40
Figura 36 - Os pés, comunidade - Prata.....	40
Figura 37 - Meus pés, Comunidade - prata.....	41
Figura 38 - Trecho da estrada. Comunidade - prata	42
Figura 39 - Banco escolar , comunidade - Prata.....	43
Figura 40 - Casa de um professor, comunidade - Prata.....	44
Figura 41 - Jegues como transporte escolar, comunidade - prata.....	46
Figura 42 - Professora (eu) no Colégio Estadual Kalunga I – Comunidade Prata.....	49
Figura 43 - Sala de aula, comunidade Prata.....	50

Figura 44 -	Material de apoio.....	50
Figura 45 -	O computador e a vela - Comunidade Prata.....	51
Quadro 1 -	O ensino de Artes e a legislação.....	68
Figura 46 -	Maré Negra.....	72
Figura 47 -	Lista Negra.....	73
Figura 48 -	Assentamento	80
Figura 49 -	Separação	81
Figura 50 -	Reintegração	83
Figura 51 -	Casa do Professor/escola.....	85
Figura 52 -	Os fardos.....	87
Figura 53 -	Monalisa.....	88
Figura 54 -	Exposição Colmeia.....	89
Figura 55 -	Ama de Leite.....	90
Figura 56 -	Barbie e Rapunzel.....	91
Figura 57 -	Parede.....	96
Figura 58 -	Bastidores.....	98
Figura 59 -	Comunidade.....	99
Figura 60 -	Botina envelhecida.....	104
Figura 61 -	O nascer do sol.....	105
Figura 62 -	O Pôr do sol.....	106
Figura 63 -	Bolo enroladinho.....	107
Figura 64 -	Adobe.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
<u>1 IDENTIDADE KALUNGA E O AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE MEMÓRIA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS KALUNGA CLARO, PRATA E OURO FINO DE TOCANTINS</u>	15
1.1 Memória Kalunga Em Fotografia.....	21
<u>2 A POTÊNCIA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO</u>	55
2.1 Educação em cultura visual.....	61
2.2 O Currículo Escolar de Artes Visuais no Brasil.....	65
2.3 Visualidades e Contravisualidades.....	70
<u>3 FIOS DE MEMÓRIA E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS</u>	79
3.1 Análise de Fotografias Contemporâneas: Uma Experiência Poética e Estética nas artes visuais.....	103
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	113
<u>REFERÊNCIAS</u>	117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem na minha vivência como pessoa quilombola e no meu profundo interesse pela fotografia como meio de registrar, além de valorizar a identidade e a memória das comunidades tradicionais que se confluem com a história da minha família. À luz disso, reflito sobre como as fotografias registradas nas comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino podem contribuir para o ensino de artes visuais, especialmente no campo da cultura visual, dentro e fora da comunidade.

Penso que a fotografia nasce da necessidade de registrar algo, visto que trabalho com a possibilidade de que a fotografia possa ser um meio de preservação da identidade e da memória, pois uma imagem pode nos contar história, nos colocar diante da cultura em um determinado tempo e espaço e apresentar-se como um testemunho de práticas, saberes e fazeres. Além disso, a fotografia tem o poder de descrever territórios e eternizar as ancestralidades da mesma forma que a memória se perpetua ao longo do tempo.

Dessa forma, as práxis pedagógicas as quais tenho como referência possibilitam que a fotografia de comunidades quilombolas possam contribuir na prática da educação decolonial a partir das artes visuais, portanto o contato com essas fotografias revelam outras formas de viver e também de ver o mundo de maneira diversa e representativa.

Ao utilizar as fotografias como uma ferramenta pedagógica, noto o despertar de um olhar sensível e crítico, que valoriza as identidades de sujeitos e suas histórias, invisibilizadas pelos currículos tradicionais. Por isso, considero a possibilidade de que a arte da fotografia elucida a identidade, preserva a memória, além de documentá-la, pois nos permite olhar para o passado com respeito, viver o presente com consciência e imaginar o futuro de uma cultura, por sua vez quilombola, viva e reconhecida no Brasil.

Nesse sentido, as fotografias que aqui são analisadas, ao longo de toda pesquisa, representam o contexto étnico, e ainda se tornam um elo possível entre o pedagógico e o ancestral, através de uma Educação decolonial antirracista. Desse modo, esta pesquisa se propõe a investigar como a fotografia pode contribuir com a construção da memória e da identidade quilombola Kalunga de Tocantins no processo de ensino das artes visuais.

Para definir, de forma mais precisa o tipo de documento analisado nesta pesquisa, optou-se por aprofundar a discussão sobre a fotografia como uma fonte legítima de informação. Parte-se da compreensão de que toda imagem fotográfica carrega consigo uma trajetória histórica, tal como ocorre com outros registros, monumentos e objetos produzidos pela ação humana (Kossoy, 1989, p. 49).

Para responder a essa pergunta, selecionamos o objetivo geral como aquele que se propõe a analisar e refletir sobre a fotografia como uma forma de explorar a educação em cultura visual nas comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino no município de Paranã, tocantins, Brasil. Os objetivos específicos são:

- Fazer um levantamento contextualizado das fotografias produzidas ou preservadas nas comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino, identificando temas relacionados à identidade e memória;
- Estudar produções artísticas, como as de Rosana Paulino;
- Investigar os conceitos de visualidade e contravisualidade como fundamentos para a compreensão da construção do olhar;
- Refletir sobre a potência decolonial e emancipatória da educação a partir de abordagens que valorizam os saberes tradicionais, as narrativas negras e quilombolas, e a cultura visual como prática pedagógica;
- Refletir sobre a cultura visual como prática pedagógica para a sala de aula.

Para refletir sobre a fotografia como uma forma de explorar uma educação em cultura visual em comunidades quilombolas no Brasil, é preciso adentrar ao conceito de artes e pensar sobre o ideal de currículo para uma educação que não seja racista ou dedicada para as elites.

A educação da cultura visual possui demandas educacionais decolonizadoras dignas de um currículo pluralizado, que não seja eurocêntrico, mas que valorize os saberes locais. Não é que os currículos estejam errados em valorizar a história da arte europeia, o que não pode é silenciar a arte popular brasileira e a diversidade de origem africana. A lei 10639/03, ao assegurar o ensino de culturas afro-brasileiras nas escolas abre caminhos para se pensar os professores e professoras como importantes curadores da arte, pois são responsáveis pelas escolhas dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A referida lei estimula a construção de uma educação que seja antirracista pela escolha de materiais que se encontram na contramão dos currículos eurocentrados apenas nos grandes mestres da história da arte.

Metodologicamente, de acordo com Gillian Rose (2001), a escolha de um método de pesquisa específico depende de todos os tipos de fatores. Gostaria de salientar que em todos os trechos que foi possível eu escrevo em primeira pessoa, prática que expõe o método o qual utilizo, mesmo que eu não me proponha realizar uma análise etnográfica, mas por apresentar a minha origem e tecer um diálogo intrínseco com as comunidades da minha convivência, dados etnográficos se farão presentes.

Este fato, além de ser um aspecto metodológico, é também um marcador político e social, de como me vejo dentro de um processo de escrita acadêmica, dessa forma, trata-se de um posicionamento epistêmico, teórico-conceitual.

Para reafirmar tal fato, a pesquisa se ancora em um referencial teórico orgânico, com falas de quilombolas, produzidas em eventos, devidamente referenciadas. Entre eles se encontram: Carlos Pereira da Conceição, Rosalina dos Santos, Antônio Bispo dos Santos, além de pesquisadores (as) quilombolas como Cunha (2018), Costa (2013), Santos (2019). Ademais, esse estudo se fundamenta em um referencial que nos coloca em diálogo com o “Sul Global” a partir de uma perspectiva decolonial, com teóricos como Mignolo (2009), Arroyo (2011), Walsh (2017), mas além de tratar os fundamentos conceituais se baseia na Cultura Visual através de autores como Fernando Hernández (2011), Paul Duncum (2011), Raimundo Martins (2011) e Irene Tourinho (2011); a concepção de Visualidades e Contravisualidades de Nicholas Mirzoeff (1999, 2016), as ideias de Educação Decolonial com as autoras Alice Gomes (2018) e bell hooks ¹(2019).

O processo metodológico desta pesquisa consagrou como referencial teórico as metodologias visuais de Rose (2001), por permitir na pesquisa uma perspectiva de reflexão crítica à interpretação de materiais visuais e reflexão sobre a relação de poder entre as imagens, assim como possibilita refletir sobre a importância da cultura visual e a perceber a fotografia como um mecanismo de memória e identidade.

A pesquisa foi realizada por meio de Metodologias Visuais, com base em documentos fotográficos, ou seja, foi feita uma análise do conteúdo das fotografias. Este estudo conta com dois grupos de fotografias, o primeiro grupo, que aparece no capítulo um, serve de base para falar sobre memória e situar o leitor a respeito

¹ bell hooks é escrito em letras minúsculas por escolha da própria autora.

das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino, além de discutir sobre cultura visual e também refletir sobre a memória e identidade das três comunidades.

As comunidades referidas possuem uma associação quilombola, a Associação das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro fino (ASCQUICAPO). Para facilitar o contato, o pessoal da comunidade possui um grupo de WhatsApp. É natural que durante a época do ano em que preparam a terra para o plantio, no decorrer do ato de plantar e da colheita, as pessoas postam muitas fotos, principalmente das plantas nas roças e do manejo na manipulação dos alimentos. Como essas fotografias já são públicas e estão em circulação no meio digital, eu as considerei como conteúdos ideais para a composição do capítulo sobre as comunidades.

O segundo grupo de fotografias aparece no capítulo final e compõe a análise de dados. Trata-se de fotografias analógicas, elas são as únicas encontradas, podendo constatar que mesmo diante da escassez de recursos tecnológicos para a produção de fotografias na comunidade há alguns anos, o registro foi feito. São fotografias tiradas por pessoas que não são da comunidade, geralmente indivíduos que moravam na cidade e frequentavam a comunidade. Assim, tiravam fotos dos moradores, mas em algum momento específico, geralmente, tempos depois, enviavam a fotografia revelada como uma forma de presente.

Para essa coleta de dados, isto é, as fotografias analógicas, eu realizei uma pesquisa de campo em todas as casas das três comunidades em busca de álbuns de fotografia. As pessoas sempre me diziam que não possuíam e relatavam sobre as dificuldades de conseguir uma fotografia na comunidade há umas duas décadas atrás. Em todas as casas das três comunidades eu falei sobre as minhas pesquisas e um desejo de realizar o trabalho com fotografias que pudessem falar um pouco da nossa história. No ensejo, também falei sobre o meu desejo de deixar algo escrito que pudesse algum dia, daqui alguns anos, décadas, ou centenas de anos, as próximas gerações tivessem algum registro que pudesse refletir sobre quem era e como era a vida na nossa comunidade.

Durante todo o levantamento da pesquisa que fiz, consegui somente três álbuns de fotografias, um da minha família, um outro que pertence ao professor que lecionou na comunidade Prata até o ano de 2014, e outro álbum de uma senhora moradora da comunidade Claro.

Dentre todas as fotografias que recebi, escolhi aquelas que mais possuem vestígio de identidade e memória da comunidade e da vida em comunidade. Após a escolha das fotografias, elas foram submetidas ao processo de análise de dados deste estudo. Quanto às fotografias que me foram concedidas, antes de usá-las obtive autorização escrita dos colaboradores que fizeram as doações. De antemão esclareço que não uso fotos de rostos com enfoque direto nas pessoas. Essa medida foi tomada para não expor ninguém da comunidade a situações adversas. Eis aqui o compromisso de não permitir que quaisquer sujeitos que venham a contribuir de forma direta ou indireta com esta pesquisa sofra algum dano derivado deste estudo, pelo fato de pertencer às comunidades quilombolas referidas .

Para análise das fotografias Rose (2001), aponta que existem três aspectos específicos: as tecnologias usadas, que é a fotografia em si; como foi manejada a própria fotografia, porque usou-se a fotografia. É como uma reflexão para pensar o porquê da realização daquele registro fotográfico. Conforme Rose (2001), outro aspecto é sobre analisar quais conteúdos e quais coisas estão ali presentes na fotografia analisada.

Além de passar pelo processo de análise, baseado em Rose (2001), quatro fotografias pertencentes ao grupo s do acervo final passaram por um processo de intervenção fotográfica baseado no método de produção artística de Rosana Paulino. Essa intervenção foi necessária para ajudar a responder sobre as possibilidades do uso de fotografias de comunidades quilombolas no ensino de artes nas comunidades.

A presente dissertação está organizada em três capítulos: apresentação da autora e contextualização das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino e reflexões sobre processos de escolarização e os currículos de artes. No segundo capítulo, apresenta-se os diálogos com os fundamentos conceituais nos quais se baseia a pesquisa como visualidade e contravisualidade a partir da perspectiva crítica de Mirzoeff (2016) e outros autores, com o objetivo de compreender como o olhar colonial se manifesta na produção de imagens e como ele pode ser questionado a partir de outras epistemologias visuais. Defendemos a educação decolonial com base em autoras e autores que pensam a ruptura com paradigmas eurocêntricos e a valorização dos saberes originários como por exemplo dos povos quilombolas e da educação da cultura visual.

No terceiro e último capítulo, são analisadas produções que dialogam com a possibilidade de contrapor visualidades hegemônicas, ou seja, obras como as de Rosana Paulino, uma artista a partir dos seus processos criativos de intervenção em fotografias já prontas, constroem narrativas visuais ligadas à memória, identidade e resistência. Em seguida, ocorre uma intervenção realizada em quatro fotografias dos álbuns resultantes da coleta de dados nas comunidades. Por conseguinte, trata-se de uma experiência poética e estética e reflexão sobre possibilidades de ensino com fotografias contemporâneas que apresentam elementos do cotidiano da realidade das comunidades.. A intervenção segue como inspiração os processos de criação de Paulino, para em seguida analisar os conceitos segundo Rose (2011). O capítulo finda-se com as discussões sobre as reflexões acerca da análise dos dados fotográficos em consonância com as discussões apresentadas nos capítulos anteriores.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de problematizar visualidades, insurgir e refletir sobre possibilidades diversas para o ensino. Tanto a criação artística quanto a forma como se media a linguagem das obras são essenciais para desenvolver uma perspectiva crítica capaz de orientar a apreciação da fotografia e de outros materiais da cultura visual.

1 IDENTIDADE KALUNGA E O AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE MEMÓRIA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS KALUNGA CLARO, PRATA E OURO FINO DO TOCANTINS

Palmilho este capítulo através de minha origem étnica. Sou mestranda em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB), licenciada em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), além de ser pós-graduada em Música, Cultura e Sociedade e em Práticas Pedagógicas para a Educação do Campo. Atualmente, atuo como professora de Artes e educadora concursada no município de Palmas, Tocantins.

Sou quilombola/Kalunga da Comunidade Prata, localizada no município de Paranã, Tocantins. Toda a minha família, tanto materna quanto paterna, são descendentes kalunga. Sou a primeira de quatro irmãs e a pioneira de minha família a concluir o ensino superior e a ingressar em um programa de mestrado. Trago em minha trajetória acadêmica e profissional o compromisso com a valorização da identidade, da memória e da cultura quilombola. Minha atuação busca articular arte, educação e resistência, utilizo a fotografia e a cultura visual como instrumentos de reflexão crítica e decolonial, capazes de contribuir para a valorização dos saberes ancestrais e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural brasileira.

A comunidade Prata do estado do Tocantins é um território reconhecido pela Fundação Palmares, mas ainda não titularizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além da comunidade Prata, será necessário o diálogo com outras duas comunidades, Claro e Ouro Fino, conforme aborda a Figura 1.

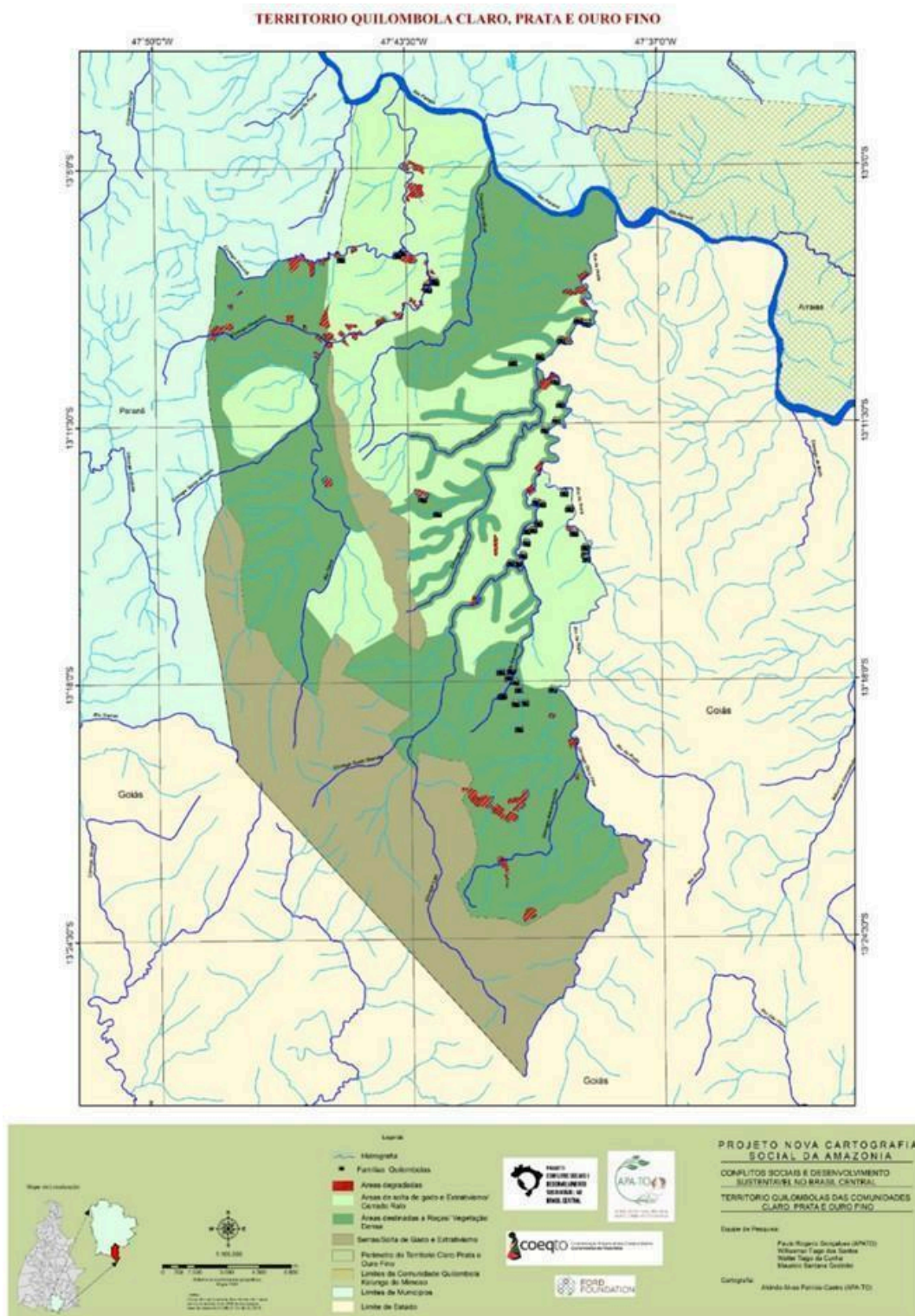


Figura 1 - Representação cartográfica das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino, no território Kalunga do Tocantins.

Fonte: arquivo do topógrafo, Alcindo Patrício de Castro, 2018.

As comunidades retratadas fazem referência à hidrografia Kalunga, um território naturalmente rico de biodiversidade (Figura - 2, 3 e 4).



Figura 2 (esquerda) - Rio Prata , da comunidade quilombola do Prata do Tocantins.
Figura 3 (direita)- Rio Claro, na comunidade quilombola do Prata do Tocantins
Fonte: registro da autora , 2020.



Figura 4 - Rio Claro, Comunidade Claro do Tocantins.
Fonte: registro da autora, 2023.

As Comunidades abordadas na representação cartográfica estão situadas no município de Paranã (TO), ao sul do estado do Tocantins, no norte do Brasil, próximo do Povoado do Campo Alegre, a aproximadamente 450 km de Palmas, a capital do estado. As referidas comunidades fazem divisa com o município de Cavalcante (GO), possuindo uma população de aproximadamente 400 habitantes distribuídos entre cerca de 93 famílias, conforme a ficha de associados na associação ASQUAPO.

O mapa ainda mostra a relação que as famílias possuem com os cursos hídricos, pois estão distribuídas nas margens dos rios Claro, Ouro Fino e Prata. Essa disposição indica que o território quilombola não é uma simples aglomeração de casas, mas um espaço de vida e cultura intimamente ligado à sociobiodiversidade conforme nos afirma Carlos Pereira da Conceição, atual presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK) de Goiás no momento de abertura do Armazém Kalunga em Cavalcante (GO).

Além disso, o mapa não representa apenas o que se vê, ele também delimita simbolicamente a luta pelo reconhecimento do território, pois o georreferenciamento das comunidades Kalunga, tanto em Goiás (2019 - 2021), quanto em Tocantins só ocorreu muito recentemente, mesmo que as comunidades sejam assediadas por pesquisadores de distintas áreas do conhecimento. No caso de Goiás, este processo só foi possível através do Fundo² Internacional de Parceria de Ecossistemas Críticos (CEPF), que é apoiado pela Agência Francesa de Desenvolvimento, a Conservação Internacional, a União Europeia, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente, o governo do Japão e o Banco Mundial.

Já para as comunidades Prata, Claro e Ouro Fino, a produção desta representação cartográfica é reflexo da parceria entre a Associação Quilombola da Claro, Prata e Ouro Fino (ASQUICAPO) com um projeto de Nova Cartografia Social e a Coordenação Quilombola do Estado do Tocantins (COEGTO). Diante disso, após o conhecimento da dimensão territorial, nós, Kalunga do Tocantins podemos inclusive lutar pela proteção de nossas comunidades, nosso território.

Portanto, este mapa carrega a simbologia de uma ferramenta de validação do pertencimento de cada comunidade, pois somos um povo cuja a história escondeu nossa origem em África (ADICHIE, 2019), além de termos nossos direitos negados até à Constituição Federal (CF) de 1988, pois para Rosalina dos Santos, liderança quilombola de Queimada Nova no Piauí, “o quilombola antes da CF Cidadã só vivia”. Sua existência ficou registrada em uma agenda do Estado brasileiro somente em 1988 através do Artigo 68 por meio das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Ainda em uma perspectiva histórica, antes da produção de mapas, nossa

² Informação disponível em - <https://brasil.mongabay.com/2021/03/comunidade-kalunga-mapeia-seu-territorio-digitalmente-p-ara-sobreviver-no-cerrado/>. Acesso: setembro, 2025.

fonte de informação era a oralidade, que nos é um documento oficial, produzido por nossos anciãos e anciãs. Cabia aos mais velhos guardar na memória os limites do território, o nome de rios, os pontos de referência, tudo pensado de forma coletiva, para garantir a transmissão para futuras gerações.

. A partir disso, considero essenciais as três comunidades já mencionadas para análise, pois seus arranjos socioespaciais se confluem, é possível observar este dado no parentesco existentes entre as famílias, assim como nos usos de ambientes comuns, até mesmo a representação política das comunidades é a mesma, Associação Quilombola do Claro, Prata e Ouro Fino (ASQUICAPO). Inclusive para a Fundação Palmares, ao reconhecer o território Kalunga do Tocantins, estas comunidades foram demarcadas juntas. Outro motivo relevante para este estudo, é que estabeleço uma relação afetiva com as comunidades supracitadas.

Com o auxílio desta representação cartográfica, noto que demarco meu lugar no mundo, na pesquisa, o que considero que seja também um posicionamento político, epistêmico, teórico-conceitual, pois foi neste ambiente coletivo, de relações afetivas, que surgiram minhas inquietações. Logo, foram esses aspectos que me instigaram a usar a fotografia como ferramenta metodológica para análise, visto que o registro fotográfico elucida a técnica de investigação, pois como arte, a fotografia revela impressões que contestam o rigor da produção acadêmica hegemônica (Martins, 2009. Egas, 2018). Assim, tornando-se uma importante aliada na realização da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, para ocupar seu propósito no arranjo metodológico, a fotografia dialoga com o meu olhar como pesquisadora, elucidando a realidade abordada, além de contribuir com a consolidação das teorias que dialogam com as imagens (Marim, 2016).

Ao citar alguns autores que reafirmam a metodologia usada na pesquisa, anuncio que as fotografias que serão apresentadas, foram produzidas a partir de 2007 e representam os espaços de vida no quilombo, uma vivência sem muitos recursos. Mas esta técnica não era popular na comunidade, nem tínhamos acesso aos eletroeletrônicos como máquinas fotográficas para capturar a memória de nosso povo, sua relação com o ambiente, a exemplo dessas fotografias - Figuras 5 e 6.



Figuras 5 (esquerda)- Preparação da roça de toco na Comunidade Quilombola do Prata.

Figuras 6 (direita)- Roça de toco na Comunidade Quilombola do Prata.

Fonte: registro da autora, 2023.

As figuras representam o preparo da terra e o plantio, em períodos distintos para a produção de uma roça de toco, preparada para plantar arroz. Veja que no meio da roça tem vários pedaços de troncos de madeira, por isso o nome “roça de toco”. Na ausência de maquinário agrícola para arar as terras, as famílias limpavam uma área, onde árvores eram cortadas a uma certa altura, o que as possibilitavam crescerem novamente, demonstrando uma consciência ambiental na prática agrícola produzida pelo quilombola Kalunga. Assim, a roça de toco é um marcador temporal, discutido inclusive em sala de aula em uma perspectiva da Educação Escolar Quilombola. Para Cunha (2018), a produção da roça na comunidade Kalunga faz conexões com o calendário religioso e com as festividades nas povoações, além de outras práticas como a produção de farinha (Figura 6).



Figura 7 - Produção de farinha, comunidade Ouro fino
Fonte: registro da autora, 2022.

Diante do que apresento, noto que não há dicotomia entre minha apresentação étnica e a memória e identidade quilombola que analiso através das fotografias. Dessa forma, por estarem intrínsecos, a partir de agora, aspectos da minha história serão elucidados pela memória de meus ancestrais, mas também ancorarei esta discussão por meio de um referencial teórico quilombola e a partir de pesquisadores que dialogam com comunidades tradicionais em uma perspectiva decolonial, contra hegemônica.

1.1 Memória Kalunga Em Fotografia

Aqui, a fotografia desempenha um papel importante como meio de registro e preservação de momentos, pessoas e lugares que moldam a memória de comunidades tradicionais como a do Prata, Claro e Ouro Fino em Tocantins. Desde sua criação no século XIX, a fotografia não apenas documenta o passado, mas também influencia a forma como ele é registrado e interpretado. Na verdade, são muitos os ambientes e instituições que utilizam a fotografia como meio de preservar memórias coletivas através de exposições com a finalidade de educar o público e manter vivas as lembranças de um determinado tempo, espaço e suas produções sociais, culturais, contribuindo diretamente para a formação de identidades coletivas como a do Kalunga do Tocantins.

Além disso, as fotografias também desempenham um papel importante na

construção da memória coletiva de grupos menores, como famílias e comunidades. Álbuns de fotografias, por exemplo, ajudam a preservar histórias pessoais e a conectá-las a contextos históricos mais amplos. De acordo com Kossoy (1989, p. 35) as “fontes fotográficas, tomadas como objeto de um prévio exame técnicoiconográfico e interpretativo, atuam como instrumento de recuperação das informações”. Desta maneira, a fotografia é capaz de ser uma fonte séria de esclarecimento, auxiliando na realização de pesquisas e no próprio ensino.

A afirmação de que “toda fotografia é resíduo do passado”, ou seja, “um artefato que contém em si um quadro determinado da realidade registrado fotograficamente” (Kossoy, 1989 p.29), evidencia o caráter histórico e documental da imagem fotográfica. No contexto do ensino de Arte, utilizar fotografias de comunidades quilombolas permite diálogo com experiências e trajetórias culturais muitas vezes silenciadas ou marginalizadas. Cada fotografia funciona como um registro que preserva modos de vida, tradições e saberes de comunidades, oferecendo uma janela concreta para o passado e para o presente. Assim, a fotografia deixa de ser apenas um recurso ilustrativo e passa a ser um instrumento crítico de aprendizagem, capaz de promover reflexão sobre identidade, memória e diversidade cultural.

Muitas são as histórias ouvidas nas comunidades, mas vou me reter a falar sobre minhas vivências e aquilo que escutei dos meus pais e avós. Tem uma frase que me marcou bastante - “Deus dá tempo, Deus muda tempo”. Essa frase eles usavam sempre que queriam comparar uma situação com outra, quando estavam refletindo sobre o presente e o passado e percebiam que algo tinha mudado.

A mesma frase me faz pensar nos aspectos culturais, históricos, sociais e econômicos da minha comunidade ao longo dos anos, a partir da minha trajetória de vida. Percebo que o tempo passou e tudo mudou, a vida na comunidade aparentemente está mais fácil, mas por um outro lado, as facilidades da pós-modernidade têm apagado, desfeito os costumes.

Ao acessar minhas memórias sobre a vida na comunidade fico muito sensibilizada, se eu fechar os meus olhos agora, consigo voltar para a infância e reviver cada momento, detalhes do cotidiano da vida simples morando no campo com a minha família.

Ao me conectar com essas lembranças por meio de registros em vídeos, fotos, filmes, músicas, brincadeiras, fases, lugares, pessoas, histórias, lutas,

sofrimentos, alegrias, configuro uma memória, uma experiência na condição de pesquisadora que toca seu acervo para realizar uma análise. Quando me pergunto onde mais posso encontrar registros que descortinem a vida na comunidade a partir dos relatos de meus parentes mais velhos, a resposta se entrecruza com os períodos de imersão da comunidade para com ela mesma, em que o Kalunga se manteve isolado de acessos necessários como o de estradas, transporte e serviços essenciais.

Dessa forma, para acessar um recorte temporal das comunidades que trato, o faço por meio da oralidade, uma vez que não tivemos outros meios de produção de registros, inclusive de fotografias. A exemplo disso, minha avó sempre me falava como era difícil para as pessoas da comunidade irem à cidade comprar o que lhes faltava e aquilo que não produziam, como o sal de cozinha.

Segundo ela, as mulheres ficavam nas comunidades com as crianças e os homens viajavam para a cidade. Eles viajavam a cavalo, as viagens duravam dias, inclusive, precisavam dormir na estrada porque não era um trajeto que se fazia em pouco tempo. Este contexto retratado por minha avó se vincula ao modo de vida Kalunga, sendo que para Marques (1994, p. 5-6), “o modo de vida corresponde a um conjunto de práticas cotidianas desenvolvidas por um determinado grupo social e decorrente de sua história, da posição que ocupa na sociedade envolve forma específica que assegura a sua reprodução social”.

Nesse sentido, o modo de vida Kalunga foi condicionado às adversidades da região, em que serras, vãos³, fizeram com que a comunidade desenvolvesse um jeito próprio de responder às dificuldades (Costa, 2013). Uma das preocupações da comunidade era a saúde, pois se ficassem doentes, a ausência de estradas e transporte dificultava a chegada na cidade. Sem serviço de saúde na comunidade, não era possível fazer nenhum atendimento, por isso, homens e mulheres se mobilizavam para transportar o doente em rede para o município mais próximo. Esta trajetória para o hospital era árdua tanto para quem estava doente, quanto para quem revezava no transporte da rede por estradas cavaleiras, o que hoje intitulamos de trieiros.

Quando criança, eu ainda presenciei pessoas doentes sendo transportadas em redes, na busca por socorro médico. Este fato representa que a temporalidade

³ Nomenclatura usada pela comunidade Kalunga para se referir aos vales - depressão alongada no relevo terrestre

vivida se revela como um mediador para se distinguir as dimensões em que se expõe os sujeitos sociais em seus respectivos grupos, rompendo com as possibilidades de romantizar uma realidade dura que nos exigiu coragem e re-existência para enfrentar a situação (Suzuki, 2013).

Diante disso, compreendo que a ausência de políticas públicas, isto é, a falta de assistência do Estado nos expôs a situações de muita vulnerabilidade, visto que nos faltava desde transporte à acesso ao serviço de educação.

Nosso modo de vida sempre foi organizado a partir do interesse coletivo, dessa forma, ter hoje uma associação como representação política das comunidades reforça nossa força como território e reafirma a luta constante por direitos básicos como já dito - saúde e educação, além do direito orgânico, original, de ter acesso ao território.

Como resultado desta luta coletiva, temos o mapa abaixo, consequência da luta por demarcação territorial, que legitima o pertencimento ao território.

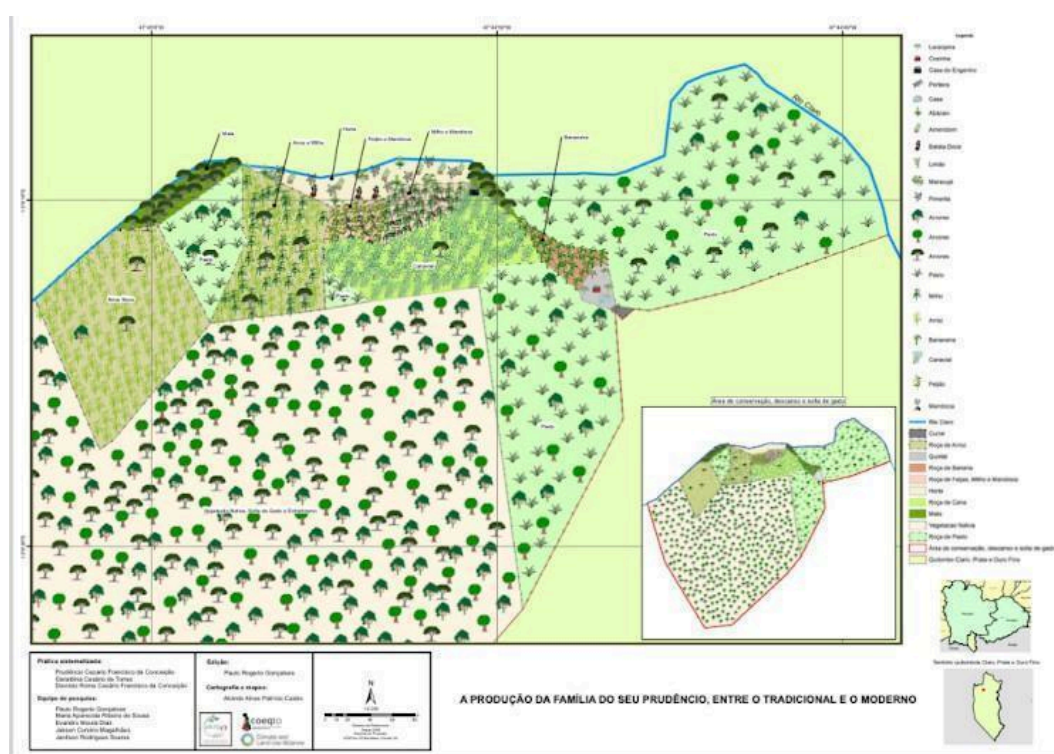


Figura 8 - Produção da família do seu Prudêncio, comunidade Claro.

Fonte: Topógrafo Alcindo, 2018.

Esta representação retrata a propriedade do senhor Prudêncio, que reside com sua esposa na comunidade quilombola do Claro. É um documento que prova a prática sustentável da família na comunidade. Este contexto afirma o tratado por Silva (2010) ao considerar que povos e comunidades tradicionais atuam como

agentes de preservação no Cerrado.

Ao expor o habitat Kalunga por meio dos usos de uma propriedade, apresento a relação entre o sujeito e a biodiversidade que o cerca, o que reforça o conceito de sociobiodiversidade, pois não há Kalunga sem o Cerrado que o cerca, e também não há Cerrado sem a presença do Kalunga, principalmente por estarmos em um território cercado por tensões.

Diante desta relação intrínseca, para se compreender o modo de vida quilombola Kalunga é necessário enxergar o território pelo lado de dentro (Almeida, 2003), onde os alinhavos aparecem para a configuração desta colcha de retalhos produzida com muito suor e sabedoria ancestral, que garantia desde o Cerrado vivo ao alimento na mesa.

À luz da produção de alimentos, nas três comunidades produzimos para a subsistência, o que garante a soberania alimentar. Logo, tudo que se plantava era para atender as necessidade das famílias. Na figuras 4 e 5, é possível observar o plantio de arroz de forma tradicional (Cunha, 2018) - orgânico e sustentável, com sementes que em sua maioria não sofreram transformações tecnológicas, elas são originalmente Kalunga, por isso, nosso arroz possui características singulares, possui maior concentração de amido e um jeito próprio de ser preparado. Para a produção de arroz, é necessário o cumprimento de alguns processos, como a retirada do mato, caso contrário, isso compromete a produção.



Figura 9 (esquerda) – Roça de Arroz – Durante o crescimento
Fonte: registro de Márcia (2022).

Figura 10 (direita) - Roça de Arroz, na comunidade quilombola Prata, Tocantins.
Fonte: registro de Marcos, 2022.

Na figura 09 o arroz já está maior. Nessa fase é o que chamamos de “pré fiação” do arroz. Esse termo próprio da comunidade se explica assim, quando plantamos, nascem poucos arrozes em cada cova e quando chega nesse tamanho ele solta as “pré fiações” que é o nascimento de novos pés de arrozes como se fossem filhos dos primeiros que nasceram.

A figura 10 apresenta a fase em que os arrozes já estão “pré fiados”, crescendo, formando os cachos e já ganharam uma segunda limpa do mato, pois no cultivo manual, em média cada plantação deve ser limpa duas ou três vezes, se não, o mato fica maior que o arroz e o atrapalha no seu desenvolvimento.



Figura 11 (esquerda) - Roça de Arroz – Arrozes pré fiados - Comunidade, Prata, Tocantins
Fonte: registro de Dalícia Pereira Dias (2022).

Figura 12 (direita)- Roça de Arroz, Ouro Fino
Fonte: registro Márcia (2022).



Figura 13 (esquerda) - Roça de Arroz – Arroz no processo de amadurecimento. Comunidade Prata, Tocantins.

Fonte: registro da autora, 2022.

Figura 14 (direita) - Mão de arroz. Comunidade Prata, Tocantins.

Fonte: registro de Dalícia Dias, 2022.

Ainda a partir da produção de arroz, apresento uma outra etapa da roça, figura 10, no primeiro plano da imagem o arroz já tem cachos e está em processo de amadurecimento. Já no segundo plano, o arroz está na fase de colheita - figura 12.

Diante deste contexto, é possível afirmar que a produção interna garante a soberania alimentar do Kalunga do Tocantins. Esta agricultura é feita de forma familiar - muito comum em povos do campo (Garcia, 2012), que por sua vez envolve todos da casa, mas não garante a alimentação das comunidades. Para a complementação, o povo Kalunga recorre à pesca, ao manejo de frutíferas sazonais do Cerrado, além de usarem a caça que não se faz de forma predatória, como bem afirma Costa (2013).

Alguns fazeres típicos do Kalunga se vinculam ao período de produção das roças, quando as famílias vigiam as lavouras contra espécies de pássaros - passarinhos, periquito, passo-preto, papagaios e jacu - que podem intervir no resultado da produção.

Para isso, mantém-se boa parte do dia nestes ambientes (Santos, 2021), assim é possível encontrar pequenos barracões, com fogões a lenha para o cozer de alguns alimentos.



Figura 15 (esquerda) - Autora da pesquisa. Comunidade Prata, Tocantins.
Figura 16 (direita) - Fogão na área da roça, na comunidade Prata, Tocantins
 Fonte: registro da autora (2022).

Na imagem é possível ver um momento de descanso, assim, quando os bichos se afastaram da roça eu acendi o fogo no fogão caipira improvisado para o preparo de um lanche no meio da manhã - milho cozido - enquanto esperava o horário do meio-dia, quando alguém levou o meu almoço lá na roça.

Nas comunidades que apresento para análise, além de arroz, também plantam milho para abastecer a criação de porcos e galinhas. Este plantio pode ocorrer tanto nas roças de toco, como nos quintais.



Figura 17 – Roça de milho, Comunidade Prata, Tocantins.
 Fonte: registro da autora (2023).

Com o envelhecimento da comunidade, observo que algumas famílias já não realizam o plantio, enquanto algumas já se mudaram para a cidade. Para Jesus (2007) a busca por melhores condições de vida têm estimulado esta migração, principalmente para as gerações mais jovens. E ainda assim, para aqueles que ainda plantam, o milho e o arroz são as culturas agrícolas mais cultivadas.

Além do arroz e do milho, a produção de mandioca auxilia as comunidades a manter sua alimentação, inclusive por intermédio de seu beneficiamento, através da farinha.



Figura 18 (esquerda) - Massa de mandioca. Comunidade Prata, Tocantins
Fonte: registro da autora (2022).

Figura 19 (direita) - Produção de farinha, comunidade Prata - Tocantins.
Fonte: registro da autora (2022).

As duas imagens ilustram o processo de produção da farinha. Na figura 18, a massa de mandioca apresenta marcas de uma prensa artesanal, de origem indígena, muito utilizada pelo Kalunga para iniciar o processo de secagem da massa.

A maioria das famílias das três comunidades tratadas aqui, produzem farinha de mandioca para comercializarem na cidade, em vista disso, conseguem acessar o comércio através de outros bens, tais como: ferramentas de trabalho - foice e enxada. Além disso, adquirem alimentos não produzidos na comunidade que acrescentam na alimentação, como o sal, ou para a manutenção da casa, como o querosene.

De forma manual, mas eficiente, a farinha é produzida em um forno aberto, abastecido por lenha (madeira cerradeira), que aquece a chapa de zinco, que

recebe a massa de mandioca. Com o uso de um rodo de madeira, esta massa é movida, sendo desidratada até que fique completamente seca, com o aspecto de torrada, com cheiro de farinha.

Nesse sentido, para Rosa (2016) e Ungarelli (2009) não se compreende a agricultura quilombola Kalunga sem perpassar pela produção de mandioca e o preparo da farinha. Na verdade, é uma cultura que permanece mesmo diante das pressões do agronegócio. Diante disso, Aguiar-Nascimento (2023, p. 70) considera que “o beneficiamento da mandioca é uma trindade de ação santa, pois tem o papel de reunir, dividir e multiplicar, pois o processo envolve todos da casa, a vizinhança, e até quem está de passagem”.

Ainda, neste contexto, observo que o plantio de tubérculos na comunidade - mandioca e batata-doce - é feito de acordo com o conhecimento ancestral, por isso, o plantio geralmente ocorre na lua minguante⁴ e contribui com a perpetuação de hábitos culturais como comer batata-doce assada.



Figura 20 – Batata assada, Comunidade - Prata
Fonte: registro da autora (2024).

Na figura 20, batata-doce assada, na comunidade quilombola, é muito representativa, pois simboliza a relação que temos com a terra, nossa luta pelo território e a valorização dos saberes e fazeres tradicionais que reforçam a força coletiva, uma vez que as batatas são preparadas em momentos que se compartilha

⁴ Informação adquirida através de conversa informal na comunidade no momento da Romaria no Vão do Moleque, 2022.

boa prosa, à luz de uma fogueira, onde se partilha o alimento e vivências.

Além do plantio, o Kalunga também recorre ao Cerrado para a produção de óleos, a exemplo disso, tem-se a palmeira do coco Babaçu no quilombo do Tocantins e do coco Indaiá em Goiás.

O Babaçu se concentra no Norte do Brasil, nos estados do Maranhão, Tocantins e Pará. A colheita seja do coco Indaiá ou do Babaçu é um fazer feminino, pois na ausência de outros óleos vegetais ou de origem animal na comunidade, as mulheres extraem o óleo da amêndoa para cozinhar. Este é um saber fazer quilombola que exige força e coragem, pois nota-se que as matas de Babaçus estão desaparecendo para dar lugar à pastagens.



Figura 21 – Coco babaçu, comunidade - Claro
Fonte: registro da autora (2023).

Na vida dos meus ancestrais, eles não compravam óleo industrializado na cidade, assim, para ter óleo de cozinha era preciso criar porcos e aquelas famílias mais empobrecidas, que não possuíam muito recurso para compra destes animais, preparavam o alimento com o óleo de coco de Babaçu ou Indaiá. A figura 21 foi compartilhada por uma moradora da comunidade quilombola do Claro - Tocantins, através de uma rede social. Essa senhora até os dias atuais dá continuidade a essa herança cultural, ela produz o óleo de coco para o consumo próprio e para vender.



Figura 22 (esquerda) - Utensílios domésticos, comunidade - Claro, tocantins
 Fonte: registro da autora (2022).

Figura 23 (direita) - Utensílios domésticos, comunidade - Claro
 Fonte: registro da autora (2022).

Em dezembro de 2024, ao visitar uma moradora da comunidade quilombola Claro, observei uma pequena área em sua casa e lá avistei os seguintes objetos da figura 22. Um girau feito no modelo tradicional da comunidade, forquilhas de madeira fincadas no chão, um pilão e uma “mão de pilão”, utensílios utilizados para socar, moer e triturar alimentos. Acima do girau, dois utensílios de barro que são chamados popularmente “potes de barro”.

Entre linhas e retalhos, nasce mais do que um garfeiro (Figura 23). Feito pelas mãos de uma senhora da comunidade quilombola, esse suporte de talheres, costurado com retalhos sobre pano firme, carrega não só a função de guardar, mas também de preservar memórias. As costuras paralelas, feitas com cuidado, deixam lacunas onde se encaixam garfos e colheres como se cada ponto feito abrisse espaço para o cotidiano continuar. Mais do que um simples exercício de técnica, a foto abre um debate sobre a relação entre arte e cultura. Ela mostra que a criatividade não se limita a ateliês, mas está presente no modo de vida de uma comunidade.

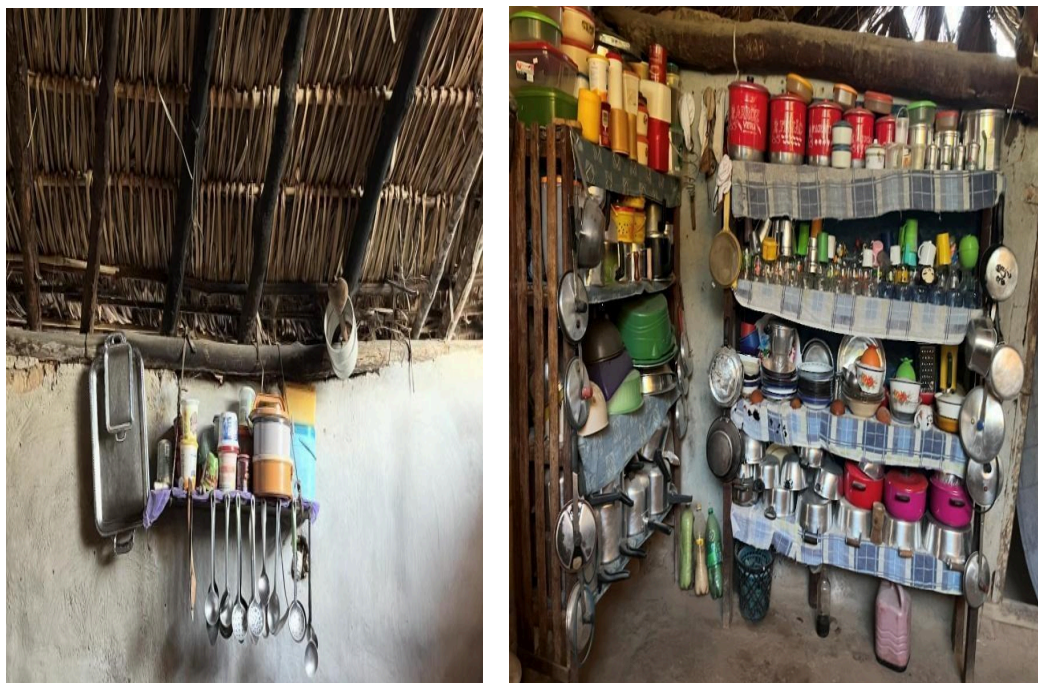


Figura 24 (esquerda)– Armários com utensílios, comunidade - Claro
Fonte: registro da autora (2023).

Figura 25 (direita)– Armários com utensílios, comunidade - Claro
Fonte: registro da autora (2023)

A madeira é presença constante nas casas quilombolas. Na fotografia, ela aparece firme, útil e silenciosa. Cada prateleira é pensada com precisão, seus encaixes, suas ripas, seus apoios, tudo feito com sabedoria prática. Essa estrutura simples tem um papel essencial: guardar as vasilhas do dia a dia, mantendo o espaço da cozinha em harmonia.



Figura 26 – Candeia/Lamparina, comunidade - Claro.
Fonte: registro da autora (2022).

Uma característica marcante das comunidades quilombolas em geral é a luta por direitos e igualdade. A respeito da minha comunidade, posso falar sobre algo que a população das três comunidades sempre lutou, mas nunca tiveram êxito. Estou falando sobre a falta de energia elétrica, pois desde que conheço a comunidade nunca houve por lá instalação de rede de energia elétrica. Somente no ano de 2024 que o governo beneficiou a comunidade com a energia solar, embora seja um recurso muito fraco e a comunidade não tem gozado por completo desse benefício, visto que em alguns lugares essa energia não aguenta nem o uso diário de uma geladeira.

Diante da escassez de energia elétrica, a candeia é uma forma que a comunidade ainda usa como maneira de resistência à escuridão da noite. Passei toda a minha infância utilizando a lamparina. Lá em casa, por exemplo, sempre usamos as candeias. A primeira fonte de energia que tivemos fui eu que ajudei meu pai a pagar, ou seja, nasci e cresci na comunidade, concluí ensino fundamental e médio, cursei a graduação e quando terminei a minha licenciatura logo arrumei serviço na área e com os primeiros salários já compramos placa solar, inversor, bateria e controlador e fiação etc. Mesmo assim, o dinheiro que conseguimos não compraria aparelhos de qualidade, por isso só usávamos uma geladeira, lâmpada e a internet rural que era algo fundamental, pois eu continuava morando na comunidade, trabalhava na comunidade e fazia pós-graduações a distância. Essa fonte de luz era nossa herança cultural.



Figura 27 – Lenhas, comunidade - Claro
Fonte: registro da autora (2022).

Mais uma vez há relação entre passado e presente nas três comunidades, aparentemente são apenas lenhas para serem queimadas. Mas a lenha era um elemento do cotidiano e fazia parte da tradição das três comunidades, embora, se no presente já é possível pensar em usar um fogão a gás, na minha infância não tinha nada disso, a lenha era essencial para a sobrevivência na comunidade quilombola.



Figura 28 – Forno de assar bolos. Comunidade - Claro.
Fonte: registro da autora (2022).

Os fornos de barro e à lenha também fazem parte do patrimônio cultural das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino. Esses fornos não possuem as mesmas modernizações que um forno elétrico ou a gás atuais. Mas a ciência que existe para usar um forno e todo o cuidado desde a sua fabricação até o modo de uso dele me faz pensar que esse era um meio tecnológico à sua época. Tudo começa desde o planejamento, onde encontrar a lenha boa, ou, não posso usar qualquer lenha, tem que ser aquela boa de brasa. Também é preciso saber aquecer o forno e controlar a temperatura. Esse é um simbolismo de cultura, resistência, identidade cultural e memória da tradição culinária na minha comunidade.



Figura 29 (esquerda)– Eu areando vasilhas no rio (Prata), comunidade - Prata
Fonte: registro da autora - 2019.

Figura 30 (direita) – Eu areando vasilhas no rio (Prata), comunidade- Prata.
Fonte: registro da autora -(2019).

Na figura 29, uma mulher na beira do rio lavando vasilhas, faz parte da minha escrivência, pois essa foi uma atividade do meu cotidiano durante toda a infância e adolescência. A minha comunidade é banhada pelo rio prata, diante da falta de água encanada, o ato de ir ao rio tomar banho, lavar tudo que precisava e mais essencial que era buscar água para beber.

Na figura 30, a minha vivência representa os desafios da rotina de uma mulher quilombola. Essa fotografia foi tirada no ano de 2019. Não é fácil subir e descer ladeira carregando vasilhas, roupas ou água na cabeça. O pescoço dói, as pernas cansam e o pior é quando tropeça e tudo vai para o chão. Essa é uma atividade que representa a minha ancestralidade e faz parte da continuidade da vida e a luta pela sobrevivência e a adaptação aos meios, é um marco de força da mulher quilombola.



Figura 31 (esquerda)– Casa pegando fogo, comunidade - Prata
Fonte: registro da autora - 2021.

Figura 32 (direita)– Telhado, comunidade - Prata
Fonte: registro da autora - 2021.

A figura 31 lembra-me quando eu estava aprendendo a cozinhar e minha mãe me dizia: “cuidado com o fogo coloca pouca lenha nesse fogão. Não bate o tição, você vai colocar fogo na casa, a palha velha pega fogo muito fácil. Quando terminar de cozinhar apaga o fogo.” Em dois mil e vinte um, eu trabalhava como professora no colégio Estadual Kalunga 1. Um certo dia, por volta das seis horas da tarde quando voltava do serviço para casa parei em frente à casa do vizinho, ele estava do lado de fora chorando e o telhado da casa dele terminando de arder em chamas. Até então as palavras da minha mãe nunca tinham feito tanto sentido para mim.

Na figura 32, é apresentada a parte de dentro da construção da cobertura, ou seja, como eram construídas as casas nas comunidades Claro, Prata e Ouro Fino.



Figura 33 – Casa de adobe, madeira e palha, comunidade - Claro
Fonte: registro da autora (2022).

Aqui é possível observar como eram construídas as casas, tanto a parte do telhado quanto as paredes. Na verdade, são construções realizadas apenas com a matéria prima que a natureza local oferece, pois essa era a forma mais econômica e acessível para construir a própria moradia. Ao parar para refletir sobre o passado e o presente, volto a pensar em como as coisas podem mudar ao longo dos anos. Quando eu era criança, há uns vinte anos atrás, na minha comunidade não existia nenhuma casa de telha, todas as casas eram assim como essa da foto, ou ainda mais simples, pois essa é feita de adobe e nem todos tinham condições ou ferramentas para produzir os adobes, então faziam as casas apenas com enchimento, ou seja, de barro molhado e amassado, mas sem enformar para ganhar o formato de blocos. Embora, no momento, a casa de palha e adobe ou enchimento estejam cada dia mais raras.

Vinte anos depois, eu olho para as casas na minha comunidade e vejo moradias diferentes, até porque, as palhas sumiram, algumas paredes de madeira ainda existem, mas a cobertura já é de telha. Isso reflete muito sobre a acessibilidade, visto que de certa forma houve um avanço financeiro para que as pessoas tivessem recursos para comprar produtos industrializados e mais facilidade para ir à cidade.



Figura 34 – Segregação no ambiente rural. Comunidade - Claro.
Fonte: registro da autora (2022).

Algumas imagens podem ser bastante singulares, a cabaça, por exemplo, enfiada na cobertura da casa é muito mais que um simples objeto, representa uma ancestralidade, isto é, a conexão com a natureza é um utensílio doméstico. O telhado de palha sempre me lembra um lar. Os frangos espiam enquanto os humanos os esperam crescer. A preguiçosa esticada no meio da casa, a textura da parede envelhecida e a sequência dos talos das palhas. Essas características representam a segregação e resistências que aconteciam de forma muito natural.



Figura 35 – Galho de ramo na porta de casa, comunidade - Prata
Fonte: Geronílson Quirino, 2023.

Em uma época em que não tinha *internet* e os recursos de comunicação como os atuais, as pessoas eram capazes de se organizarem e criar meio de comunicação próprio e eficaz. Quando um vizinho ia na casa do outro e ao chegar lá não encontrava ninguém havia um sinal para informar o morador que alguém foi lá visitá-lo, mas não o encontrou. O costume era colocar um galhinho de ramo na porta.



Figura 36 – Os pés, comunidade - Prata.
Fonte: registro da autora, 2023.

Essa figura 36, representa os pés de uma senhora idosa. Um certo dia enquanto conversávamos eu tirei essa foto. O objeto ao lado dos pés dela é uma “taca”. É assim chamado na comunidade, feita de um pedaço de couro curtido e preso em cabo de madeira, tem serventia para espantar as galinhas, gatos e cachorros quando querem entrar dentro de casa e não podem.

Tirei essa foto porque achei tão poético aqueles pés envelhecidos e ali de forma tão natural as mãos dela enrolava e desenrolava brincando com a “taca” enquanto conversava comigo. Naquele momento eu vi muito além de apenas dois pés. Eu vi gerações, tradição e histórias apagadas. Imaginei onde eu iria ver uma imagem daqui a dez ou vinte anos.



Figura 37 – Meus pés. Comunidade - prata
Fonte: registro da autora, 2024.

A figura 37 recebe o título ‘Os pés’. São os meus pés. Essa foto eu tirei enquanto eu pescava de anzol no rio Prata e pisava descalça na terra. O interessante é que nenhuma das duas fotos eu tirei pensando em usar nesta escrita. Em um passeio pela minha galeria e depois de ter estudado sobre Sebastião Salgado comecei a olhar diferente para essas fotos e compreender como elas me passavam uma mensagem clara de que aqueles pés representavam gerações diferentes.



Figura 38 – Trecho da estrada. Comunidade - prata
Fonte: registro da autora, 2022.

Na figura 38, retrata uma estrada que dá acesso à casa de uma senhora na comunidade. Seguindo com a poética sobre os pés, essa imagem me faz voltar ao tempo. Quando eu era criança, esse era o único tipo de estrada que havia na comunidade, somente “estradas cavaleiras” como eram chamadas. Ninguém via carros, motos e bicicletas, pois ninguém na comunidade possuía. Então essa imagem me faz voltar ao tempo e pensar como os pés trilham e abrem caminhos. Os pés que deixam pegadas capazes de virar estradas. Quando um pé trilha por um caminho ele deixa suas pisadas e os demais pés que precisam fazer os mesmos percursos seguem essas pisadas e juntos constroem um caminho para que os novos pés que verão não se percam e era assim que se abriam as estradas na comunidade.

É assim que os povos remanescentes de quilombos têm conquistado espaços. Nada lhes foi dado, de geração em geração muitos pés precisaram fazer histórias e abrir caminhos. E foi assim que muitos pés abriram caminho para minha formação estudantil e profissional. Na minha história um pé muito importante foi o do meu avô. Cresci ouvindo meu pai e minha avó falar sobre o meu avô, ele era professor. Não cheguei a conhecê-lo porque ele faleceu antes do meu nascimento.

Na época em que o meu avô viveu ele era a única pessoa que lia, escrevia e morava na comunidade Prata. Durante o ano letivo a casa dos meus avós paternos

funcionava como uma escola. Devido à dificuldade de locomoção, algumas famílias que moravam longe da casa do meu avô colocavam seus filhos para morar na casa dele o ano inteiro para que pudessem estudar. As famílias só buscavam os seus filhos nas férias.

Outras famílias fazia uma pequena casa perto da escola e colocava uma pessoa, uma avó, uma tia outro membro da família para cuidar do grupo de meninos daquela família durante todo período de aula, de fevereiro quando começavam as aulas e em julho voltavam para casa durante as férias e retornavam para a escola onde ficavam até o mês de dezembro.

As escolas eram de acordo com os aspectos culturais da comunidade, a casa do próprio professor, coberta de palha, parede de barro. A escola não tinha funcionários, o professor era secretário, diretor e tudo que precisava. Quem fazia a limpeza eram os próprios estudantes e o professor. Não tinha merenda.

O que tinha todo dia era a luta pelo conhecimento, a lição que o professor passava num dia e recebia no outro. Quem não dava a lição era castigado. Ouvi muitas vezes o meu pai falar sobre a palmatória para os alunos indisciplinados ou que bagunçava durante as aulas e que não realizava as atividades nas escolas e as de casa depois da aula.



Figura 39 - Banco escolar , comunidade - Prata.
Fonte: Registro de Juvenil M. Godinho, 2006.

A figura 39 são de dois bancos de madeira. Refere-se aos móveis presentes na sala de aula, eram os mesmos usados pelos moradores e durante as aulas

acomodavam vários alunos. Essa fotografia é da escola da minha época, em 2006, é uma versão mais nova dos bancos que eram usados nas salas de aula do meu avô. Os bancos maiores e mais altos serviam como apoio para cadernos e livros. Para se sentar, eram utilizados outros bancos semelhantes, mas em diferentes alturas, mais baixos. Esses materiais eram confeccionados pelos próprios pais e familiares dos estudantes.

O ambiente escolar era simples e tradicional, marcado pela escassez de recursos didáticos, por isso, a criatividade e a capacidade de adaptação de professores e alunos tornavam-se fundamentais. Essa vivência pode ter possibilitado uma relação mais próxima com os materiais e um reconhecimento maior do valor do aprendizado, justamente pela limitação de recursos.

Meu avô foi o responsável por alfabetizar todas as crianças e adultos que estudaram na comunidade, por volta de 1978 a 1990. Nessa época, ele era a única pessoa que alfabetizava na comunidade. Mas como todos têm a sua sina, em 1990, ele ficou muito doente e faleceu. Meu avô paterno foi uma daquelas pessoas que teve o triste destino de sair em uma rede em busca de tratamento e infelizmente não voltou, nem mesmo depois de morto.

Diante da morte do meu avô, a comunidade passou por uma crise educacional com a falta de professor para fazer o básico da educação, que é a alfabetização. Em 1994, um filho dos quatro filhos seguiu os mesmos passos do pai, começou a alfabetizar as pessoas da comunidade.



Figura 40 – Casa de um professor, comunidade - Prata
Fonte: Juvenil Godinho, 2007.

A figura 40 possibilita refletir sobre a minha infância e o meu processo de escolarização como estudante da primeira fase do ensino fundamental. Curiosamente, a casa do meu tio era a minha escola, e ele foi meu primeiro professor. Na comunidade, não tinha nenhum prédio escolar ou qualquer outra instituição do município. Por isso, a sala da casa do meu tio virou a única sala de aula que atendia aos estudantes da comunidade Prata.

Quando o meu tio começou a lecionar, o cenário já era um pouco diferente da época em que o meu avô trabalhava. Em sua própria casa ele começou a ensinar somente as pessoas da comunidade Quilombola da Prata, Escola Municipal Prata 1. Uma senhora que também foi aluna do meu avô abriu outra escola em sua casa e ensinava as pessoas da comunidade Ouro Fino e as demais pessoas da comunidade Prata que moravam mais perto da casa dela do que da casa do meu tio. A escola dela ficou denominada Escola Municipal Prata 2. A comunidade Claro fica mais próxima do povoado Campo Alegre onde surgiu outra escola que atualmente denomina-se Escola Estadual Floresta.

O meu tio só conseguia trabalhar com os estudantes do primeiro ao quinto ano. Nessa época, a comunidade Prata enfrentava mais um desafio na educação, os pais deveriam se mudar ou mandar os filhos para a cidade morar com outras pessoas, como muitos já tinham ido, embora poucos foram os que estudaram porque os que saíram em busca de estudo viravam 'escravos' domésticos das famílias que os recebiam. Ficou a questão: os filhos parariam de estudar? Foi diante dessa necessidade, que em 2006, o meu primo que há alguns anos havia se mudado da comunidade para estudar, o único que havia terminado o ensino médio, resolveu voltar para morar na comunidade e dar aulas para mais uma série, o sexto ano, uma conquista para a comunidade.

Assim, como aconteceu com o meu primo, chegou a vez do meu pai ser professor. Chegou na comunidade um programa chamado Alfabetização de Jovens e Adultos, então ele foi escolhido para ensinar as pessoas jovens e adultas da comunidade a assinar os próprios nomes. Esse foi um momento muito importante porque teve pessoas que foram alfabetizadas, chegando a terminar o programa lendo e escrevendo.



Figura 41 – Jegues como transporte escolar, comunidade - prata
Fonte: Juvenil Godinho, 2006.

A figura 41 reflete sobre a minha vida escolar. A casa do meu tio ficava longe da minha , eu até conseguia ir a pé e voltar todo dia, mas chegava muito cansada, assim também era com os meus primos, primas e as minhas três irmãs. Desta forma, apelamos para o único meio de transporte acessível que tínhamos, os asnos ou jumentos, para outros. Para nós o popular era “Jegues”. De manhã, nos levantávamos bem cedinho e saíamos para procurar os “jegues”, se não os encontrássemos ficávamos tristes, mas se estivéssemos com sorte voltávamos para casa e de lá seguíamos para a escola montados e felizes.

Existe um ditado popular que diz que ‘Alegria de pobre dura pouco’. Aos dez anos de idade eu terminei o sexto ano do ensino fundamental, na comunidade não era ofertado o sétimo , meu pai me escondeu que eu tinha sido aprovada e me fez repetir o sexto ano novamente. Tudo isso para não me deixar sair de casa para estudar. Aos doze anos de idade eu fui morar no povoado de Campo Alegre com um casal amigo do meu pai para poder estudar. Esse era o destino de todos que

queriam continuar estudando, precisava se mudar para poder ter acesso à Escola Estadual Floresta. Aos feriados, o meu pai ia me buscar à cavalo. O povoado fica a cerca de vinte e cinco quilômetro da minha casa, mas devido ao meio de transporte e às estradas ruins era um dia para ir e outro para voltar. Meu pai saía de casa pela manhã e voltava comigo à tarde, na volta, ele me levava de manhã e voltava para casa sozinho à tarde.

Um ano depois que fui para a comunidade, um projeto do município doou bicicletas para os estudantes da zona rural irem para a escola, as minhas três irmãs ganharam. Meus pais me deram uma das bicicletas. A maioria dos pais dividiam as bicicletas entre os filhos que estavam na comunidade e os que ficavam no povoado. Meu pai já não precisava mais ir me buscar, aos fins de semana eu e os meus primos voltávamos para casa pedalando por vinte e cinco quilômetros, aos sábados e domingos. Minha jornada na bicicleta ficou alternada, quando aos treze anos eu estava trabalhando na casa que morava e ainda arrumei um serviço no povoado.

Talvez por ser mais perto da cidade esta escola se desenvolveu mais que as outras duas, ou porque as pessoas que se mudaram para perto dela para estudar acabaram dando origem ao povoado juntamente com a ajuda dos festejos do Senhor do Bonfim e Nossa senhora que aconteciam todo ano no mesmo local.

Por volta de 2012, no município de Paranã, Tocantins, houve um ato que os políticos chamam de 'Política de Fechá das Escolas das Zonas Rurais'. Assim, ocorreu o então fechamento das escolas Municipais Prata 1 e Prata 2, por isso, na região, sobrou somente a Escola Estadual Floresta. Desde então, todos os estudantes das demais escolas começaram a ser transportados para a mesma instituição.

Embora eu não concorde com o que ocorreu com as escolas, talvez nesse contexto possa ser utilizado o ditado popular 'Uma Política Leva a Outra'. Para transportar os estudantes, as máquinas da prefeitura precisavam fazer as rodagens chegarem até às casas dos pais. Logo, foi assim que o território conseguiu uma conquista muito grande, ou seja, amenizar o difícil acesso à comunidade, pois se até o momento, as pessoas da comunidade só possuíam acesso por meio de estradas cavaleiras, agora conseguiram que a prefeitura mandasse abrir estradas.

Mesmo diante da conquista do transporte escolar, eu não consegui voltar para casa, pois o transporte só carregava alunos do município e eu já estava nas séries

dos estudantes sob responsabilidade do estado. Portanto, aos quinze anos de idade, eu comecei a morar sozinha, visto que as pessoas com quem eu morava disseram para os meus pais que eu precisava escolher entre trabalhar fora de casa ou morar com eles. Comecei a morar sozinha numa casa improvisada, mas que foi de suma importância para a minha caminhada de trabalhos e estudos. Eu não poderia deixar de trabalhar, minha mãe estava doente, eu já cuidava dela e das minhas irmãs, eu precisava ajudar e não dar mais despesas. Foi assim até eu terminar o ensino médio.

Depois do Ensino Médio, eu passei no vestibular da Universidade Federal do Tocantins, onde cursei Licenciatura em Educação do Campo Artes Visuais e Música. Este curso possui uma pedagogia da alternância que possibilita aos acadêmicos experiências na universidade e na comunidade, uma alternância pedagógica, tempo de comunidade e tempo de universidade.

Em dois mil e vinte um, eu terminei a graduação já com uma ótima experiência para a sala de aula, pois durante o curso eu fui Pibidiana (PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência). Ademais, fui monitora voluntária no PIM (Programa Institucional de Monitoria) e auxiliar de sala de aula numa escola municipal em Campo Alegre, além de substituir uma professora de licença à maternidade por quatro meses.

Todo esse cenário me faz refletir sobre o que aconteceu entre meu avô e eu em termos de comunidade, educação e em geral. O meu avô foi professor, meu tio foi professor, meu primo foi professor, o meu pai também foi, e hoje eu sou professora. Meu tio e o meu pai só estudaram até o quinto ano do ensino fundamental, meu primo tinha ensino médio completo, mas eu fui a primeira pessoa na minha família paterna a concluir uma graduação, enquanto, por parte da minha família materna eu fui a segunda. O meu primo, que foi meu professor no sexto ano, prestou vestibular e cursou licenciatura junto comigo, defendeu seu trabalho de conclusão alguns meses depois da minha defesa. Depois que nós dois ingressamos em cursos superiores, os demais membros jovens da família estão praticamente todos estudando.



Figura 42 – Professora (eu) no Colégio Estadual Kalunga I – Comunidade Prata
Fonte: registro da autora, 2023.

Em dois mil e vinte e dois, eu passei no processo seletivo para trabalhar no Colégio Estadual Kalunga 1, situado na parte goiana da comunidade Prata. A comunidade era uma só, mas com a divisão do estado de Goiás tornaram-se duas comunidades do Prata, separadas somente pelas divisas de estados e limite dos municípios de Paranã - TO e Cavalcante - GO. Por isso, o colégio da outra comunidade ficava a cerca de dezoito quilômetros da minha casa.

O Colégio foi uma conquista da comunidade, mas por muito tempo já estava precisando de reformas, como o prédio era do município e funcionava como instituição educacional para o estado, ficava aquela demanda para ver quais dos dois órgãos públicos iria fazer a reforma.

Até que enfim, em 2023, essa reforma saiu, mas como aconteceu durante o período letivo, tivemos que arrumar um outro espaço para lecionar durante o primeiro semestre daquele ano. Ao lado da escola tem um espaço onde acontece o festejo de Santo Antônio todo mês de junho. Lá as pessoas fazem barracas para

comércio e para permanecerem durante os dias de festas. Nesse sentido, aproveitamos para usar como sala de aulas as barracas que estavam em bom estado. Logo abaixo sou eu na sala esperando pelos meus estudantes para darmos início às aulas da tarde.



Figura 43 (esquerda) – Sala de aula, comunidade Prata

Fonte: registro da autora, 2023.

Figura 44 (direita) – Material de apoio

Fonte: registro da autora, 2023

Ao saírem para lanchar, os estudantes deixaram os livros abertos em cima da mesa, enquanto os aguardava em sala decidi registrar esse momento. A imagem mostra que a busca por conhecimento não se detém diante das adversidades. A necessidade de construir um espaço de aprendizado com materiais locais, evidencia o desafio e a resistência da comunidade. É uma representação da perseverança em garantir o direito à educação.

Apesar da simplicidade do local, a presença de um quadro branco, uma carteira, uma cadeira e, principalmente, um livro didático aberto são a grande conquista. Essa combinação de elementos tradicionais e modernos prova que a educação está acontecendo. Essa fotografia é um testemunho visual de que a educação é um ato de determinação e conquista, construído passo a passo com o esforço e a vontade de uma comunidade.

O processo educacional em comunidade quilombola sempre enfrentou desafios significativos, desde a dificuldade de acesso, falta de infraestrutura e a desvalorização da cultura das comunidades na história dos currículos escolares. Quando o assunto é educação, tudo sempre vem depois de muitas lutas, mas mesmo diante das dificuldades, essas imagens representam a capacidade das comunidades em se organizarem, fazer leitura de mundo e criar espaços para a construção do conhecimento. E até mesmo os currículos e leis aos quais regem, atualmente têm mudanças significativas.

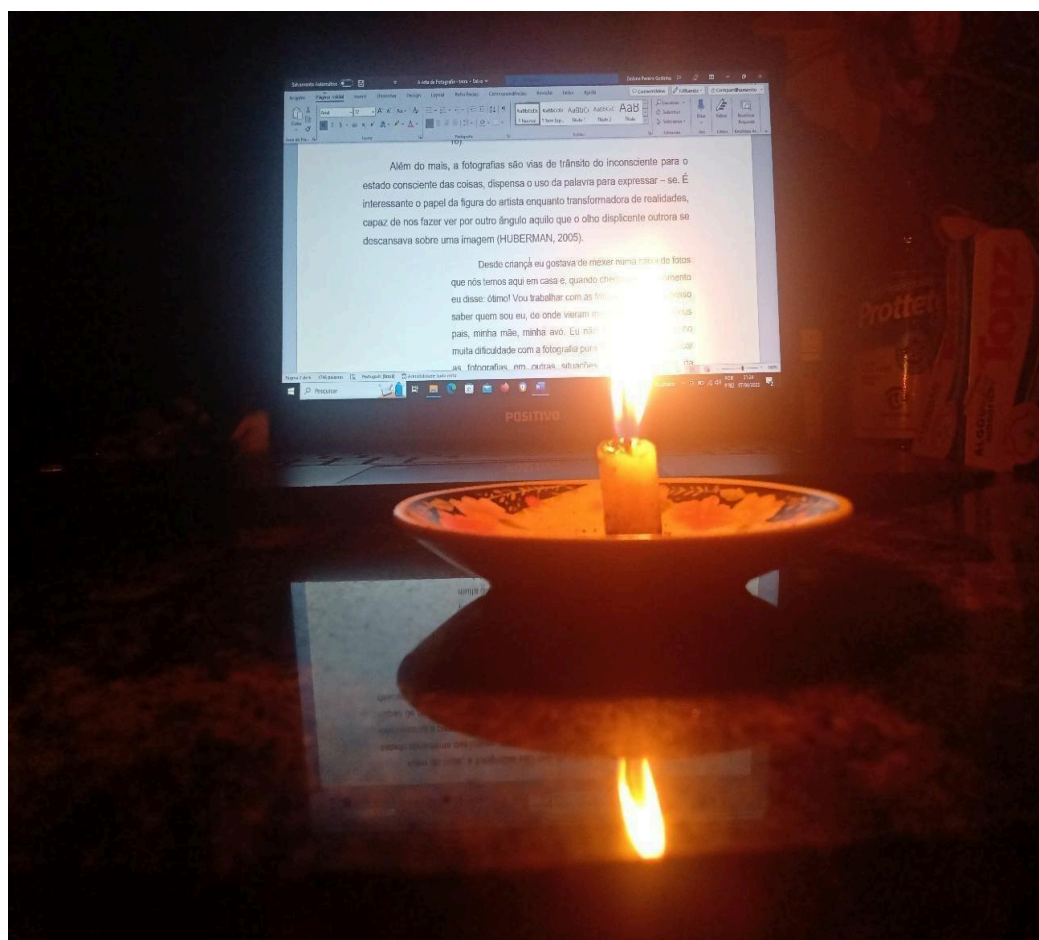


Figura 45 – O computador e a vela - Comunidade Prata
Fonte: registro da autora, 2023.

A figura 45 é um registro realizado em 2022, representa uma resistência pessoal minha. A energia solar que eu coloquei na casa dos meus pais com quem eu morava não era muito potentes, ou seja, a bateria só aguentava durante o dia, à noite se eu ligasse a *internet* e o *notebook*, precisava desligar as lâmpadas e a

geladeira. Se eu ligasse tudo ficava sem energia até que o sol aparecesse novamente.

Eu trabalhava durante o dia e à noite fazia uma pós em Práticas pedagógicas em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Tocantins. Os encontros da pós eram *online*, com apenas alguns encontros presenciais aos fins de semana na UFT, Câmpus de Arraias. Por isso, toda noite eu desligava as luzes, acendia uma lamparina para iluminar o restante da casa e em cima da minha mesa eu colocava uma vela, pois a lamparina às vezes soltava um pipoco de carvão com óleo que danificava as teclas do computador.

Particularmente, acho que essa imagem tem uma dialética muito bonita. A estética central é a colisão de duas fontes de luz fundamentalmente opostas. De um lado, a luz digital do computador, fria, uniforme, impessoal e estritamente funcional. Ela representa o conhecimento global, a tecnologia moderna e a conexão com um mundo externo. Do outro, a luz da vela, quente, tremulante e colorida. Ela representa o conhecimento ancestral, a resiliência e a dependência dos elementos naturais do local. A beleza da foto está no fato de que o calor da vela domina o primeiro plano, artisticamente sobrepondo-se à frieza da tela ao fundo, o que cria um contraste único e especial.

O computador é uma ferramenta do futuro, enquanto a vela é um método de iluminação que atravessou séculos e séculos. Juntos, eles criam uma cena que não é apenas sobre o presente, mas sobre a jornada do conhecimento. A vela não é apenas um substituto para uma lâmpada, ela se torna um símbolo da persistência e da força de uma comunidade que usa seus próprios meios para garantir a continuidade do aprendizado.

Esteticamente, a chama da vela é o elemento mais dinâmico e vivo da imagem. Ela é a protagonista. Isso reflete a realidade da minha experiência, o computador é o objeto de estudo, mas a vela é o espírito de resistência que tornou esse estudo possível. A imagem é uma prova visual de que a educação, assim como a chama, persiste e encontra um caminho, mesmo nas adversidades da vida. Na verdade, o conteúdo dessa imagem celebra a força humana. A vela e o computador juntos não são apenas dois objetos, são uma metáfora visual para a união do conhecimento ancestral e moderno, iluminados pela determinação de aprender.

Entre meu avô e eu aconteceu um processo de evolução muito significativo,

como as tecnologias, por exemplo, tornaram possíveis uma educação a distância, e eu me pergunto se algum dia, meu avô como professor imaginou um futuro educacional em que isso seria possível. Diante da escassez de recursos educacionais da época dele, hoje a sua própria geração poder se pós graduar em um ensino a distância é um marco de evolução muito grande e ainda mais levando em consideração que a casa do meu pai foi feita no terreiro da casa onde o meu avô vivia com a minha avó.

Essa reflexão é importante porque a memória é uma coisa que se deve conservar, precisamos da memória do passado para se construir um futuro. Além de preservar, a transformação também é importante, porque é a transformação que faz com que se conserve a vida, pois a vida não pode ser estática e para conservar a vida a gente conserva também os momentos de transformação.

Talvez o meu avô como professor não imaginasse como eu poderia aprender de forma *online*, ou dar aulas através de um computador, ou será que ele tinha uma leitura do mundo dessa transformação de como o futuro seria anos após a sua morte, principalmente em termos de aprendizagem? Ele foi uma pessoa que aprendeu na convivência com o meio, mas ele apreciou a experiência estética das coisas. Nas comunidades quilombolas, é muito comum a aprendizagem por meio da relação do corpo com o mundo, diante desses aspectos é importante preservar a memória e pensar em educação que não seja somente verbal e escrita, pois a experiência estética é muito potente para despertar o corpo humano de forma natural.

O meu avô teve uma educação que faz parte dos nossos antepassados, isto é, uma educação estética pelo mundo. A minha busca pela fotografia enfatiza que isso pode ser transformado, mas não pode ser perdida a relação estética com a memória. Por isso, é muito importante fotografar e deixar as memórias para o futuro, porque tudo se transforma, mas a preservação da memória cultural é relevante para a vida.

Ao olhar para as fotografias das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino, percebo que elas guardam muito mais do que momentos, elas preservam modos de vida, saberes transmitidos por gerações, rostos familiares, celebrações, práticas culturais e paisagens que falam diretamente da nossa identidade. Essas imagens me ajudam a compreender quem somos, de onde viemos e como seguimos mantendo viva a memória dos nossos antepassados.

Meu interesse pela fotografia vem justamente desse desejo de contar histórias a partir do nosso ponto de vista, de registrar a nossa presença no território e de afirmar a importância da nossa cultura. A fotografia, para mim, é uma forma de resistir ao esquecimento, celebrar a nossa beleza e de fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade.

2 A POTÊNCIA DECOLONIAL DA EDUCAÇÃO

Em um contexto de iminência do “Sul Global”, em que se propõe outras epistemologias, a educação decolonial surge para povos e comunidades tradicionais como estratégia de reparação histórica diante de práticas que subjugarão a população negra, pautadas em exclusão. Conforme Oliveira (2020), as práticas educacionais que transgridem a colonialidade são paradoxais àquilo que emprega o contexto neoliberal.

Nesse sentido, é pertinente apresentar neste momento do texto elementos que dialogam com a Educação Escolar Quilombola (EEQ), pois considero-a como uma prática de resistência à uma produção hegemônica e que representa a potência de um povo, de um território.

Desse modo, a modalidade de EEQ, assim como minha trajetória na escola, é reflexo da luta de um coletivo. Então para falar de EEQ é necessário acessar a trajetória do movimento negro no Brasil, desde 1888, onde se alcançou uma liberdade cerciada, pois considero que o negro foi deixado à própria sorte (BATISDE, 1951) neste recorte de tempo/espaço.

Entre 1888 e 1988 com a Constituição Federal (CF), tem-se um hiato de 100 anos de exclusão, onde o Estado brasileiro não produziu nenhuma agenda destinada às comunidades quilombolas, desse modo nos foi negado direitos como o acesso à educação.

Legitimando esta luta, Florestan Fernandes (1978 - 2017, p. 275 e 276) considerou que a educação é um instrumento de luta social necessário para superar a condição de exclusão sócio racial do negro, mesmo que o ambiente em que esta luta se reproduzida - a escola - seja de propagação das desigualdades sociais, pois sua base epistêmica é eurocêntrica (MUNANGA, 1996).

Desde o I Congresso do Movimento Negro, em 1950, a educação é pauta e seguiu nos pós CF 1988, mas só em 1995, através da “Marcha Zumbi dos Palmares - Contra o Racismo, Pela Cidadania e Pela Vida”, o movimento negro reafirmou a re-existência do povo afro-brasileiro junto ao Estado, através do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Neste recorte temporal, a revisão do material didático era pauta, pois considerava o negro brasileiro de forma estereotipada, associado à imagem de subversão, com estigmas de inferioridade.

Mas, nota-se que até 1996 as ações eram muito pontuais, só em 2003 que a pauta toma uma proporção nacional pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao reconhecer a importância da luta antirracista do movimento social negro contra a discriminação racial. Nesse sentido, pautando-se em um plano de governo que tecia diálogos com o povo como proposta de ensino democrático, alterou-se a Lei 9.394/1996 a qual propunha diretrizes e base para a educação nacional. Sancionada a Lei 10.639/2003, foram acrescentados ao texto original (Lei 9.394/1996) os artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

De lá para cá, como afirma Ronaldo dos Santos - atual Secretário de Políticas para Quilombolas no Ministério de Igualdade Racial (governo Lula - 2022/ 2026) - toda conquista do movimento negro quilombola foi fruto de muita pressão junto ao Estado brasileiro. Assim, em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi acrescida, e sancionam a Lei nº 11.645/2008 que passou a vigorar a partir dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Noto que mesmo sendo uma normativa de caráter afirmativo, ficou a critério dos estados e municípios a implantação, isso faz com que depois de 22 anos, o Brasil não tenha escolas que produzam uma Educação para as relações

étnico-raciais, esta prática se engatinha.

Associada a ausência de incentivos para a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/2008 está a falta de reconhecimento das especificidades da modalidade de Educação Escolar Quilombola, pois durante anos ficou atrelada à Educação do Campo, conforme descreve Decreto no 7.352 de 4 de novembro de 2010 que discorre sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Mas de forma efetiva e coletiva, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas em 2010 conquistou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tornando possível a aplicação da modalidade de ensino através da especificidade de ser quilombola. Entre pareceres e resoluções que fundamentam a EEQ têm-se - Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, tendo em vista a indicação do CNE/CEB nº 2/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010 e o Parecer CNE/CEB 16/2012 fundamenta a modalidade.

Além deste contexto, tem-se como parâmetro a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais” (MEC, 2012, p.4). A partir desta Resolução MEC/2012 que nomeou e reconheceu a modalidade de Educação Escolar Quilombola (EEQ), todas as diretrizes do CNE falam da EEQ.

Para finalizar este breve relato sobre os avanços políticos e normativos que amparam a modalidade de Educação Escolar Quilombola, tem-se o Plano Nacional de Educação vigente 2014/2024, e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024.

Além das normativas que auxiliam a implantação da Educação Escolar Quilombola como uma prática decolonial, novas práxis pedagógicas para uma Educação para as relações étnico-racial, utilizam ferramentas como o documentário,

Nesse sentido, o documentário, “A Última Abolição” da cineasta Alice Gomes (2018), permite analisar contextos históricos de colonialidades e compreender como as instituições de poder subalternizaram, e inferiorizaram várias culturas e colaboraram para a estruturação do racismo na sociedade brasileira. Portanto, foi

essa situação que deu base para o estudo em cultura visual e tece diálogo com as comunidades de origem da pesquisa.

A colonialidade discutida, neste capítulo, refere-se a uma forma de organização que regula a vida humana em todas as esferas de poder e de conceber o mundo, seja no período colonial ou na atualidade, conforme Palermo (2019).

A cineasta problematiza a historiografia negra e as questões que envolvem a última abolição. A partir daí podemos entender o desencadeamento das desigualdades que ainda existem no Brasil quando o assunto é a população negra. Para Gomes (2018), a escravidão não deve ser estudada como um fato isolado, pois este é um projeto de manipulação que gera poder para grupos específicos e dominação em relação aos povos dominados pelo poder.

Logo, pensar a colonialidade importa para refletir sobre o espaço ocupado por pessoas negras, neste caso as comunidades quilombolas. Na história, é como se a escravidão fosse o lugar de origem das pessoas negras. Por isso, o trabalho com fotografias de comunidades quilombolas entra em conformidade com a crítica de Gomes (2018), ao criar uma atividade a partir da experiência de liberdade.

Os relatos das vidas nos navios negreiros provam que o colonialismo ocasionou a desumanização das pessoas negras. Isso levou a uma crítica visual a pensar a subjetividade do ser escravizado em uma sociedade colonial, lugar este onde as violências contra eles eram naturalizadas pelo outro.

“Agora que estão todos libertos, que tipo de coisas eles podem fazer? O que é possível e permitido a eles? Ou seja, Gomes (2018) pergunta "até onde vai a liberdade dessa gente?" Esse trecho ressaltado por Alice Gomes é sobre um documento em que um delegado pedia tais informações ao chefe de polícia sobre os libertos. Essa é uma ferramenta de poder e de opressão, mesmo libertos só poderiam viver aquilo que lhes fossem permitidos pela classe dominante, ou seja, uma subalternidade desumana imposta pelo colonialismo.

Neste caso, a produção visual compreende que mesmo libertos, as pessoas negras não possuíam autonomia o suficiente para deliberar a própria vida em todas as esferas sociais. O código penal de 1890 é um extrato legítimo da exclusão e do porquê não pensar a origem das pessoas negras a partir da escravidão. Pois se assim pensar o local de origem das pessoas negras, entra em concordância com o código penal, como se junto com a abolição da escravidão também exterminasse a função do negro na sociedade brasileira.

É por questões como esta que se faz necessário o empoderamento de culturas afro-brasileiras na sociedade brasileira, pois historicamente sempre houve a desigualdade em relação a essas culturas. “Nós continuamos escravos e estamos escravos até hoje com outra roupagem, com outra idéia (...)” Gomes (2018), essa é uma frase dita pelos escravos libertos em 1888, um dia depois da abolição da escravidão e que reflete sobre a invisibilização das vozes negras pela matriz colonial do poder.

Para decolonizar o pensamento e problematizar realidades tanto Gomes (2018), quanto Mirzoeff (2016) e bell hooks (2019), concordam que visualidades construídas historicamente são capazes de invisibilizar vozes e distorcer realidades. Um exemplo é a troca de personagem ao narrar a história da abolição da escravidão no Brasil. Colocar a princesa Isabel como personagem principal é ignorar a mobilização da população negra. Essa é uma imagem de poder que ao contar a história de abolição da escravidão de pessoas negras mutila a narrativa no sentido de não mostrar a capacidade das pessoas negras de organizar-se e transformar o mundo ao redor. Segue o trecho a seguir:

São essas situações perversas decorrentes a violência, a desigualdade, decorrente do racismo e da discriminação racial que nos impulsiona a produzir conteúdo, que nos impulsiona a produzir argumentos, que nos impulsiona a contestar ideias que estão estabilizadas, consolidadas que nos coloca em oposição ao imaginário nessa hierarquia perversa e pervertida que foram produzidas historicamente em relação às racialidades nesse país (Gomes, 2018, s/p).

Ademais, Gomes (2018) questiona quais foram os caminhos percorridos pela população negra após a assinatura da Lei Áurea, refletindo sobre como essas pessoas sobreviveram, se organizaram e construíram, a partir de suas próprias experiências, uma ideia de liberdade sob uma perspectiva negra Gomes (2018). Alice Gomes (2018) e bell hooks (2019) abordam questões relacionadas à cultura visual e às pessoas negras no pós-escravidão. Ambas defendem o enfoque na visualidade da negritude como um instrumento cultural de resistência, resgate histórico e afirmação identitária.

Gomes e hooks concordam em reconhecer e recuperar a estética negra como símbolo de identidade e dignidade no Brasil pós-escravidão. hooks aprofunda a crítica da visibilidade/poder visual na cultura global, propondo que pessoas negras desenvolvam um olhar crítico contra narrativas estereotipadas. Esses achados com

Gomes e hooks são de suma importância para embasar o fortalecimento da cultura escolar ao trabalhar com registros visuais das comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino.

hooks é uma artista feminista e crítica cultural. Ela é importante para pensar a potência decolonial desse estudo, pois discute a questão da representação e da opressão em suas obras e embasa algo que é discussão central deste estudo, investigar o quanto a imagem tem o poder de moldar realidades.

hooks defende a criação de novas narrativas, o que é interessante para essa investigação, pois é preciso descolonizar o pensamento. Nesse sentido, as imagens possuem um potencial para contribuir com a desconstrução de estereótipos e resistir a imposições de poder.

Dialogar com hooks (2019) faz-se necessário para pensar uma educação decolonial por meio das artes visuais. A artista trabalha a crítica de como as imagens são produzidas e compreendidas, enfatiza que a imagem não é somente um componente estético, pois ela também é política. As práticas pedagógicas em artes visuais que trabalham a fotografia crítica, incentivam os estudantes a questionarem o mundo ao seu redor e agrega na educação o compromisso com o potencial emancipatório.

Após a leitura de hooks, foi possível compreender que uma pedagogia para ser decolonial precisa valorizar os saberes locais. Essa posição é exatamente a que é defendida ao investigar como as fotografias de comunidades quilombolas podem contribuir para o ensino. Compreendendo assim a importância de os currículos escolares valorizarem cada vez mais experiências e práticas que foram subalternizadas pelo colonialismo.

hooks (2019) afirma que as artes visuais são ferramentas de resistência. Nessa perspectiva, a fotografia pode ser utilizada para recontar histórias e estereótipos e visualidades não autênticas. A ideia de trabalhar com fotografias de comunidades quilombolas de forma crítica e educativa na formação escolar está atendendo diretamente aos princípios de uma educação decolonial e emancipatória.

Considerando a ênfase na educação decolonial, na cultura visual e o uso de imagens de comunidades quilombolas no processo de ensino, a compreensão da fotografia como ferramenta crítica feita por bell hooks é fundamental para afirmar que a fotografia está muito além de um elemento da arte, é uma linguagem de resistência e empoderamento. No campo da cultura visual, uma educação

comprometida com a decolonialidade trata as fotografias de forma capaz de moldar o pensamento e educar o olhar para questionar as relações de poder que classifica quem olha e quem é olhado, o que é empoderado e o que é silenciado.

Trazer a fotografia de quilombolas para a sala de aula não é apenas inserir novos conteúdos, é romper com o apagamento e afirmar identidades afro-brasileiras em suas múltiplas dimensões culturais, sociais e territoriais. Isso potencializa a construção de um currículo crítico e afetivo, em que os estudantes possam se ver, não como objetos, mas como produtores de conhecimento e protagonistas de sua história, produtores de memórias.

Seguindo o pensamento de bell hooks (2019) a partir da fotografia com ênfase na decolonialidade abrem-se caminhos para leituras de um mundo que se recusa a seguir estereótipos hegemônicos. O ensino com essas fotografias em escolas é uma forma de viabilizar a decolonialidade, descentralizar a visão imperativa e possibilitar ferramentas pedagógicas transformadoras.

A potência decolonial da fotografia, conforme discutida por bell hooks, destaca-se como um meio de afirmação identitária, resistência política e transformação social. hooks usa a imagem para reivindicar visibilidade e espaço, desconstruindo narrativas opressoras e promovendo uma nova forma de ver e ser no mundo.

É possível afirmar que este posicionamento é fruto de um tempo em que é preciso aproximar a crítica de verdades únicas produzidas por inúmeras vezes e que por muito tempo integrou cada um de nós, e nos condicionou a naturalizar realidades de muita opressão e racismo. Mas o fato de me posicionar contra o colonialismo e suas versões neoliberais, quando defendo a educação decolonial é também uma forma ousada de pensar o fortalecimento da memória das comunidades do Kalunga do Tocantins que por sua vez fortalece a concepção que as futuras gerações terão do território.

2.1 Educação em cultura visual

A Educação em Cultura Visual é uma abordagem que surge no Brasil a partir de teóricos da educação como Raimundo Martins (2011), Irene Tourinho (2011), Alice Martins, (2018), Belidson Dias, (2008) e (2011), entre outros educadores da arte influenciados por educadores dos Estados Unidos e do Canadá como Henry

Giroux, (1997), Paul Duncum (2011), mas também por teóricos como o espanhol Fernando Hernández (2011). Estes autores defendem uma educação das artes visuais em um campo ampliado, isto é, além das manifestações do sistema da arte que circula em museus e galerias de arte e se expande aos objetos e artefatos da vida cotidiana.

Portanto, nesse viés, busca-se dar valor estético àquilo que faz parte das visualidades e contravisualidades do contexto em que as imagens e artefatos estéticos se manifestam. Isto inclui as atividades estéticas e poéticas que se realizam em contextos rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de migrantes, mas também para contextos culturais diversos dentro da mesma sociedade, como as comunidades LGBTQI+, as comunidades feministas e outras. Hernández (2011) define a cultura visual como algo inacabado e critica as formas como aprendemos a ver e ser vistos.

O mundo contemporâneo é marcado pela cultura visual, que está profundamente ligada à economia do consumo, como destaca Duncum (2011). Essa cultura é composta por imagens que circulam massivamente, influenciando a forma como as pessoas constroem suas identidades e percebem o mundo. Nesse sentido, Hernández (2011) fala sobre a educação do olhar, ele define como o posicionamento do sujeito diante de imagens molda suas identidades.

Duncum (2011) contribui com uma perspectiva crítica e atualizada sobre a arte-educação, centrada na cultura visual. Ele propõe um ensino de arte que seja relevante para os jovens, que leve em conta suas experiências cotidianas com a mídia e que incentive o pensamento crítico e a formação ética dos alunos diante do bombardeio constante de imagens na sociedade contemporânea.

Duncum (2011) afirma: se a arte-educação não se adaptar às novas realidades socioculturais, será engolida pelo próprio sistema que a ignora. Para sobreviver, ela deve dialogar com o presente, com suas imagens, seus conflitos e suas possibilidades. propõe mudanças na forma como o currículo de arte é estruturado. Duncum (2011) defende que a arte-educação deve estar fundamentada na cultura visual. Nesse modelo, o ponto de partida pode ser uma imagem, um tema ou uma pergunta, e as conexões se formam em múltiplas direções, promovendo um aprendizado mais livre, conectado e significativo (Duncum 2011).

Nessa mesma perspectiva, Hernández (2011) destaca a importância de deslocar o olhar. Ele propõe que a educação se abra para considerar pontos de vista

e experiências diversas. Defende também a criação de sentido a partir de vivências e histórias e a desconstrução do modo de ver o mundo de forma naturalizado sem perspectiva crítica.

Antes de pensar nas propostas educacionais é preciso analisar o modelo educacional existente e as estratégias de ensino, conforme Elmo Lima:

É essencial que os profissionais da educação básica compreendam o papel estratégico da arte e da cultura no desenvolvimento da visão crítica dos educandos acerca da organização política, social e econômica da sociedade. Por meio das tradições culturais e artísticas, os grupos retratam seus modos de vida, de produção, de significados e compreensão do mundo. Esse processo de valorização do universo simbólico é importante para a compreensão do modo como os diferentes se produzem na relação no/ com o mundo e como eles pensam, atuam e se veem no/ com o mundo (2018, p.198).

A discussão sobre decolonizar o pensamento é importante para analisar debates sobre o papel da arte no ensino. A arte precisa formar sujeitos pensantes, mas para que isso aconteça não pode haver uma relação de exclusão da realidade onde o ensino acontece, como Rosana Paulino visibiliza, viabilizar uma relação de afetividade e pertencimento é muito importante. O debate de Lima sobre a formação do sujeito articula reflexões no processo de ensino aprendizagem:

A articulação entre educação e cultura é a condição essencial ao desenvolvimento de uma educação do campo comprometida com a transformação social, associada a inserção crítica das crianças e adolescentes na vida da comunidade. Uma educação que favoreça o desvelamento de códigos simbólicos que dão sentido aos modos de ser e pensar nesse território. Por meio desse processo, os educandos terão a oportunidade de compreenderem-se e reconhecerem-se enquanto integrantes de um grupo social, reafirmando suas identidades, em uma relação com os projetos de sociabilidade construídos coletivamente nesse contexto (Lima, 2018, p.191).

O ensino de artes auxilia na construção de narrativas para a formação crítica. Portanto, os estudantes necessitam de formação que os possibilitem compreender o contexto silenciado dos povos do campo e suas riquezas que precisam ser entendidas e integradas. Na visão de Lima (2018, p.194):

(...) Os projetos educativos empreendidos nas escolas do campo precisa criar estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo entre os diferentes saberes e práticas, reconhecendo a importância da experiência dos camponeses para a consolidação do processo de luta e construção de uma sociedade democrática quando os vários grupos sociais forem reconhecidos enquanto produtores de saberes e cultura e tiverem seus direitos sociais garantidos e suas práticas reconhecidas e incorporada no contexto das

experiências pedagógicas das escolas

Ter suas práticas valorizadas pelos currículos e as práticas pedagógicas, para os povos camponeses, quilombolas, indígenas, dentre outros povos silenciados, é um ato de decolonização e inclusão social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ser compostos por uma base nacional comum, complementada por conteúdos que considerem as particularidades culturais, econômicas, regionais e sociais de cada localidade e de seus estudantes (Brasil, 2017).

A arte tem como propósito provocar experiências no sujeito, tornando-o mais sensível e aberto a transformações em sua forma de saber, pensar e perceber. Ela favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ao estabelecer uma relação criativa com o mundo, destacando a importância de integrar a cultura camponesa na construção de uma prática docente poética e autônoma, que vá além da simples valorização das práticas pedagógicas (Schneider, 2018).

Para Santos (2007), a cultura é uma comunicação do ser humano com o universo, uma mistura de aprendizado da humanidade com o meio que habita adquirido ao encontrar formas de viver. Construir visualidade é mostrar que em cada meio existe um jeito próprio de ser e por isso as relações que concebem os meios de vida em cada meio formam culturas diferentes. A cultura de povos quilombolas é formada a partir das suas relações com o mundo onde vive e as particularidades. A respeito da cultura visual em comunidades, pode-se considerar os aspectos que relacionam a vida e o meio de vivência e descobrirá que a estética quilombola de lutas, resistências, sobrevivências, saberes e fazeres está presente no simples ato de existir.

Dentro da construção de visualidades, os processos educativos precisam considerar a inclusão social e as diversidades culturais em consideração à grande dimensão do tecido social brasileiro (Mitchell, 2002). Essa é uma afirmação que parece uma utopia, mas que se alcançada é o alcance de um sonho por um país menos desigual. Logo, a produção de visualidades em comunidades quilombolas decompõem a hegemonia de poder enraizada, assim, trava um campo de batalha estética com o surgimento de novas narrativas, pensamentos, informações e leituras visuais (Mirzoeff, 1999).

Registros visuais de comunidades quilombolas contemplam as necessidades

de uma narrativa inclusiva, coloca em debate a cultura visual e provoca o que Mirzoeff (1999) chama de contestar o visual, pois modifica culturas definidas. A ideia de trabalhar com as imagens de comunidades quilombolas problematiza as visualidades dominantes e afirma identidades visuais diversas.

Mitchell (2002) e Mirzoeff (1999) fomentam uma crítica sobre a preocupação com as produções de visualidades. A preocupação não é somente com aquilo que é mostrado, estende-se ao que é escolhido para o silenciamento, ou seja, o visível e o invisível, as formas de ver e ser visto, o que é mostrado e como é mostrado, quando é permitido ver ou mostrar, e quem são as autoridades de proibição e autorização nesse processo.

Por isso, é importante pensar a educação relacionada à cultura visual. A cultura visual pode ser definida como resultado da interação do ser humano com o seu meio. As visualidades produzidas refletem diretamente sobre o que é valorizado e o que não é. Uma comunidade deve ser pensada adequadamente dentro de um modelo educacional, por isso, o meio e a cultura local precisam ser compreendidos e considerados.

A estética na cultura visual, principalmente quando voltada para a realidade em comunidades quilombolas, ignora o modelo clássico do belo e o juízo de valor advindo do colonialismo, pois a educação em cultura visual que não aprecia a aparência de perfeição das coisas, mas sim uma estética de igualdade em que o processo educacional ensina sobre a valorização dos saberes e conhecimento de A a Z, sem juízo de valor, sem dominação ou exclusão. Um projeto de igualdade social.

2.2 O Currículo Escolar de Artes Visuais no Brasil

Para Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, logo, a Educação da Cultura Visual possui uma abordagem curricular (Mitchell, 2002; Dias, 2011) e pode ser decolonial, ainda que sua base epistêmica tenha origem nos Estados Unidos como campo ampliado da arte na educação em cultura visual, e que se expande à Espanha (Aguirre, 2008; Hernández, 2007). No Brasil, a partir de Dias (2008); Martins (2008), a proposta é ampliar o currículo além da arte como conceito ocidental, mas a partir de um olhar emergente, visto do lado de cá, do “Sul Global”, a proposta se apresenta através de “novas *práxis* pedagógicas” (Gomes, 2018).

Neste contexto, ao discorrer sobre o conceito de cultura na educação, Hernández (1998, p. 50) afirma que - “Entendo, aqui, a noção de cultura num sentido concreto: como o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem”.

Já para Dias (2008, p. 59), a educação da cultura visual “precisa ser concebida e estudada como práticas de ensino de artes visuais e como instrumento para promover a aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade em suas manifestações de gênero, sexualidade, raça e classe”.

Diante deste pressuposto, no ensino em cultura visual, a principal problemática é a banalização de conteúdos do cotidiano, produzidos nos espaços vividos, em consequência de um ensino mais focado na estética, na história da arte e, ainda mais, em um ensino prático das artes.

Dentro de um contexto histórico, as artes visuais se inserem no currículo brasileiro por Manuel de Araújo Porto Alegre (1806–1879), a mando de Dom Pedro II por meio de uma reforma acadêmica, em que se caracterizam as mudanças a partir da criação de novas disciplinas, novas vagas, fundação de bibliotecas, do edifício da Galeria e incluiu o Conservatório de Música. “Instituiu a Academia Imperial de Belas Artes como instância máxima não só para a formação de artistas, mas também sobre questões gerais da arte, em todo o Império”, conforme professora Dra. Leda Guimarães na Revista Eletrônica - Literatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

De lá para cá, muitas foram as normativas, bem como fatores históricos em que a arte esteve a serviço da história, como registro, principalmente através de imagem, o que nos permite no atual momento interpretar determinados momentos históricos a partir de seu recorte temporal.

O pensamento dominante no final do séc. XIX era o de que a educação brasileira deveria ficar a cargo da autonomia das unidades da federação. Os estados constituíam-se em âmbitos próprios para resolver as matérias sobre legislação educacional. Sendo assim, a Constituição de 1891, primeira da República, praticamente não tratou sobre esse tema em geral, muito menos sobre o ensino de artes visuais na escola.

Em 1931, no entanto, foi criado o Ministério da Educação, já dentro de uma outra política em relação à educação brasileira. A ideia dos liberais era de que faltava uma unidade entre as políticas educacionais das unidades federativas, e que isso devia ser combatido, mesmo com a preocupação de que se mantivesse a autonomia dos estados. A Constituição de 1934, utilizando esse entendimento de parte da sociedade, arrega para a União o dever e o direito de orientar, coordenar e fiscalizar os preceitos da educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades, traçando um planejamento

unitário e ditando a obrigatoriedade do ensino primário. Logo em seguida, em 1937, promulga-se uma nova Carta, no Estado Novo: seus preceitos são contrários à Carta anterior, e é preciso esperar o fim do Estado Novo e a Constituição de 1946, para que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação fosse engendrada. Nesse ano, retomadas as bases da Constituição de 1934, inicia-se, então, um processo de discussão, em que dois grupos apresentavam propostas filosóficas diferentes para o embasamento daquela LDB. Essa situação perdura até o início da década de 1960.

Em 1961, então, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, no Brasil. Depois de uma acirrada disputa entre esquerdistas e liberais, vencem mais uma vez os princípios liberais. Guimarães (UFG,)

Com a decadência do positivismo na ciência brasileira, e avanços das ciências sociais a partir do materialismo histórico e dialético as artes elucidam ciências como a Sociologia, o que também respingou nas práticas pedagógicas que em 1960 no Brasil, se desenvolvem a partir da criticidade e contribuem para a organização de uma Educação Popular.

Dessa forma, o currículo das artes visuais aparece na agenda do Estado brasileiro na perspectiva da Educação a partir do que representa o quadro abaixo:

ENSINO DE ARTES E A LEGISLAÇÃO	
Marco Legal	Contexto
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Segunda LDB. Promulgada durante o regime militar, revoga a LDB de 1961.
Constituição Federal de 1988	Conhecida como “Constituição Cidadã”, reestabelece os princípios da democracia.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Terceira LDB. Promulgada depois da redemocratização brasileira.
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
<p>2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) - Normas obrigatórias que asseguram nacionalmente a formação básica e conteúdos mínimos. Suas versões datam de 2002, 2015 e 2019 (vigente).</p> <p>Base Nacional Comum - Primeira versão: setembro de 2015</p> <p>Curricular (BNCC) Segunda versão: maio de 2016 Terceira versão: 2018, vigente</p> <p>Conforme Lei de Diretrizes e Bases de 1961</p> <p>Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da</p>	

Educação Nacional (LDB)

“Título I - Dos Fins da Educação. Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (...) f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;”

“Título VI - Da Educação de Grau Primário. Capítulo I. Art. 26. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.”

“Título XII - Dos Recursos para a Educação. Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: (...) 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

O ensino de arte foi introduzido, mas não obrigatoriamente; restringiu-se a apenas algumas escolas e às especificidades da linguagem teatral. No contexto normativo, o ensino de arte não é considerado uma disciplina escolar; é nomeado como uma atividade.

Quadro 1 - O ensino de Artes e a legislação
Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Dessa forma, como ficou a situação do ensino de arte? Com a entrada em vigor da Lei 5.692/71, apresentou relativa obrigatoriedade nas escolas, mas continuou sendo considerada uma atividade. Essa inserção aconteceu numa conjuntura em que os objetivos da política educacional oficial brasileira encontravam-se ajustados aos interesses do modelo econômico implantado, demonstrando que a cultura e a educação devem ser uma agenda do Estado, não uma agenda de governo. Diante da consolidação e interiorização das cidades, da população e da indústria, de acordo com Duarte Jr. (1991), a ordem era a produção de pessoal técnico para as grandes empresas, com a eliminação da criatividade e criticidade. Assim, o ensino de arte concebe habilidades e técnicas, desvalorizando seus conteúdos e conhecimentos.

Só em 1970, ainda no período militar, o ensino de arte nas escolas tornou-se obrigatório e foi introduzido no currículo como atividade educativa, com o título de

Educação Artística. Mas neste período, as escolas não contavam com professores com formação específica.

Em 1996, depois de muita luta e intensas manifestações de professores, pedagogos e alunos para que a obrigatoriedade do ensino de arte fosse mantida legalmente, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), considera arte como componente curricular, com a substituição do nome de Educação Artística pelo de Ensino de Arte.

Na LDB 9394/96 observo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

À luz de muitas inquietações, como a falta de recursos para a implantação de artes visuais nas escolas, reconheço a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ajudaram a legitimar o ensino de arte na escola, também por meio da adoção dos princípios pedagógicos da Proposta Triangular.

Além disso, a Lei 10.639/03 foi sancionada, em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Um ano depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e encaminhadas para o Ministério da Educação (MEC).

A orientação legal exige a presença da história, da cultura e da arte dos povos negros e seus descendentes nos currículos escolares, sobretudo nas disciplinas em Artes, Literatura e História, dessa forma, o uso de imagens por meio de fotografias, garantem a aplicação de uma normática que reforma a identidade étnica.

De acordo com Junge (2004), a arte dos povos africanos também se confunde com a vida cotidiana e suas especificidades, Deste modo, para compreendê-la não se deve embasar em códigos hegemônicos, por isso a proposta que aqui se faz, é amparada nas contravisualidades.

2.3 Visualidades e Contravisualidades

A visualidade é um conceito usado por Mirzoeff (2016) para se referir às formas de controle visual que os sistemas de poder estruturam para a dominação. Para ele, as contravisualidades são formas de resistência visual às visualidades hegemônicas. Estas ideias se relacionam com a ideia de Matriz Colonial de Zulma Palermo (2009). A visualidade é um conceito que Mirzoeff (2016) usa para se referir às formas de controle visual que os sistemas de poder estruturam para a dominação.

Por meio do estudo da cultura visual ele entende que existe uma luta entre as visualidades e as contravisualidades. Ele identifica três “complexos de visualidades” ou sistemas estruturados para a vigilância ótica: o da escravidão nos campos de açúcar e de outras plantações no Norte e Centro América, o das imagens do imperialismo e o das imagens da indústria militar da guerra, mostrando como cada um desses complexos de visualidade têm sido combatidos pelos escravizados, pelos colonizados e pelas vítimas ativistas contra as guerras.

A noção de *matriz colonial* proposta por Zulma Palermo (2009) contribui de forma decisiva para compreender os complexos de visualidade identificados por Mirzoeff (2016). Para Palermo, a matriz colonial não se limita a um período histórico específico, mas constitui um modo de organizar o mundo, baseado em hierarquias raciais e culturais que atravessam o tempo e se perpetuam nas sociedades contemporâneas. Quando articulamos essa perspectiva com a análise de Mirzoeff, torna-se evidente que as visualidades são instrumentos fundamentais de sustentação dessa matriz, uma vez que classificam, hierarquizam e estetizam os sujeitos, legitimando formas de dominação que invisibilizam experiências, culturas e saberes dos povos colonizados e escravizados.

Por outro lado, as *contravisualidades*, segundo Mirzoeff (2016), podem ser lidas como práticas de enfrentamento direto à matriz colonial de poder. Se a visualidade constrói a separação entre o que pode ou não ser visto, a contravisualidade rompe com essa lógica ao trazer à cena aquilo que foi historicamente ocultado. Assim, Palermo e Mirzoeff convergem ao revelar que tanto a colonialidade quanto as visualidades não são categorias estáticas, mas campos de disputa simbólica em que a resistência é produzida pela insistência em ver e ser visto fora das molduras impostas pelo poder colonial.

Um ponto relevante nessa luta é o fato de ter sido a fotografia o veículo principal da construção das contravisualidades. Essa ideia é importante porque a memória que esta pesquisa destaca nas fotografias das comunidades quilombolas são objetos de resistência, de contravisualidades que afirmam o direito de ver e ser visto, como Mirzoeff(2016) se refere às contravisualidades

Mirzoeff (2016) observa que estes complexos de visualidades usaram técnicas especiais para conseguir estas formas de dominação, como a classificação ou hierarquização de quem serve e de quem governa; a separação do que deve se ver e ser visto do que não deve se ver ou ser visto e a estetização do que é belo ou feio. Estas técnicas podem ser exemplificadas na situação que se vive no Brasil.

Seguindo essa linha de raciocínio muito há de se lembrar sobre descendentes africanos, pessoas de cor, que foram separadas, estetizadas e classificadas para serem feias, escravizadas, serem súditos aos brancos e não vistas no poder. Devido a desumanização que aconteceu, o Brasil ainda vive situações em que pessoas negras são colocadas em condições de inferioridades e isso se configura como uma visualidade a ser combatida, como por exemplo o preconceito estrutural e a associação da cor preta a coisas ruins. Frases como “hoje a coisa está preta para o meu lado” para dizer “hoje a coisa está ruim para o meu lado” são exemplos das visualidades criadas para dominar.

A frase ressalta que tanto a colonialidade quanto as visualidades não são entidades fixas, mas espaços de disputa simbólica. Nesse sentido, Mirzoeff e Palermo convidam a compreender que o olhar colonial não apenas organizou o mundo em categorias de poder e inferioridade, mas também produziu padrões visuais que naturalizaram essas hierarquias. A resistência, então, emerge justamente quando esses sujeitos historicamente marginalizados desafiam a imposição dessas molduras, buscando afirmar suas presenças e significados próprios. Assim, ver e ser visto torna-se um gesto político e epistemológico, capaz de questionar e reconfigurar as visualidades dominantes.

Além disso, a frase evidencia a dimensão dinâmica da representação: não se trata apenas de um olhar passivo, mas de um processo contínuo em que sentidos e significados são construídos e disputados. A insistência em romper com as molduras impostas pelo poder colonial implica na criação de novas formas de visibilidade e de legitimação cultural, permitindo que grupos subalternizados se reconheçam e se afirmem. Dessa forma, a visualidade deixa de ser apenas instrumento de dominação

e se transforma em espaço de contestação, produção de sentido e afirmação identitária.



Figura 46 - Maré Negra.

Fonte: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/Mar%C3%A9-Negra/0M2B4CJEXSJK08BFNXGG4IYAJ S?utm_source. Acesso em: setembro, 2025

Uma vez assisti a um filme de uma série que assim como a frase “hoje a coisa está preta para o meu lado”, me fizeram refletir sobre as colocações que são associadas à cor preta e fiquei pensando em como tudo isso se adentra ao tecido social brasileiro e produzem visualidades que impregnam um racismo estrutural na sociedade, em que a cor preta é associada a coisas ruins, negativas, inferior. O filme se chama ‘Maré Negra’ e a série é “Lista Negra”.

O filme *Maré Negra*, lançado em 2012, trata-se de um longa-metragem, é uma produção de ação e suspense dirigida por John Stockwell. A trama acompanha Kate Mathieson (interpretada por Halle Berry), uma especialista em tubarões que, após um incidente traumático, se afasta do mar. Quase um ano depois, ela é convencida por seu ex-namorado Jeff (Olivier Martinez) a retornar ao oceano para enfrentar seus medos e realizar uma expedição com turistas. No entanto, a aventura se transforma em um teste de sobrevivência quando se deparam com um tubarão branco, colocando todos em risco.

O nome *Maré Negra* tem um duplo sentido que dialoga com o contexto do filme. Por um lado, remete literalmente à presença do mar, a “maré”, que é palco da ação e do perigo, especialmente com os tubarões. Por outro lado, “negra” sugere ameaça, escuridão e tensão, criando uma sensação de perigo iminente. Em inglês, o filme é chamado de *Dark Tide*, que reforça a ideia de uma maré escura, perigosa e

imprevisível, ou seja, o título funciona tanto como referência ao ambiente natural, o mar, quanto como metáfora para o risco, a imprevisibilidade e o clima de suspense que atravessa a narrativa. É um uso comum de linguagem simbólica em títulos de filmes de ação e suspense.

Esse filme pode ser utilizado para pensar os estereótipos que são alimentados com muita naturalidade nos ambientes de comunicação massiva. O título *Maré Negra* produz visualidades racistas porque associa a palavra “negra” a perigo, ameaça e algo negativo. No filme, o adjetivo “negra” não se refere a pessoas, mas a uma maré, à água escura e à tensão, mas mesmo assim, no contexto simbólico, reforça estereótipos históricos que ligam a negritude à escuridão, perigo e perversidade. A língua e a cultura visual no Brasil muitas vezes naturalizam associações entre “preto/negro” e características negativas, como medo, sujeira ou morte, enquanto o “branco” é associado a pureza, segurança e valor.

Sob a perspectiva de visualidades de Nicholas Mirzoeff (2016), esse título cria uma representação que, mesmo de forma indireta, participa da construção de uma narrativa que associa escuridão e ameaça à ideia de negritude, uma visualidade racista histórica que naturaliza a discriminação. Embora a obra não trate de pessoas negras, o nome reforça simbolicamente o imaginário colonial que associa o “negro” a perigo e coisas ruins.

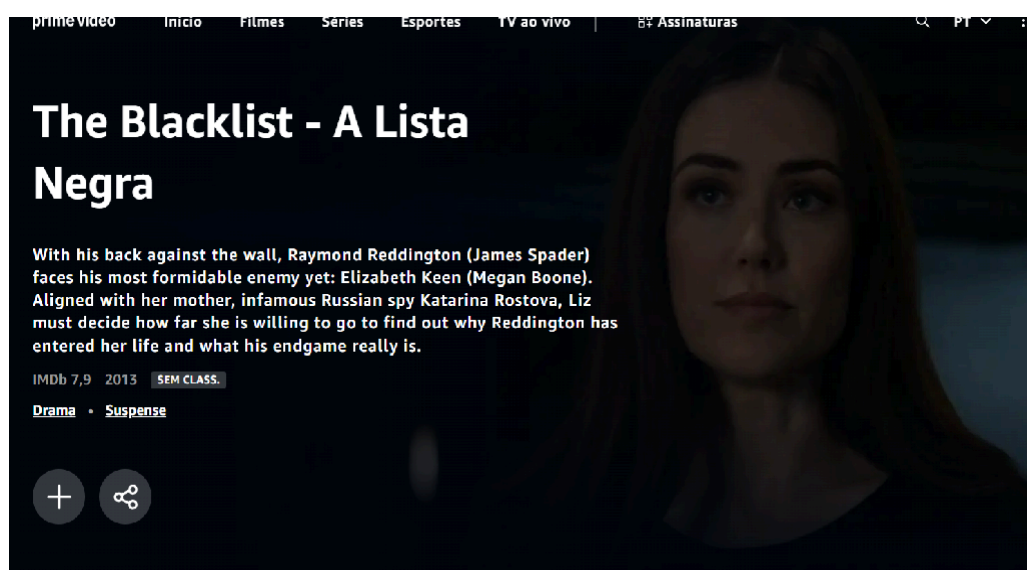


Figura 47- Lista Negra

Fonte: https://www.primevideo.com/-/pt/detail/The-Blacklist---A-Lista-Negra/003OGOW1MZSZ7SUTK-PAM9R9UT4?utm_source. Acesso em: setembro, 2025.

A série "Lista Negra" em inglês (*The Blacklist*) é uma série de televisão estadunidense criada por Jon Bokenkamp, exibida entre 2013 e 2023. A trama segue Raymond "Red" Reddington (interpretado por James Spader), um dos criminosos mais procurados do mundo, que se entrega ao FBI e oferece sua ajuda para capturar outros criminosos. A série foi exibida na televisão brasileira pela Rede Globo. Sua estreia ocorreu de 2015 a 2016, com episódios inéditos sendo transmitidos às sextas-feiras, logo após o programa *Globo Repórter*. Na trama, Reddington, o personagem, fornece ao FBI uma "lista negra" de criminosos altamente perigosos e difíceis de capturar, muitos dos quais o próprio governo desconhecia. Cada episódio normalmente foca em um desses criminosos.

O título *Lista Negra (The Blacklist)* tem um significado simbólico ligado à própria premissa da série. A "lista negra" é, literalmente, um registro de criminosos perigosos que estão sendo caçados pelo FBI. No contexto narrativo, a lista reúne indivíduos que operam à margem da lei, muitas vezes invisíveis ao sistema oficial de justiça, podendo ser capturados somente com informações privilegiadas. O nome do filme sugere também a ideia de julgamento e condenação prévia, pois aqueles que estão na lista são vistos como "perigosos" ou "indesejáveis", reforçando a construção de uma moralidade de preto e branco, certo e errado, o que gera tensão narrativa.

Em termos de visualidade, o título funciona como uma forma de enquadramento simbólico, desde o nome o espectador é levado a olhar para os personagens na lista sob a ótica de suspeita e perigo, criando uma narrativa de exclusão e categorização.

No que se refere às visualidades, é possível analisar mais profundamente o conceito de "lista negra" e sua relação com visualidades e marginalização. O título *Lista Negra* já produz uma visualidade simbólica ao enquadrar certos indivíduos como "perigosos" ou "indesejáveis", criando um olhar imediato de exclusão. Nicholas Mirzoeff (2016) discute como as visualidades estruturam quem pode ser visto e de que forma, e neste caso, o próprio título instrui o público a perceber os personagens da lista como figuras suspeitas. Essa categorização visual e narrativa reforça uma lógica do poder que as visualidades possuem.

Além disso, a "lista negra" funciona como um instrumento de poder simbólico, visto que a escolha de quem entra ou não na lista controlada pelo personagem

principal, constrói uma relação de hierarquia e visibilidade seletiva. Isso se aproxima da crítica de Mirzoeff (2016) às visualidades dominantes, há sempre um poder que decide quem deve ser visto e como. A série, então, não apenas narra crimes, mas também ilustra, de maneira dramática, como sistemas sociais e institucionais impõem categorias de “perigosidade” e exclusão e reforça estigmas e marginalizações que têm paralelo em contextos históricos e contemporâneos de discriminação social e racial.

Com base nas definições de Nicholas Mirzoeff (2016) sobre complexos de visualidade, é possível compreender tanto o filme *Maré Negra* quanto a série *Lista Negra* como expressões de complexos de visualidade que estruturam relações de poder e dominação por meio da imagem. Em *Maré Negra*, o título e a narrativa visual remetem a estereótipos raciais, associando a negritude a perigo ou marginalidade, o que constitui uma forma de dominação simbólica que naturaliza a segregação social e o preconceito histórico contra pessoas negras. Nesse sentido, o filme exemplifica como a visualidade é utilizada para categorizar e hierarquizar indivíduos com base em características raciais, reproduzindo padrões de exclusão e inferiorização que têm raízes na colonialidade. De forma semelhante, a série *Lista Negra* também pode ser lida como um complexo de visualidade, na medida em que constrói narrativas visuais de poder. A análise desses conteúdos a partir do conceito de Mirzoeff permite identificar não apenas como as imagens operam para manter sistemas de poder, mas também como oferecem espaço para a crítica e a reflexão, abrindo caminhos para contravisualidades que questionam, resistem e reinterpretam essas representações.

Por anos e anos a população negra foi inferiorizada e alguns estigmas ainda perpetuam até os dias atuais. Assim, vale pensar a visualidades e contravisualidades dentro das comunidades quilombolas, ainda há muitos estereótipos sobre os modos de vida, a fragilidade e situação de enquadramento sobre a incapacidade intelectual da negritude.

As Contravisualidades são definidas por Mirzoeff (2016) como as imagens e artefatos que têm sido produzidos pelas comunidades para desconstruir situações naturalizadas em tecidos sociais e alimentadas pelo senso comum. Também se define como contravisualidades, aquelas imagens e artefatos que têm sido produzidos em resposta a ferramentas de opressão e manutenção do poder. Isso gera uma forma de resistência e insurgência, que é dizer não a uma determinada

narrativa que corrobora com a “centralização e universalização da visão imperativa da estética colonial” de Palermo (2019).

Mirzoeff (2016) e Palermo (2019) contribuem na compreensão das fotografias como obras de resistência que produzem contravisualidades. De acordo com as leituras, as imagens que alimentam as formas de poder são atualizadas a todo momento por diferentes mecanismos de propagação.

Utilizar-se de fotografias produzidas em comunidades quilombolas como recursos para o ensino em sala de aula é colocar em prática aquilo que Mirzoeff (2016) reivindica como direito ao olhar. Mas não no sentido de visão e sim ao olhar real das coisas, a autonomia do direito ao olhar em combate a realidades construídas por discursos de autoridades. Justifica-se pelo fato de serem fotografias de pessoas que já foram separadas para não serem vistas no campo artístico.

Na visão de Mirzoeff (2016), o direito ao olhar recusa qualquer forma de dominação, seja na perspectiva estética ou no âmbito da lei. Se pensamos com base nos discursos de Palermo (2019) e Mirzoeff (2016), podemos pensar no quão violento foi o processo de colonização para com os povos originários e a população descendente de africanos no Brasil. Entende-se que o domínio do poder nas mãos das autoridades corroborou para o apagamento, e silenciamento dos súditos que neste caso eram aqueles que hoje são os ancestrais dos povos quilombolas brasileiros.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre resgate de culturas quando o assunto são as culturas de matriz africana. Se considerarmos o fato de que após a abolição da escravidão em 1888, os libertos não gozaram de nenhuma reparação financeira ou social e ao invés disso, por lei, foram proibidos de praticar suas crenças e culturas, então podemos compreender por que se fala atualmente em regates culturais.

Para a educação, esse cenário é muito forte, pois as culturas de descendentes africanos eram proibidas para a prática social e para o ensino em escolas, chegou a serem consideradas um ato de rebeldia e criminalidade, abrindo alas para o seu silenciamento. Por isso, tudo que se tem atualmente é o que foi passado pela oralidade entre as gerações. É necessário ressaltar, que somente em janeiro de 2003, foi sancionada a Lei de nº 10639/2003, que obriga o ensino de história e Cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil.

De acordo com as definições de Mirzoeff, esse período anterior sem a história

das culturas negras é uma visualidade produzida ao longo da história e o segundo cenário com a criação da lei é um ato de resistência que produz contravisualidades. Portanto, falar de culturas quilombolas é importante para a sociedade como um todo, pois a situação inferiorizada da população africana ao longo da história da sociedade brasileira é algo que silenciou parte da cultura no Brasil. O Brasil é um país rico em diversidades culturais e pode ser ainda mais, pois ainda há muito o que se redescobrir, sem mencionar o que foi perdido. A descoberta ou redescoberta do resgate cultural é importante para a manutenção da história fática do Brasil.

Quando leio os escritos de Mirzoeff (2016) sobre o direito ao olhar real, penso logo sobre as propostas de ensino e a imposição dos livros didáticos da minha infância. Naquela época, eu não era capaz de entender a dimensão de um ato de imposição, mas hoje lembro de tudo com um pensamento diferente. Sinto-me representada por Rosana Paulino, porque lembro que quando estudei sobre ela em um vídeo, ela falava sobre não sentir relação de pertencimento entre ela e as bonecas da sua época.

Assim como Paulino, eu não conseguia estabelecer uma relação de pertencimento entre a minha vivência e as imagens dos livros didáticos da minha escola. Eu olhava para aquelas meninas de cabelos lisos e grandes, e era raro encontrar alguém que se parecia comigo. Em outras ilustrações surgiam aquelas ruas da cidade, mas nunca tinha uma estrada cavaleira. A respeito das profissões, eu via os astronautas, médicos, professores e dentre outras, mas nunca via um lavrador como o meu pai. Lembro de uma lição que ilustrava um sorvete, o professor descreveu para a turma como era o sorvete. Aquela explicação gerou um imaginário na minha cabeça até que aos doze anos de idade quando fui para o povoado vizinho estudar eu conheci o sorvete.

Até hoje eu me lembro da primeira vez que fiquei de frente para uma televisão, mas o mais emocionante de todas as minhas experiências foi ouvir o barulho da água do chuveiro caindo pela primeira vez. Eu senti um frio na barriga e a respiração gelada, para explicar, posso dizer que é algo um pouco parecido com o que sentimos quando vamos banhar e a água do chuveiro está muito fria.

Em 2017, quando fiz minha primeira graduação, na Universidade Federal do Tocantins, em Arraias – TO, lá alguns professores falaram sobre pesquisas desenvolvidas por eles em comunidades Kalungas do Goiás, inclusive, um deles falou sobre “Roça de Toco”, uma colega do meu lado me perguntou se eu sabia o

que era “Roça de Toco”. Eu expliquei para a colega, mas na época, em silêncio o meu pensamento foi ignorante. Como é que essa menina não sabe o que é “Roça de toco”?

Hoje eu tenho um entendimento diferente sobre a colega não conhecer sobre o termo utilizado pelo grupo de pesquisadores. Aquele termo não fazia parte da vivência dela e a cultura das “roças de toco” não apareciam nos livros didáticos. Nesse sentido, penso naquilo que Mirzoeff escreve em relação ao olhar real sobre as coisas. Assim vejo como realidade que os sistemas que detêm o poder classificam aquilo que deve ser visto e o que não deve. Desse modo, já estabelece uma escala de importância, ou seja, os artefatos das cidades eram ilustrados como materiais didáticos, enquanto raramente algo sobre o campo aparecia nas ilustrações.

Há uma ideia globalizada de que o campo é isolado da cidade. Eu fico pensando, será que não é ao contrário, ou vice-versa? Veja que a mesma dificuldade que se tem de ir para a cidade tem em voltar para o campo. Talvez o silenciamento das práticas culturais se dá em virtude de ser pequenos grupos que vivem em regiões pouco ou nunca frequentadas por aqueles que produzem matérias para os meios de propagação e manutenção das visualidades hegemônicas.

Esse ponto de vista salienta a ideia de classificação, estetização e separação de forma naturalizada na sociedade. Penso que, trabalhar com imagens de comunidades quilombolas é um ato de rebelar-me contra a imposição de materiais didáticos que já chegam em determinadas comunidades com imagens prontas. Esta escrita acredita nas riquezas de cada grupo social e na possibilidade de trabalhar diferentes culturas, desde que não seja somente culturas externas, nem tão intolerante para trabalhar somente com culturas internas de cada grupo, pois o conhecimento é importante e deve ser compartilhado socialmente.

As contribuições de Mirzoeff (2016) sobre o direito a olhar fala sobre o olhar real, por isso, estou colocando em discussão a possibilidade de uma visão livre, sem limitações, sem restrições, dominação, exclusão ou imposição. A reivindicação do direito a olhar é como um direito que surge e diz eu estou aqui, eu existo, ou seja, “a permanente crise da realidade” (Mirzoeff, 2016, p. 747).

3 FIOS DE MEMÓRIA E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Este capítulo apresenta os resultados desta pesquisa, que se constitui na análise e intervenção artística sobre fotografias de comunidades quilombolas. A opção por trabalhar com esse tipo de material está alinhada à compreensão de que a fotografia é um importante documento histórico e cultural capaz de resguardar memórias e evidenciar narrativas, muitas vezes, marginalizadas. Como afirma Kossoy (1989), toda fotografia é um “resíduo do passado”, um artefato que contém em si um recorte da realidade e, portanto, constitui-se como fonte legítima de informação. Ao tomar essas imagens como ponto de partida, buscou-se evidenciar seu potencial pedagógico, especialmente no ensino de Artes Visuais.

Para alcançar tal evidência, em algumas fotografias, interessou à pesquisa realizar algumas intervenções para fomentar o discurso. A prática de intervir sobre as fotografias aproxima-se do processo criativo de Rosana Paulino, artista brasileira reconhecida por utilizar imagens de pessoas negras em seus trabalhos para tensionar discursos e resgatar memórias apagadas pela história oficial. Ao adotar procedimento semelhante, esta pesquisa propõe um exercício de ressignificação simbólica das imagens, destacando o papel da arte como meio de denúncia, reflexão e reconstrução identitária. Essa aproximação como meio de criação de diálogo justifica-se pelo objetivo central do estudo: provocar o olhar crítico e sensível dos estudantes, convidando-os a questionar as representações visuais, reconhecer a diversidade cultural e valorizar a presença negra na formação da sociedade brasileira.

Além disso, os resultados apresentados buscam contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. O trabalho com fotografias e suas intervenções não apenas amplia repertórios visuais, mas também propicia uma abordagem antirracista no ensino de arte, promovendo o reconhecimento de identidades, saberes e ancestralidades.

Dessa forma, este capítulo não se limita a descrever as produções resultantes da pesquisa, mas as interpreta à luz de uma perspectiva crítica, articulando arte, memória e educação. O material aqui exposto busca, portanto, reafirmar a relevância da docência como prática pedagógica de resistência comprometida,

capaz de transformar a sala de aula em um espaço de construção de cidadania e de valorização da diversidade.

Rosana Paulino têm como foco principal a situação da mulher negra na sociedade brasileira e busca compreender como é ser mulher negra no Brasil. Ela analisa as marcas e sinais de preconceitos deixados pela escravidão. Os trabalhos de Paulino, como: “Parede da Memória”, “Assentamento”, “Os Fardos”, “Colmeia” e “Bastidores” são obras que evidenciam resistência e colaboram para a desconstrução de visualidades que produzem negatividade no pensar a negritude feminina na sociedade brasileira.

A forma como a artista trabalha com fotografias demonstra possibilidades para se trabalhar a estética visual de forma crítica e reflexiva. Por meio de fotografias, a artista produz críticas a temas como escravidão e à situação de enquadramento da negritude feminina na sociedade brasileira como exposto na obra a seguir.

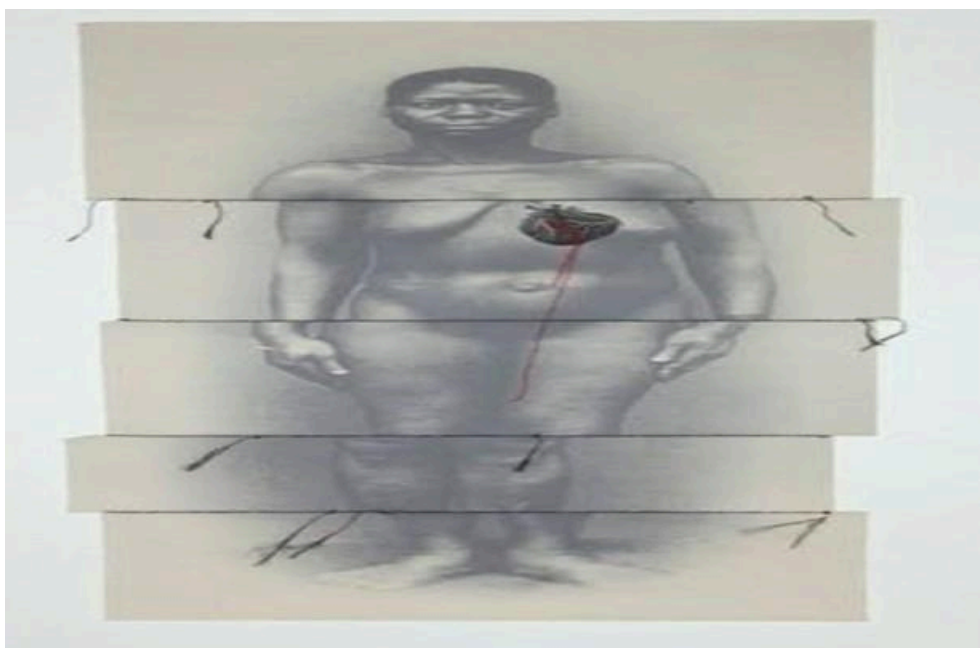


Figura 48 - Assentamento
Fonte: Rosana Paulino (2012).

Para compor essa obra, Paulino pegou a imagem de um livro, ampliou, cortou e colou novamente. Ao realizar a produção, a artista percebe que as partes da imagem não ficaram agregadas perfeitamente como era antes. Ela usa essa obra como se fosse uma metáfora em comparação à situação do povo negro no Brasil, uma vez que, depois que houve a abolição da escravatura, essas pessoas não

receberam nenhuma reparação social. Diante desta situação, a artista faz uma analogia entre o tecido costurado e o tecido social brasileiro e explica que assim como o tecido costurado a sociedade brasileira possui sutura social, assim como apresenta na imagem.

A obra de Rosana Paulino serviu como inspiração para o desenvolvimento do meu próprio processo criativo. Ao conhecer a forma como a artista utilizou a imagem histórica para recortar, reorganizar e costurar, criando novas narrativas que problematizam as marcas da escravidão e da exclusão social, senti-me motivada a realizar procedimento semelhante com uma fotografia de minha comunidade quilombola. Escolhi uma imagem que retrata minha própria família e, a partir dela, iniciei um processo de recorte e intervenção que simboliza a experiência de separação vivida por tantas crianças e jovens que precisam deixar suas casas para ter acesso à educação. Assim como Paulino, busquei transformar a fotografia em um espaço de reflexão, em que a costura das partes recortadas revela tanto o desejo de recompor os vínculos quanto a impossibilidade de restaurar por completo aquilo que foi rompido, produzindo uma metáfora visual sobre as dores e os desafios que marcam a trajetória de formação escolar de comunidades quilombolas.



Figura 49 - Separação

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

A figura 49 trabalha muito a memória sobre um fato real da comunidade.

Primeiro eu, depois minha irmã, e assim era com todas as crianças, jovens e adolescentes que precisavam sair de casa para estudar, não somente para cursar nível superior, mas para garantir o acesso ao próprio ensino fundamental.

Na figura 49, está presente eu, minha mãe e minha irmã. Para explicar a nossa identidade de lutas em prol do acesso à educação, eu comecei decompondo a imagem em recorte, assim como acontece as saídas dos filhos de casa ainda muito novos na comunidade. A primeira a ser recortada da imagem foi eu, por ser a primeira a sair de casa.

Quando recortei a primeira parte da fotografia e separei as mãos da mãe das mãos da filha foi como rever o que realmente acontece quando um filho ou filha ainda muito novos precisam ficar longe dos pais. E nesse processo percebi que ao recortar a fotografia tanto a mãe quanto a filha ficaram com pedaços incompletos. Isso reflete sobre o vazio que fica em cada uma das famílias onde já aconteceu ou ainda acontece esse processo de separação em prol da educação.

Ao recortar a segunda filha da imagem e deixar a mãe sozinha, as figuras revelaram-me um sentimento que já vivi. De um lado, as filhas sozinhas me sugeriram uma disposição no papel A4, em que parece revelar que a segunda filha seguiu os passos da primeira. Do outro lado, o braço da mãe parece segurar o vazio deixado pela ausência da filha. A idade que os filhos saíam de casa não é essa representada na fotografia, a imagem é utilizada como comparação por se tratar de uma fase em que mesmo um pouco mais velhos, ainda não chegaram à vida adulta, no máximo são adolescentes.

É uma leitura estética para refletir sobre a vida dos filhos nas comunidades, que depois que passavam para estudar nas séries finais do ensino fundamental, que não eram ofertadas nas comunidades, precisavam ir embora de suas casas para o local mais próximo e morarem com algum conhecido, ou às vezes pessoas que nem eram conhecidas da criança, como foi o meu caso.

Ao ver como as partes da fotografia ficaram após o recorte, mães e filhas sozinhas, resolvi costurá-las para saber como ficariam ao uni-las novamente. Enquanto costurava as imagens eu viajava no tempo, sentindo passar por uma experiência poética muito intensa. Lembrei de quando a minha avó paterna me ensinava a costurar. Ela dizia que tinha que alinhar o pano primeiro para depois passar uma costura fina e bem feita. Assim, como ela dizia eu fui alinhando a união das partes da fotografia.

Cada furada que a agulha dava, na figura 49, onde tinha parte do meu corpo, era como reviver os espinhos da vida, os obstáculos, as dificuldades e a solidão que eu encontrava longe de casa e dos meus pais, mesmo na presença de outras pessoas. Outrora a agulha me lembrava das vezes que furei o dedo aprendendo a costurar com a minha avó e a minha mãe. A costura larga e espaçosa é uma referência a minha avó, costurar nos aproximava. Todas as vezes que ela ia costurar precisava de um neto para colocar a linha na agulha para ela, pois devido à idade já avançada sua visão encontra-se reduzida.



Figura 50 - Reintegração

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

Depois de costurar toda a imagem, notei que algumas partes não se encaixaram direito, como mostra na figura de número 50. Isso é o que Paulino

denomina de sutura social, algo que depois de uma separação não consegue se reintegrar de fato novamente. A junção da diferença do recorte da fotografia com a costura formou uma parte grotesca que gera um incômodo visual. Isso me levou a refletir sobre a volta dessas crianças para casa, visto que a fase de crescer ao lado dos pais, elas precisam sair para estudar. Depois de formada, seja somente no ensino médio ou graduação, voltar para casa torna-se quase uma tarefa impossível. Ninguém volta para morar com os pais, pois já estão na fase jovens e adultos, querem formar a própria família ou já estão presos a uma CLT (Carteira de Trabalho) que é o que mais acontece para manter os custos da vida na cidade.

O processo criativo desenvolvido nesta fotografia dialoga diretamente com a prática de Paulino ao produzir novas narrativas visuais que problematizam a condição da população negra no Brasil. Assim como Paulino, utilizei fotografias pessoais como ponto de partida, realizando recortes que desagregam a cena original e revelam, de forma metafórica, a experiência de separação vivida pelas famílias das comunidades quilombolas em razão da busca pela educação formal.

O ato de recortar, separar e costurar novamente as imagens possibilitou uma reflexão poética sobre o processo de deslocamento e afastamento familiar, característico da trajetória de muitos jovens quilombolas. A incompletude resultante, os vazios e as descontinuidades entre as partes costuradas remetem ao conceito de “sutura social” mencionado por Paulino, ou seja, a ideia de que após uma ruptura, seja histórica, social ou afetiva, não é possível recompor integralmente a unidade anterior. Essa metáfora visual permite discutir, de maneira sensível, o impacto emocional e identitário que acompanha a saída precoce de casa em busca de escolarização.

O pensamento de Alessandro Pimenta (2018) sobre a “Educação do Campo” ajuda a compreender a potência política e pedagógica presente tanto na obra de Rosana Paulino quanto na intervenção que realizei com a fotografia de minha comunidade quilombola. Ambas as obras operam como dispositivos de mediação entre memória, identidade e crítica social, materializando, no campo das Artes Visuais, a construção de um conhecimento que articula o local e o universal, promovendo a formação de sujeitos críticos e a transformação da realidade.

Buscar meios para superar as dificuldades encontradas configura-se um processo de resistência. Pesquisar formas de responder como fotografias de comunidades quilombolas possam contribuir para o ensino de artes visuais em

comunidades quilombolas é um ato de resistência para transformar o ensino em atividade política e emancipatória.



Figura 51 - Casa do Professor/escola
Fonte: Juvenil M Godinho, 2006.

A figura 51 apresenta a fotografia de uma casa de parede de barro e cobertura de palha, que funcionava como moradia na comunidade quilombola e, ao mesmo tempo, como espaço escolar, revela um aspecto essencial da resistência e da organização comunitária no campo: a busca pelo direito à educação mesmo diante de estruturas precárias. Essa imagem não apenas documenta a realidade material da comunidade, mas também torna visível a força de um povo que, apesar das limitações, constrói possibilidades de aprendizagem e convivência. Ao observar a casa como espaço educativo, percebe-se como a arte e a memória podem ser instrumentos para refletir sobre desigualdades históricas, como o acesso à educação em territórios quilombolas, e sobre a inventividade das comunidades em criar locais de ensino com os recursos disponíveis.

Discutir essa fotografia em aulas de Artes Visuais oferece diversas potencialidades pedagógicas. Primeiramente, permite que os estudantes compreendam a relação entre espaço, cultura e identidade e estimula a análise de como contextos materiais influenciam práticas sociais e educacionais. Além disso,

propicia reflexões sobre memória, pertencimento e resistência, e pode aproximar os estudantes da história de suas próprias comunidades ou de comunidades tradicionais brasileiras. Ao trabalhar com imagens que registram espaços educacionais atípicos, o ensino de artes pode contribuir para a formação de uma consciência crítica, na qual a estética se cruza com a política, na valorização de experiências de superação, mostrando que a arte não se limita à técnica, mas também é um meio para compreender o mundo e propor transformações sociais.

O diálogo entre minha produção, a obra de Rosana Paulino e a reflexão de Pimenta (2018) evidencia que o uso de fotografias e intervenções visuais no ensino de Arte pode ser um caminho para a construção de uma educação emancipatória. Segundo Pimenta (2018, p. 11), a “Educação do Campo” não se restringe à dimensão geográfica, mas constitui “uma compreensão nova em aspectos didáticos, metodológicos e políticos”, buscando integrar o conhecimento historicamente acumulado com o cotidiano dos sujeitos do campo em uma “práxis nas quais aspectos do cotidiano do docente e do conhecimento historicamente acumulado interagem em um processo dialético”.

Essa perspectiva se relaciona diretamente com o gesto de Paulino de recortar e costurar e os recortes e costuras que representam a experiência de separação vivida pelas crianças que precisavam sair de casa para estudar. Esse processo se aproxima da proposta de Pimenta (2018), pois transforma uma experiência individual e comunitária em dispositivo formativo, em que “as comunidades que são integradas destroem as concepções de simples territórios quilombolas e passam a ser possibilidades para experiências formativas” (Pimenta, 2018, p. 12). Dessa forma, tanto minha produção quanto a de Paulino dialogam com a pedagogia da alternância que, segundo Pimenta (2018), faz com que “os estudantes vão até a universidade e a universidade vai até suas comunidades” e revelam como a arte pode mediar um conhecimento crítico, articulando memória, identidade e luta social para a construção de uma educação emancipatória.

Pensar uma educação emancipatória é necessário como uma forma de reparação histórica para grupos que por muito e muito anos, ao longo da sociedade brasileira, foram desumanizados. A obra “Os Fardos”, de Paulino, retrata essa questão com propriedade.



Figura 52 – Os fardos
Fonte: Rosana Paulino, 2012.

Nesta obra, a artista questiona sobre a estrutura da escravidão, época em que os negros eram lenhas para serem queimadas. Paulino problematiza a falta de valor e o desgaste do ser humano escravizado. De acordo com a artista, não havia nada melhor dentro do campo artístico para representar essa situação a não ser madeira para serem queimadas (Paulino, 2012).

A partir dessa descrição da obra de Rosana Paulino (2012), podemos refletir sobre a historicidade da população negra na sociedade brasileira, destacando a violência estrutural e a desumanização sofrida durante o período escravocrata. A escolha da madeira como material simbólico evidencia o tratamento do corpo negro como objeto descartável. A obra leva a pensar sobre como essas práticas históricas de exploração e marginalização reverberam na contemporaneidade, reforçando desigualdades e invisibilizando narrativas negras. Portanto, no ensino de Artes Visuais, discutir obras como essa permite problematizar conceitos de valor, resistência e memória, mostrando que a arte não é apenas estética, mas também um instrumento de crítica social e de reconstrução histórica.



Figura 53 - Monalisa

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

Na figura 53, estão as fotografias de um terno de folia, uma tradição que passa de geração em geração desde os ancestrais que habitaram nas três comunidades. Para realizar a intervenção nesta fotografia, eu imprimi a fotografia dos foliões em um papel A4, imprimi um desenho da Monalisa em sete repetições 3x4 (três por quatro) e pinte o corpo delas de preto. Depois eu coleí as Monalisa em cima dos rostos dos foliões. A tradição das folias é algo cultuado em todas as comunidades, mas as mulheres não podem ir para o giro das folias, elas só servem para cuidar da casa e preparar as refeições.

Os desenhos foram colocados em cima da cabeça dos homens montados nos animais como forma de provocação para uma discussão de gênero e situações impostas para as mulheres. As mulheres não podem girar em folia, é como precisar do aval da sociedade para saber o que deve ou não fazer. A Mona Lisa foi pintada de preto para refletir sobre o ser branca ou preta, não importa, já que independente da cor ou etnia, as mulheres sempre lutaram contra as situações de enquadramento imposta pela sociedade. Contracenei os foliões com a Monalisa para questionar a repetição da Monalisa na história da arte e como referencial de arte que se sobrepõe em relação às culturas populares.

Essa intervenção dialoga com Paulino ao colocar em evidência relações de poder e exclusão social: assim como a artista questiona a desvalorização do corpo negro na história, minha obra questiona a situação de enquadramento das mulheres na tradição cultural. A Monalisa repetida e sobreposta aos foliões, reflete a crítica à

centralidade de certos referentes da arte europeia em detrimento das expressões populares, sugerindo uma reflexão sobre a construção histórica de valores estéticos e sociais. Assim, a prática artística torna-se um espaço de resistência, memória e problematização das desigualdades históricas.

Enquanto pintava e colava essas obras, me atravessava alguns pensamentos sobre a história da arte no Brasil. O Brasil é um país rico em diversidade cultural, mas, no entanto, fico decepcionada nas minhas salas de aula de arte quando os meus estudantes sabem quem é Monalisa de Leonardo da Vinci, mas não reconhecem as culturas locais como conceito de arte.

Repetir várias Monalisa em cima dos cavalos compõe duas narrativas: a primeira são as mulheres ocupando o mesmo espaço que os homens, já, a segunda é pensar que a história da arte foi capaz de repetir tantos personagens eurocêntricos que as culturas de comunidades de matriz africanas acabaram conquistando o termo “Cultura Local”.



Figura 54 - Exposição Colmeia
Fonte: Rosana Paulino, 2016.

Paulino questiona a situação de enquadramento da mulher na sociedade brasileira, como foco principal para o enquadramento da pessoa negra, conforme a sua exposição Colmeia. Paulino (2016) estabelece uma relação de comparação entre as mulheres e as abelhas, pois o sexo feminino pelo senso comum é caracterizado como um ser delicado e frágil. Na contramão desse ponto de vista, a artista usa alguns objetos na composição da figura apresentada, para instigar o pensamento sobre o aspecto guerreiro da mulher na luta por direito, igualdade de

gênero e de raça. Curiosamente a falta dos braços representa as marcas do passado. Os anzóis também representam traços culturais e a capacidade de resistir mesmo diante da luta cotidiana.



Figura 55 - Ama de Leite
Fonte: Rosana Paulino, 2016.

Segundo Paulino (2016), a escultura *Ama de Leite*, é apresentada sem pernas, braços, cabeça, para discutir a função da mulher negra durante a escravidão. A artista questiona a manutenção do poder. Segundo ela, as formas de escravidão são atualizadas a todo momento e faz uma crítica da passagem de Amas de Leite para as babás. De acordo com Paulino, a falta dos demais membros do corpo reflete a inutilidade imposta sobre a mulher negra.

As obras de Rosana Paulino, “*Colmeia*” e “*Ama de Leite*” (2016), oferecem uma reflexão crítica sobre a historicidade da opressão das mulheres negras na sociedade brasileira. Em “*Colméia*”, a ausência de braços e a presença de anzóis na escultura simbolizam as marcas de resistência e luta que as mulheres negras foram obrigadas a assumir frente a uma sociedade que historicamente invisibiliza e subestima suas capacidades. Por outro lado, “*Ama de Leite*” evidencia, através da ausência de membros e cabeça, a objetificação e desumanização da mulher negra

durante a escravidão, problematizando a perpetuação de formas sutis de opressão até os dias atuais. Ambas as obras situam o corpo feminino negro como um espaço de disputa simbólica, denunciando a marginalização histórica das mulheres negras e seu apagamento do imaginário social e artístico brasileiro.

Foi justamente por fazerem crítica ao feminino negro na sociedade Brasileira que estas duas obras de Paulino serviram de base referencial para que fosse realizada essa terceira intervenção em mais uma fotografia.



Figura 56 - Barbie e Rapunzel

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

Essa é uma fotografia de duas noivas indo para o casamento, em um festejo, em uma comunidade quilombola. Olhei para essa fotografia e notei que essas duas mulheres vestidas para casar pareciam duas princesas com seus vestidos longos e brancos na frente da multidão. De fato não são princesas, as princesas não são negras, mas poderiam ser. Me veio na lembrança duas princesas mais famosas que conheci na história delas quando era criança. A história da Rapunzel e seus cabelos longos e loiros que aparecia no livro de Língua Portuguesa e a boneca Barbie branca e loira que eu não tinha condições de comprar, mas vi na mão de uma menina em um festejo.

Talvez seja por isso que na sala de aula sempre aparecia a frase *me emprestando um lápis cor de pele?* Essa frase era usada para se referir ao lápis

rosa claro. Falei essa frase várias vezes. A pergunta que é a seguinte, como que em uma comunidade onde noventa e nove por cento das pessoas são negras de pele escura, alguém consegue pensar que essa é a cor da pele? como pode alguém desenhar o pai, a mãe, o irmão, ou a própria pessoa que são negros e pintar de rosa, quase uma cor branca? Talvez isso não tenha a ver com o que a pessoa é, ou como ela se vê, mas sim com aquilo que é visto como esteticamente belo, ou, com aquilo que quer ser.

A história da arte sem o empoderamento das culturas negras gerou um estereótipo de belo na sociedade. A reprodução da Monalisa, da Barbie, Rapunzel e outras personagens não semelhantes com as pessoas negras instaurou-se por muito tempo um ideal de beleza. Isso tem uma dimensão enorme na sociedade. É o que é visto da forma que é visto, é uma visualidade massiva de características totalmente opostas às pessoas negras.

A partir dessa reflexão, eu pego a fotografia e dou um nome para cada noiva. Uma vai ser a Rapunzel, mas essa versão vai ter o cabelo crespo e grande. A outra vai ser a Barbie de cabelo crespo e curto. Na composição, eu preferi colocar as noivas com uma cor preta bem forte no centro da imagem e faço um contraste reverso a esse ao colorir de rosa claro os braços e pernas da menina que está à direita na fotografia. Deixo o rosto da menina sem colorir para que ela pudesse continuar olhando para as princesas pretas.

A intervenção, nessa fotografia, convida a pensar como seria a sociedade atual se as pessoas de tons de pele escura, ao longo da história, tivessem a oportunidade de estar nos mesmos lugares que as pessoas de pele clara. Vale ainda pensar como seria o conto da Rapunzel se a história fosse sobre uma negra de cabelos crespos. A fala aqui é sobre cabelos crespos e não sobre cabelos cacheados. Isso tem muita diferença, no entanto, quase ninguém sabe a diferença que tem entre os cabelos 4A, 4B e 4C. Se o conto fosse sobre uma personagem de cabelo crespo todos que conhecessem o conto iria saber que um cabelo 4C não tem cachos, e cresce para cima, por isso ele jamais poderia descer de uma janela para um príncipe subir.

Essas são imagens que alimentaram as visualidades na sociedade brasileira. Ao dar um cabelo de bombril para as personagens e pintá-las de preto, cria-se provocações visuais capazes de gerar reflexões e atravessamentos sobre fatos reais, históricos ou atuais. Portanto, na mesma perspectiva que Paulino, esse

estudo reflete sobre padrões de exclusão social. O trecho abaixo é um relato pessoal da artista:

Minha vida porque eu sou negra, sou descendente de negros. A primeira coisa que me chamou a atenção foi o fato de que não tínhamos bonecas negras para brincarmos e todos os modelos que apareciam na TV e nos livros infantis eram sempre da fada e da princesa linda, loira e de cabelos lisos. Isso me chamava a atenção, brincávamos de colocar uma toalha na cabeça para representar o cabelo loiro e liso e pensávamos que isso era normal. Só quando fui crescendo é que percebi essa exclusão, nesses parâmetros. Porque a mulher negra sempre aparecia na TV no papel de empregada doméstica ou como mulata gostosa, sempre nessa situação, sempre nos papéis de excluídos. Obviamente isso chamou minha atenção. À medida que eu fui estudando, eu trouxe isso para meu trabalho porque é isso que me incomoda. Eu só consigo trabalhar de fato com as questões que me incomodam (Antonacci, 2017, p.278).

A narrativa da artista representa um contexto de desigualdade ao longo da história, a falta de representatividade negra, as bonecas que não lhe representava foi algo que lhe incomodou o suficiente para que seus trabalhos partissem da vivência pessoal para levantar questões raciais, de gênero e de identidade, transformando a arte em espaço de resistência contra visualidades historicamente construídas e alimentadas.

[...] “todos os modelos que apareciam na TV e nos livros infantis eram sempre da fada e da princesa linda, loira e de cabelos lisos” Paulino (2014). Paulino não foi a única pessoa negra a fazer essa observação sobre a falta de representatividade principalmente nos livros didáticos. A diferença é que ela resolveu fazer distinção por meio da arte.

A intervenção fotográfica que realizei dialoga diretamente com essas obras ao propor uma resignificação das representações de mulheres negras. Ao sobrepor referências icônicas da cultura ocidental, como Rapunzel e Barbie, historicamente associadas a corpos brancos, sobre as noivas de uma comunidade quilombola, evidenciou a desconexão entre os padrões de beleza hegemônicos e as identidades reais das mulheres negras. Os cabelos crespos e a pintura da pele das noivas com tons intensos de preto, contrapõem-se a áreas em rosa claro, cria uma provocação visual capaz de questionar estereótipos racializados e de gêneros naturalizados na sociedade. Dessa forma, a intervenção busca problematizar não apenas a invisibilidade simbólica, mas também a construção de ideais estéticos que historicamente excluiu e subordinam a experiência negra.

Essa reflexão adquire maior relevância quando pensada no campo da história

da arte brasileira, que tradicionalmente valoriza referências europeias e brancas, marginalizando corpos e experiências negras. Tal como Paulino evidencia, a persistência das desigualdades e a imposição de funções limitadoras sobre as mulheres negras, minha intervenção propõe um contraponto visual: questiona como seria a narrativa cultural e a construção de beleza se os corpos negros tivessem sido representados e reconhecidos historicamente. Ao atribuir cabelos crespos e tons de pele escura às figuras icônicas, a obra permite uma crítica à forma como a visualidade foi moldada e consolidada na sociedade brasileira, oferecendo novas possibilidades de leitura e reinterpretação de símbolos culturais.

Na produção da intervenção artística da Barbie e a Rapunzel o bombril (palha de aço) foi utilizado para formar a perspectiva de cabelo crespo. Esse material foi escolhido devido a grande quantidade de vídeos e mensagens na internet que já assisti de meninas discutindo sobre o “cabelo de bombril”, uma frase que pessoas maldosas usam para se referir ao cabelo crespo.

Em uma aula de arte onde são trabalhadas imagens como a da Barbie e da Rapunzel transformadas, especialmente quando a personagem substitui os cabelos lisos e loiros por cabelos de bombril, abre espaço para uma discussão crítica sobre representação, estereótipos e construção de identidade na cultura visual. O ponto de partida pode ser problematizar a hegemonia do ideal de beleza eurocêntrico, que historicamente associa o belo ao corpo branco, magro e de cabelos lisos. Ao modificar esses personagens, o artista questiona esse padrão e cria um gesto de resistência estética, logo, convida a refletir sobre como essas imagens influenciam a autoimagem, especialmente de crianças negras.

Na condução da discussão, pode-se instigar problematização sobre: como essas imagens reforçam ou quebram padrões de beleza? O que significa ver personagens conhecidos com características negras? Como isso afeta nossa percepção de quem pode ou não ser “princesa” ou protagonista de uma história? Essa discussão não é apenas estética, mas pedagógica, pois aguça a reflexão sobre identidade, diversidade e equidade. Além disso, dá oportunidade para o desenvolvimento de atividades práticas, como criar versões de personagens conhecidos, incorporar elementos da própria cultura e realidade, gerando processo de empoderamento e pertencimento.

Assim como as duas obras de Paulino (2016), a minha intervenção demonstra como a arte pode funcionar como instrumento de memória, crítica e transformação

social. Elas evidenciam a necessidade de refletir sobre o passado para compreender o presente e questionar a exclusão e o enquadramento de corpos e identidades negras. No contexto do ensino de artes, discutir essas produções possibilita a ampliação da compreensão sobre a historicidade da desigualdade, a construção social de estereótipos e a importância de propor práticas artísticas emancipatórias que valorizem experiências e representações negras no imaginário cultural brasileiro.

Desde criança eu gostava de mexer numa caixa de fotos que nós temos aqui em casa e, quando chegou a esse momento eu disse: ótimo! Vou trabalhar com as fotos de família. Eu posso saber quem sou eu, de onde vieram meus antecedentes, meus pais, minha mãe, minha avó, eu não sou fotógrafa, eu tenho muita dificuldade com a fotografia pura, mas eu gosto de colocar as fotografias em outras situações. Daí veio “Parede da Memória” (Paulino *apud* Antonacci, 2017, p. 8).

Como lido no trecho apresentado, a artista estabelece uma relação de pertencimento, afeição, memória e origem com as fotos antigas da família. Salienta a artista que por meio das fotografias é possível saber quem ela é e de onde veio seus antecedentes. Para compor essa imagem, Paulino pegou as 11 fotos do álbum da família e transformou em 1.500 (mil e quinhentas) fotos repetidas da família, fazendo uma crítica à invisibilidade das pessoas negras na sociedade brasileira.

Paulino produziu contravisualidades porque pretende denunciar poeticamente a invisibilidade dos negros. Em *Parede da Memória*, os retratos, que poderiam ser “silenciados” ou esquecidos, são multiplicados, transformados em patuás, e apresentados numa grande instalação com “1.500 patuás” para que seus rostos não sejam ignorados.



Figura 57 - Parede

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

Inspirada pela obra *Parede da Memória* (1994), de Rosana Paulino (2012), realizei uma produção artística em que a repetição da imagem se tornou um recurso central de reflexão. Paulino (2012) multiplica retratos de familiares numa tentativa de recuperar memórias e visibilizar histórias de pessoas negras que, ao longo do tempo, foram silenciadas. Seguindo esse princípio, selecionei a fotografia de uma antiga casa de palha da minha comunidade, um espaço de moradia de uma família quilombola da comunidade Claro e repeti essa imagem quinze vezes para criar um painel visual que busca homenagear e rememorar esse espaço e as pessoas que nele viveram. A repetição da casa funciona como um gesto de resistência, pois impede que esse símbolo de nossa história comunitária seja apagado, atribuindo-lhe uma nova centralidade.

A minha produção estabelece um diálogo direto com a proposta de Paulino ao transformar um objeto cotidiano em monumento visual, atribuindo-lhe força simbólica e coletiva. Ao multiplicar a imagem da casa, busquei recuperar e valorizar uma memória que poderia ser esquecida, reafirmando que a cultura visual é um instrumento potente para a reflexão crítica sobre o passado e a construção de identidades. O resultado é um trabalho que articula o pessoal ao coletivo, à memória

negra, à invisibilidade, à representação, o que reforça que identidades negras não são só experiências individuais, mas implicam história, genealogia, coletivo. Na verdade, a dimensão temporal da fotografia multiplicada atravessa anos e evidencia que memória, representação e visibilidade são processos demorados.

Essa produção artística em que multiplicou a imagem da casa de palha da comunidade quilombola do Claro, contribui para a Cultura Visual ao deslocar uma imagem que poderia ser lida apenas como registro documental para o campo da reflexão crítica. Na lógica da Cultura Visual, essa repetição transforma a casa em um signo de resistência e afirmação de presença, questionando os olhares coloniais que tradicionalmente relegaram a cultura material das comunidades quilombolas à marginalidade ou ao exotismo. Ao dar centralidade a essa imagem, a obra produz novas formas de ver e interpretar o espaço quilombola para hierarquias visuais e propor outras narrativas sobre o que é digno de ser lembrado.

No campo da educação, essa produção amplia as possibilidades pedagógicas ao oferecer uma materialidade visual potente para trabalhar temas como história social, desigualdade, território e identidade. A obra pode ser utilizada como dispositivo de mediação para que estudantes reflitam sobre o apagamento histórico das populações negras e quilombolas e, ao mesmo tempo, sobre a potência das imagens como construtoras de conhecimento. Nesse sentido, ela se articula a práticas de ensino de artes que buscam desenvolver um olhar crítico e emancipatório. Essa produção possibilita entender que a experiência negra no Brasil não é apenas marcada pela dor, mas também pela capacidade de produzir cultura, memória e futuro. Dessa forma, a produção funciona como um ponto de encontro entre o passado da comunidade e as narrativas visuais do presente, ajudando a configurar identidades de maneira positiva e empoderadora.

A imagem da casa de palha, ao ser multiplicada e transformada em uma produção artística, tem potencial para agregar-se aos currículos micropolíticos de Arte de maneira profunda, pois cria uma conexão entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelas comunidades quilombolas. Os currículos micro são aqueles pensados a partir do cotidiano escolar e das necessidades locais. Essa produção pode ser utilizada como disparador para debates sobre patrimônio cultural, memória coletiva e identidades visuais. O uso de um elemento simbólico do território em sala de aula, promove um currículo contextualizado, que valoriza o conhecimento situado e rompe com a lógica de um ensino de artes exclusivamente eurocêntrico.



Figura 58 – Bastidores
Fonte: Rosana Paulino, 2016.

Na obra “bastidores”, Paulino (2012) interveio em uma imagem que já possuía significado. Ela ampliou a fotografia e utilizou de objetos do cotidiano para tratar de questões sociais como violência doméstica e sexual, racismo e mais uma diversidade de interpretações. A artista utilizou-se de objetos do cotidiano para costurar as bocas e gargantas da imagem para provocar a reflexão acerca da situação que enquadra a vida da mulher negra na posição de bastidores na sociedade brasileira, ou seja, ali está um tecido costurado, como o tecido social brasileiro.



Figura 59 - Comunidade

Fonte: elaborado pela autora, 2025 - Técnica: intervenção em fotocópia de fotografia analógica.

A figura 59 mostra a fotografia de um casamento em uma comunidade quilombola que passou por uma intervenção artística de costura, ligando todas as mãos dos participantes, pode ser interpretada a partir de múltiplos significados, especialmente considerando os campos da cultura visual, da memória e da identidade coletiva.

A fotografia foi costurada para pensar o conceito de comunidade em dimensão maior do que a de sujeitos que vivem de forma coletiva em um determinado local. O ato de costurar a fotografia utiliza-se de um objeto do cotidiano que é muito simbólico para a identidade e memória. A agulha fez o seu serviço nas fotografias assim como o destino fez com as pessoas das comunidades desde os seus ancestrais. Na verdade, as mãos das pessoas estão ligadas pelo objetivo de uma metáfora para discutir algo maior. Essa fotografia instiga a refletir sobre o por que somos uma comunidade? Como se forma uma comunidade? Como foi que chegamos a ser comunidade? A que temos resistido ao longo da nossa história? O que nossos ancestrais precisaram fazer para que pudéssemos ter direito à terra, moradia, saúde e educação? Por que moramos nas regiões mais afastadas do grande centro das cidades?

A respeito de tudo isso, a resposta é passível de olhar para trás e enxergar pelo retrovisor as fugas dos nossos ancestrais escravizados, o ato de erguer forças para se defender dos senhores de escravo e a indiscutível necessidade de se esconder para não ser visto para não sere escravizado. Esse costurado sugere que de alguma forma, nós, descendentes de escravos, estamos sempre ligados uns aos outros, ao território, à terra, aos animais e à memória da sociedade brasileira. É inegável a dimensão da memória dos povos de matriz africana, pois a intervenção introduz a noção de memória e continuidade histórica. O casamento, como ritual social, simboliza a união e a transmissão de tradições culturais, e a costura conecta essas pessoas de forma simbólica, como se mostrasse não apenas suas mãos, mas também suas histórias, experiências e afetos. Nesse sentido, a obra pode ser lida como um gesto de preservação da memória comunitária e valorização da identidade quilombola.

A costura que atravessa a fotografia também pode ser compreendida como uma crítica à fragmentação social que ainda afeta os descendentes de quilombolas. Ao unir todas as mãos, a obra propõe uma resistência poética à desagregação

histórica provocada pela escravidão e pelo racismo estrutural. O fio que atravessa a imagem pode ser visto como reflexo do esforço constante de lutas em meio a pressões externas, deslocamentos forçados e processos de apagamento cultural. A fotografia traz à luz a reflexão sobre como a arte pode ajudar a “costurar” fraturas sociais e promover diálogos intergeracionais.

Outro ponto importante é o uso da costura como tecnologia do feminino, historicamente associada ao trabalho das mulheres negras, que muitas vezes eram responsáveis por remendar roupas e objetos nas casas grandes. Aqui, o gesto é ressignificado: a costura não é mais uma imposição de serviço, mas uma ferramenta de expressão, autonomia e resistência. O ato de costurar as mãos na fotografia transforma um gesto cotidiano em um discurso político e visual, afirmando que as histórias das comunidades quilombolas não podem ser silenciadas ou desfeitas, elas são reforçadas, alinhavadas e mantidas vivas pela própria comunidade.

A fotografia costurada pode ser entendida como um manifesto de esperança. Ao ligar as mãos, a obra sugere que a história ainda está sendo escrita de forma coletiva e que o futuro da comunidade depende da manutenção desses vínculos.

Depois de refletir sobre essas obras de Rosana Paulino, é compreensível a importância da fotografia para as produções realizadas pela artista. Assim como a importância que fotografias das três comunidades pode ter para o ensino de artes nas comunidades ou em escolas que recebem estudantes delas. .

A forma como Rosana Paulino (2018) constrói sua narrativa toca em pontos cruciais para a educação e cultura visual e para a fotografia de comunidades quilombolas como componente importante para o ensino de arte. As produções de Paulino são de suma importância para compreender o potencial da arte em problematizar as realidades. Paulino utiliza-se também das artes para a problematização crítica da cultura visual.

.As análises acima, realizadas neste capítulo, tiveram como dados fotografias analógicas de três álbuns ,o álbum da minha família na comunidade Prata, outro que pertence a uma outra família da comunidade Claro e uma fotografia do álbum do meu primo, ex professor da comunidade Prata.

Aqui está o “x” para responder a questão problematizadora deste estudo, Paulino utiliza da manipulação de materiais visuais para trabalhar contravisualidades como formas de resistência. Ela manipula, com efeito, as imagens contra a hegemonia do poder. Nesse sentido, o processo de produção de Paulino serviu de

inspiração para a manipulação das cinco fotografias das comunidades quilombolas Claro Prata e Ouro Fino.

Não se tratou de uma manipulação que objetivou somente mostrar fotografias de comunidades quilombolas. Para isso, eu poderia ter criado qualquer fotografia. Como enfatiza Paulino, na obra 'Parede da Memória', as fotografias possuem uma relação com a memória. Portanto, por meio das fotografias, é importante discutir a memória e identidade de comunidades quilombolas, como por que se trabalha a tantos anos com 'roças de toco' e não tem uma fotografia para mostrar, a não ser que sejam fotografias dos últimos três ou quatro anos. Isso reflete sobre a relação de poder na manutenção das imagens. Revela, inclusive, sobre quem teve oportunidade de produzir visualidades e sentar-se no centro ao longo da história da sociedade brasileira.

Dessa forma, essa não é uma análise sobre qualquer fotografia que alguém produziu, também não são fotografias produzidas por qualquer pessoa em qualquer lugar. Na verdade, são fotografias únicas, as únicas que se tem nas três comunidades, são fotografias étnico raciais de três comunidades quilombolas. Por isso, é um estudo importante para a arte, para a história e filosofia.

A análise das imagens coletadas, neste estudo, permite observar elementos formais e expressivos, que vão além da simples representação de cenas ou pessoas. Por meio do olhar atento sobre cores, formas, texturas, luz e composição, é possível desenvolver a percepção visual, senso crítico, interpretação e conectar conteúdos teóricos com experiências concretas. A fotografia, portanto, emerge como uma ferramenta que contribui para a prática artística, estimula a observação e a construção de significados próprios.

Além do aspecto formal, a fotografia também cumpre um papel documental e social dentro do contexto educacional. Ao registrar situações específicas, como trajetos escolares, relações entre professores, comunidade e alunos ou a adaptação de moradias para construir ambientes de aprendizagem, ela fornece material rico para discutir questões culturais, históricas, e sociais. Essa dimensão permite que o ensino de Artes Visuais se amplie para além da técnica, integrando reflexões sobre contexto, identidade, memória e realidade cotidiana. Faz-se a experiência educativa mais engajada e significativa.

Segundo Mirzoeff (2016), por meio de uma lente, fotógrafos desafiam as realidades dominantes e contribuem para o surgimento de novas narrativas sociais,

políticas e culturais. Dessa maneira, as fotografias das comunidades Claro, Prata e Ouro Fino são capazes de tecer diálogos e reflexões, pois as fotografias das comunidades representam trechos de realidades e são documentos identitários da vida nas referidas comunidades. Segundo Mirzoeff (2016), documentar a vida cotidiana ajuda na construção da memória coletiva que valoriza a diversidade de experiências humanas.

Entendo que nas comunidades sobre as quais esse enredo se norteia, a narrativa feita por meio das imagens acontece de forma natural, pois as fotografias das comunidades não foram produzidas pela comunidade com o intuito de documentar intencionalmente com o objetivo de produzir resistência ou desconstruir narrativas de oposição autoritária, mas sim algo que foi realizado dentro das convivências do dia a dia da vida rotineira, ganhando uma ressignificação ao serem utilizadas neste estudo.

Sob a perspectiva pedagógica, a intervenção com as fotografias mostra-se um procedimento significativo para o ensino de Artes Visuais, pois coloca o estudante como protagonista de um processo criativo que articula memória, história e linguagem artística. Ao recorrer a fotografias provenientes de acervos pessoais ou comunitários, a prática artística transforma-se em um exercício de resgate da memória coletiva, ao mesmo tempo em que estimula uma leitura crítica das realidades sociais que marcam a vida das populações negras e quilombolas. Essa metodologia contribui para o desenvolvimento do letramento visual, da empatia e da consciência histórica dos alunos, em consonância com os preceitos da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Dessa forma, o diálogo entre os processos criativos de Rosana Paulino e aqueles mobilizados nesta pesquisa extrapola o campo meramente estético e alcança dimensões éticas e políticas. Ao propor que a arte funcione como espaço de denúncia, reflexão e reconstrução de narrativas, tal abordagem fortalece o papel docente como curador de saberes, transformando a sala de aula em um ambiente de produção de significados, de crítica social e de valorização da diversidade cultural.

Ademais, essas fotografias adentradas a uma proposta de ensino representam realidades que desafiam narrativas dominantes e produzem contravisualidades. Pois, de acordo com as leituras realizadas sobre as escritas de

Mirzoeff (2016), compreendo que por meio da captura e disseminação de imagens, indivíduos e comunidades podem afirmar suas identidades, contar suas histórias e reivindicar seus direitos.

3.1 Análise de Fotografias Contemporâneas: Uma Experiência Poética e Estética nas artes visuais

Essa experiência com fotografias surgiu a partir da pesquisa sobre álbuns de fotografias. A falta de registros visuais sobre as práticas e costumes culturais das três comunidades quilombolas Claro, Prata e Ouro Fino foi algo muito inquietante para a pesquisa.

Daí surge a necessidade de incentivar a produção de fotografias de comunidades quilombolas para que no futuro o ensino possa usufruir de maiores quantidades de acervos de materiais visuais das comunidades.

Essa análise enfatiza as riquezas das fotografias de comunidades quilombolas, por mais simples que elas sejam. Utiliza-se de fotografias contemporâneas e consiste em apresentar quatro delas para a tecitura de uma reflexão poética da vida no campo, entrelaçada por combinações da vida cotidiana. Uma fotografia de um bolo enroladinho, uma botina velha, o pôr do sol, e o nascer do sol estão intrinsecamente ligadas às três comunidades.

Como já mencionado anteriormente, de acordo com Paulino (2012), por meios de fotografias podemos estabelecer relação com a feição e memória, saber quem somos e de onde viemos. Por isso, é relevante uma reflexão sobre fotografias de objetos que possam visualmente aproximar o conceito de arte e da estética das comunidades quilombolas.



Figura 60 - Botina envelhecida
Fonte: registro de João M. Godinho, 2022.

Algumas fotografias contam mais histórias que um texto escrito, ou pelo menos consegue transmitir informações de forma mais rápida. Esse trecho de realidade capturado pela lente fotográfica que gerou essa fotografia registrou um cenário específico que afirma a identidade de um homem do campo.

Além dos aspectos de composição da imagem é possível analisar questões sociais específicas como meio de transporte denunciado pela espora. Visualmente, o estado da botina comunica o tempo, o esforço e a dureza da vida de quem a usa, o retrato fiel da realidade. A botina pode indicar origem rural, vida simples, ou pertencimento a um grupo social ou classe trabalhadora.

Em um sentido mais amplo, sobre a pobreza em comunidades quilombolas, a botina rasgada denuncia a falta de recursos básicos e o abandono social de certos grupos. Sobre o trabalhador mostra que, mesmo com dificuldades materiais, o indivíduo continua lutando e trabalhando, é um símbolo de resistência. Por consequência é um retrato silencioso da desigualdade social, mostrando o contraste entre o mínimo que se tem e o esforço para continuar. Essa imagem, se usada em arte, fotografia, cinema ou literatura, pode provocar reflexão e empatia, é uma crítica social visualmente impactante (Mirzoeff, 1999).

A botina velha, rasgada, com os dedos à mostra é um exemplo visual potente do que Mirzoeff (2016) chama de potência emancipatória da imagem. Segundo ele, a fotografia é uma extensão da cultura visual. Ela tem o poder de tornar visível aquilo que é silenciado ou marginalizado pelas narrativas dominantes.

Essa fotografia capturou uma realidade social invisibilizada, a vida precária de

trabalhadores pobres ou marginalizados. Ela rompe com estéticas idealizadas, mostrando o cotidiano nu e cru, como uma forma de denúncia. Dá voz a quem não é ouvido, pois uma simples foto de uma botina como essa pode carregar toda uma história de exclusão, resistência e identidade, afirmativa realizada com base em Mirzoeff (1999).

Assim como o autor defende, essa imagem se torna uma ferramenta visual de afirmação e denúncia, conectando arte, identidade e justiça social. Ela não só documenta, mas provoca, convida ao debate e abre espaço para novas narrativas, aquelas que partem de quem vive à margem.



Figura 61 - O nascer do sol
Fonte: registro da autora, 2022.

O amanhecer é um recomeço diário, um novo dia que exige força, como a botina que calça o trabalhador rural. Esta é uma cena muitas vezes esquecida pela arte tradicional, que costuma valorizar imagens idealizadas ou urbanas. Quem nunca viu as lindas paisagens urbanas sempre aparecendo nos livros didáticos e outros meios de circulação? A reflexão aqui é se imagens de grupos inferiorizados ou do campo aparecem na mesma frequência. A imagem de um amanhecer mostra que na comunidade há vida, rotina, história, e que a beleza também mora nesse cotidiano e que por mais que os currículos tenham evoluído ainda há muito o que se discutir sobre a escolha dos conteúdos a serem levados para a sala de aula.



Figura 62 - O Pôr do sol
Fonte: registro da autora,2022.

O sol é paisagem natural da comunidade, aliás, o sol nasce e se põe em todo lugar, mas esse não é o pôr do sol em qualquer lugar, é o pôr do sol de um lugar específico, é o pôr do sol na comunidade e isso faz com que ele seja singular.

Um pôr do sol, no campo, dentro de um contexto social, pode ser lido como afirmação de pertencimento ao território, pois o campo é espaço de vida, trabalho, memória e resistência. Portanto, é um contraponto à paisagem urbana e à lógica do progresso acelerado, é uma pausa, uma contemplação que valoriza o tempo natural e os modos de vida rurais. Representa o campo não apenas como cenário, mas como espaço de cultura e história.

O pôr do sol no campo pode representar tempo de recolher, fim da jornada, olhar sobre o que se construiu no dia. A imagem do pôr do sol se junta à botina e ao bolo como elementos que falam de vida real, não idealizada, um pôr do sol que fecha um dia de trabalho duro, marcado pela botina gasta e pelo alimento feito com as próprias mãos, em que cada detalhe (o pôr do sol, a poeira no ar, o cheiro da tapioca) carrega memória e identidade. Trabalhar em sala de aula com o pôr do sol do campo, no campo consiste em evidenciar que a beleza está nas vivências locais, mostrar como isso adentra ao campo da arte e educação é um desafio muito grande.



Figura 63 - Bolo enroladinho.
Fonte: registro da autora, 2022.

A Figura 63 é a fotografia de um bolo chamado de enroladinho. Recebe esse nome porque é enrolado à mão. O modo de fazê-lo é um registro de identidade singular. As marcas de garfos e talos de banana são uma forma de carimbo e decoração que as boleiras e donas de casa fazem. É um bolo muito popular, pois é feito somente de ovo, açúcar e tapioca extraída da mandioca. É válido pensar que sua popularidade se deu devido ao ovo e à tapioca produzidos nas próprias comunidades Claro, Prata e Ouro Fino.

Essa história do bolo enroladinho é riquíssima do ponto de vista da cultura visual, da memória coletiva e da educação em artes visuais. O modo de fazer o bolo, com seus detalhes artesanais (como o uso do talo de banana e garfo como “carimbo”), é uma forma de expressão visual e simbólica da comunidade cultural. São saberes populares e conhecimentos passados de geração em geração, essa é uma arte que não está em museus, mas está no cotidiano das comunidades.

Em educação e cultura visual o conceito de arte é ampliado, o que ajuda os alunos a entenderem que arte não está apenas em galerias, mas também nas práticas culturais cotidianas. Isto é, trata-se de uma arte que valoriza o saber local e ancestral, pois traz a arte das comunidades para a sala de aula, promovendo respeito e pertencimento, além de estimular a leitura de imagens e objetos culturais.

Por isso, o bolo vira objeto de análise visual e social ao se observar sua forma, textura, processo e simbolismo, permitindo discutir como o fazer manual comunica histórias e saberes.

Segundo Mirzoeff (2016), a fotografia é um ato político importante para o desenvolvimento da crítica e transformação social. Ela denuncia injustiças, visibiliza o que é silenciado e abre espaço para novas narrativas. Logo, discutir a fotografia ligada à cultura visual, educação e práticas de ensino é um raciocínio muito profundo. Nesse viés, com base em Mirzoeff (2016) e Lima (2018), entrelaçam-se a história do bolo enroladinho e a imagem da botina rasgada na educação em artes visuais.

Mirzoeff e Lima se complementam ao mostrar que a arte e a cultura visual são meios de expressão, crítica e transformação. Portanto, a partir de objetos simples como um bolo tradicional ou uma botina usada, é possível trabalhar com os alunos valores de identidade, memória, desigualdade e pertencimento, conectando o conteúdo artístico à vida real.

A botina e o bolo são formas visuais e materiais de contar histórias de vida, focando na resistência e na identidade que são símbolos potentes no ensino de arte como leitura crítica da sociedade. Baseado em Lima (2018) é possível entender que valorizar as expressões culturais locais (como o bolo) ajuda os alunos a entenderem seu lugar no mundo, suas origens e os sistemas que moldam suas vidas. Mirzoeff (2016) traz a ideia de que ver é um ato político e ensinar a ler imagens é formar consciência crítica.

O bolo enroladinho, feito com ingredientes locais e moldado à mão, não é apenas alimento, é um registro de identidade, um marcador cultural. Lima (2018) enfatiza que é essencial que os educadores compreendam a arte e a cultura como ferramentas para desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Portanto, é por meio do simbólico que os estudantes compreendem as diferenças entre grupos sociais tendo a arte e a cultura como ferramentas para o desenvolvimento crítico.

A segunda fase utiliza somente uma fotografia contemporânea. Trata-se de uma análise especificamente dessa fotografia para discutir a possibilidade de um projeto interdisciplinar em que as fotografias de comunidades quilombolas possam ser utilizadas em propostas pedagógicas interdisciplinares, tais como: História, Geografia, Sociologia, Literatura, Arte, dentre outras disciplinas.



Figura 64 - Adobe

Fonte: registro da autora, 2022.

Essa fotografia de adobe da comunidade Claro Prata e Ouro Fino pode ser usada em um projeto multidisciplinar que atende a todas essas disciplinas com uma proposta da seguinte forma, por exemplo:

História: a imagem do adobe permite discutir a história da construção civil no Brasil e nas comunidades rurais, destacando técnicas tradicionais de fabricação de tijolos de barro. Os alunos podem pesquisar como essas práticas surgiram, suas influências culturais e econômicas e relacionar com a ocupação territorial e modos de vida no passado. Em prática, poderiam visitar locais com construções similares ou até produzir mini adobes em oficina prática, conectando teoria e experiência.

Geografia: pode-se trabalhar a relação entre o meio ambiente e a produção de materiais de construção. A análise do solo, clima e recursos naturais locais que permitam fabricar adobe que oferece contexto para estudos sobre sustentabilidade, uso do território e economia local. Praticamente, os estudantes poderiam mapear regiões onde o adobe é usado, relacionando aspectos naturais, humanos e econômicos.

Sociologia: o adobe reflete a organização social e cultural das comunidades que o produzem e o utilizam. Pode-se discutir identidade cultural, trabalho coletivo, economia solidária e formas de vidas rurais. Em prática, atividades podem incluir

entrevistas com moradores sobre a importância do adobe, promovendo reflexão sobre patrimônio cultural e relações comunitárias.

Matemática: o Adobe permite explorar conceitos de geometria (formas e volumes dos tijolos), proporção, medidas e cálculo de áreas e volumes para construções. Em prática, os alunos podem medir tijolos, calcular quantos seriam necessários para construir uma parede ou projeto arquitetônico, relacionando números com objetos reais.

Língua Portuguesa: a fotografia pode servir como ponto de partida para produção textual, como relatos, descrições e narrativas sobre a vida na comunidade e a construção com adobe. Teoricamente, trabalha-se linguagem, vocabulário técnico e coesão textual. Na prática, os alunos podem escrever textos descritivos ou criar um diário fictício de um trabalhador de adobe.

Literatura: a imagem inspira leituras e interpretações literárias relacionadas à vida rural, tradição e memória. Pode-se relacionar com poemas, crônicas ou contos que retratam comunidades rurais, trabalho manual e cotidiano. Em prática, os alunos podem criar seus próprios textos literários a partir da fotografia.

Artes: o adobe é um elemento visual rico para trabalhar cores, textura, forma e composição. Pode ser explorado em desenho, pintura, fotografia e escultura. Praticamente, os alunos podem reproduzir o material em maquetes, experimentações com argila ou estudos de luz e sombra da fotografia.

Ciências: Permite abordar propriedades físicas e químicas do solo e do barro, processos de secagem e resistência do adobe, além de sustentabilidade e impacto ambiental. Na prática, os alunos podem fazer experimentos simples de mistura de barro, teste de resistência ou observar processos de evaporação e compactação.

Na amostra acima, cada disciplina foi pensada com especificidades separadas, de uma forma ainda mais interdisciplinar cada uma delas pode ser contemplada nesta outra proposta de um projeto sobre memória e identidade usando retratos de família, entrevistas e criação de exposições.

O uso de fotografias de álbuns de família em projetos interdisciplinares voltados à memória e identidade configura-se como uma potente estratégia pedagógica para o ensino nas demais disciplinas e de arte. Ainda que as imagens não sejam produzidas pelos estudantes, elas oferecem ricas possibilidades de leitura, interpretação e reflexão estética, além de servirem de inspiração para que façam seus próprios registros. A análise dessas fotografias possibilita aos

estudantes a observarem elementos como composição, luz, enquadramento, expressão corporal e ambientação, desenvolvendo sua percepção visual e sensibilidade artística. O professor de artes, nesse contexto, atua como mediador da leitura crítica das imagens, incentivando o olhar poético e a compreensão da fotografia como linguagem artística.

Além da leitura de imagens, um projeto interdisciplinar possibilita o desenvolvimento da curadoria artística, prática cada vez mais presente no ensino contemporâneo de arte. Ao selecionar, organizar e expor as fotografias com intencionalidade, os alunos exercitam a construção de narrativas visuais, aprendendo a comunicar ideias por meio da imagem. Essa etapa amplia a noção de arte como experiência compartilhada, aproximando os estudantes de conceitos como memória coletiva, identidade cultural e diversidade estética. A montagem da exposição torna-se, assim, um momento de síntese criativa, em que as fotografias familiares sejam ressignificadas como objetos artísticos e culturais.

Fotografar ou trabalhar com fotografias que representam cenas do dia a dia é relevante e ajuda os estudantes a perceberem a arte nas coisas simples: uma sombra no chão, uma paisagem urbana, até um gesto torna a arte algo próximo e vivo, uma arte acessível.

A fotografia como registro visual da realidade possui um potencial pedagógico significativo no ensino de Artes Visuais. Ao capturar momentos, gestos e contextos do cotidiano, ela não apenas preserva memórias, mas também abre espaço para a reflexão crítica e análise estética.

A relação entre imagem, contexto social e identidade, como discutida por Mirzoeff (2016), fortalece a educação em artes visuais ao mostrar que a arte não é apenas estética, mas também linguagem crítica e social. Ao trabalhar imagens como a da botina rasgada, possibilita o desenvolvimento de leitura visual, consciência social e pensamento crítico.

Isso amplia o olhar dos alunos para além do “belo” e convida a refletir sobre realidades diversas, promove empatia, expressão pessoal e o reconhecimento da arte como forma de resistência e comunicação, ou seja, contribui para formar cidadãos mais sensíveis e críticos. O uso de fotografias de comunidades quilombolas desempenham um papel muito importante para a educação, visto que promove a valorização étnico racial.

Ainda que a Lei 10.639 constitua um importante marco jurídico ao determinar

a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, sua mera promulgação não garante que esses conteúdos sejam efetivamente incorporados às práticas pedagógicas cotidianas. É imprescindível reconhecer que as escolhas didáticas como a definição de temas, autores e recursos utilizados configuram um processo de curadoria de saberes conduzido pelos docentes. Nessa perspectiva, a efetivação da lei demanda a adoção de materiais diversos, para valorizar aqueles elaborados por artistas negros, a fim de assegurar que suas vivências, narrativas e perspectivas sejam devidamente valorizadas e difundidas no contexto escolar.

Em conformidade com os dados apresentados acima, as fotografias são compostas de inúmeras possibilidades para o ensino. Isso é evidenciado tanto na primeira quanto na segunda experiência. A análise com fotografias contemporâneas traz à luz uma reflexão sobre a premissa de que as fotografias contemporâneas também podem contribuir para o ensino, assim, suprimindo a necessidade de se produzir material com perspectivas decoloniais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida evidencia a relevância de se articular experiência pessoal, identidade e prática investigativa na construção de conhecimento acadêmico. A minha trajetória como pesquisadora e marcada pela vivência quilombola e pelo engajamento com a fotografia, constitui um ponto de partida para compreender a dimensão subjetiva e afetiva da pesquisa, reconhecendo que a produção do saber é inseparável da experiência vivida. Essa abordagem fortalece a proposta de uma educação decolonial, em que a fotografia se apresenta não apenas como instrumento de registro, assim como recurso de resistência e valorização cultural.

A fotografia, na condição de documento histórico e cultural, revela-se capaz de articular memória, identidade e território. Nos registros produzidos nas comunidades Claro, Prata e Ouro Fino, observa-se a materialização da memória coletiva e das práticas tradicionais, logo, evidencia-se a interdependência entre saberes locais, história e cotidiano. Essa dimensão simbólica das imagens confirma que a cultura visual constitui espaço formativo capaz de promover reflexão crítica e sensibilização estética, bem como de problematizar padrões hegemônicos e eurocêntricos presentes no currículo formal.

A análise das fotografias realizadas demonstra a potência pedagógica do registro visual, especialmente no campo das artes visuais. Desse modo, imagens de objetos cotidianos, paisagens e práticas culturais tornam-se instrumentos para o ensino, permitindo que os estudantes compreendam a historicidade das desigualdades, reconheçam a diversidade cultural e valorizem saberes locais. A fotografia, nesse contexto, atua como mediadora entre experiência pessoal, memória coletiva e prática educativa, evidenciando que a aprendizagem transcende de simples aquisição de técnicas e incorpora-se a dimensões éticas, políticas e estéticas.

O estudo com fotografias das comunidades quilombolas Kalunga revelou a estreita relação entre identidade, território e sociobiodiversidade. Práticas agrícolas, produções alimentares e saberes tradicionais capturados visualmente destacam a transmissão intergeracional de conhecimento e a construção de modos de vida sustentáveis. Os registros fotográficos funcionam como testemunhos históricos, permitindo que o olhar educativo se aproxime da experiência vivida e do

pertencimento territorial, reforça a importância do ensino voltado à preservação cultural e à valorização da ancestralidade.

Os registros visuais das comunidades também evidenciaram a criatividade e resiliência delas frente às limitações materiais. Fotografias de ambientes escolares, bancos confeccionados artesanalmente e meios de transporte improvisados ilustram como a educação se constrói a partir da solidariedade e do esforço coletivo. Essa perspectiva permite compreender que a aprendizagem é inseparável do contexto social e cultural, e que a educação decolonial precisa dialogar com a realidade concreta dos estudantes.

Ao considerar a dimensão simbólica das fotografias, elementos como os pés de diferentes gerações ou o galho na porta revelam formas singulares de comunicação, memória e transmissão de saberes. Esses registros não apenas documentam práticas cotidianas, mas carregam significados profundos, oferecendo aos estudantes e pesquisadores recursos para compreenderem relações sociais, identidades e trajetórias históricas. A fotografia, assim, funciona como ponte entre passado e presente, entre memória e criação.

As imagens contemporâneas analisadas, incluindo o bolo enroladinho, a botina rasgada e o adobe, demonstram que objetos simples do cotidiano podem assumir valor simbólico e pedagógico. Cada registro visual torna-se ponto de partida para reflexões sobre resistência, pertencimento e estética comunitária, evidenciando que a arte não se restringe às galerias ou museus, mas se manifesta na vida diária, nos gestos e nos processos manuais das comunidades quilombolas.

A possibilidade de trabalhar com fotografias em projetos interdisciplinares evidencia seu potencial educativo amplo. A partir de imagens, é possível integrar disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Literatura, Ciências e Artes, promovendo o aprendizado contextualizado e significativo. Essa abordagem pode corroborar para ampliar a percepção dos estudantes, conectar teoria e prática, valorizar saberes locais e estimular o pensamento crítico e empatia, elementos centrais na formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados. O estudo também evidencia a função crítica e política da fotografia, conforme é possível apontar as contribuições de Mirzoeff (2016) e bell hooks (2019). Ao registrar realidades marginalizadas e silenciadas, a fotografia permite desconstruir narrativas opressoras, dando visibilidade a sujeitos e práticas historicamente invisibilizados. A utilização pedagógica desses registros transforma a arte em ferramenta de

resistência, emancipação e construção de novas contravisualidades, essenciais para a educação decolonial.

As intervenções artísticas realizadas nas fotografias demonstram que a manipulação e ressignificação de imagens possibilitam a construção de narrativas visuais críticas. Inspiradas na obra de Rosana Paulino, essas práticas permitem problematizar desigualdades de gênero, raça e classe, resgatar memórias e fortalecer identidades coletivas. A ação artística atua, assim, como extensão da pedagogia, promovendo reflexão estética, social e política simultaneamente.

O estudo reforça a importância de considerar a cultura visual como espaço de formação ética e estética. Ao trabalhar imagens de comunidades quilombolas, os estudantes aprendem a interpretar, analisar e valorizar práticas culturais locais, reconhecendo a diversidade e a riqueza do patrimônio imaterial. A fotografia, nesse sentido, amplia o conceito de arte, mostrando que a estética também se encontra nos gestos cotidianos, nos saberes populares e nas tradições locais.

A análise histórica do ensino de artes visuais no Brasil evidencia como a arte foi progressivamente incorporada ao currículo formal, mas sempre marcada por tensões entre estética, técnica e crítica social. Desde a institucionalização inicial até a consolidação da LDB 9.394/96 e da Lei 10.639/03, observa-se que a inclusão de conteúdos étnico-raciais e culturais exige mais do que normatização legal: demanda práticas pedagógicas ativas, materiais diversos e mediação crítica, como a promovida pela fotografia de comunidades quilombolas.

O estudo de visualidades e contravisualidades evidencia o poder das imagens na construção social e política do olhar. Visualidades hegemônicas naturalizam desigualdades e estereótipos, enquanto contravisualidades emergem como formas de resistência, dando visibilidade a culturas e histórias marginalizadas. Incorporar essas perspectivas no ensino promove cidadania crítica, inclusão e reconhecimento da diversidade, consolidando a função política da educação em artes visuais.

A pesquisa demonstra que a fotografia, quando vinculada à intervenção artística, articula memória, estética e pedagogia, fortalecendo a formação crítica dos estudantes. A análise de álbuns familiares e imagens contemporâneas permite compreender o cotidiano, as tradições e as resistências das comunidades quilombolas, oferecendo elementos para construir currículos mais inclusivos, pluralistas e sensíveis à diversidade cultural.

O trabalho realizado evidencia ainda que a educação em artes visuais não

deve se limitar à técnica ou à estética formal, mas considerar o contexto social e cultural dos educandos. Fotografias de objetos, paisagens e práticas comunitárias tornam-se instrumentos para refletir sobre identidade, pertencimento, desigualdade e memória, consolidando uma prática pedagógica decolonial, crítica e transformadora.

As imagens analisadas reforçam a necessidade de documentar e produzir registros visuais das comunidades quilombolas sob perspectivas decoloniais. O acesso a acervos ricos e diversificados contribui para a educação plural e inclusiva, garante que narrativas historicamente silenciadas sejam valorizadas e incorporadas à experiência educativa.

A pesquisa confirma que a integração de fotografia, intervenção artística e prática pedagógica fortalece o protagonismo dos estudantes, estimula senso crítico, empatia e consciência histórica, ao mesmo tempo em que promove a visibilidade de práticas culturais e memórias coletivas. A educação em artes visuais, nesse contexto, torna-se espaço de resistência, valorização cultural e construção de identidades.

Os resultados demonstram que a fotografia é um instrumento central para a reflexão sobre memória, identidade e justiça social. Ao registrar, analisar e intervir em imagens de comunidades quilombolas, a pesquisa evidencia que a arte, além de estética, é ferramenta ética e política, capaz de transformar o olhar, ampliar narrativas e consolidar práticas educativas inclusivas e decoloniais, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e culturalmente sensíveis.

Ademais, a dificuldade de encontrar fotografias como registros de comunidades quilombolas evidencia, de forma clara, o apagamento histórico e simbólico dessas populações. A escassez de imagens revela a invisibilização social e cultural imposta historicamente pelo colonialismo, mostrando que grande parte das práticas, saberes e modos de vida permanecem fora dos registros formais da história. Nesse contexto, a produção de fotografias não se configura apenas como um recurso documental, mas como um ato político e ético, capaz de afirmar a existência, a identidade e a memória das comunidades quilombolas, garantindo a visibilidade de narrativas frequentemente silenciadas.

REFERÊNCIAS

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, tradução Júlia Romem, 2019.

AGUIAR-NASCIMENTO, K. T. **Quilombolizar Kalunga**: de pesquisados à pesquisadores. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Estadual de Goiás. Goiás, 2023.

AGUIRRE, I. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, (1-1), 2008.

ALMEIDA, M. G. **Em busca da poética do Sertão**: Um estudo das representações. In: ALMEIDA, M. G.; In: RATTTS, A. J. P. (Org.). Geografia: leituras culturais. Goiânia. Alternativa, 2003.

ANTONACCI. C. M. **Rosana Paulino**: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea. Rebento, São Paulo, n. 6. maio 2017.

ANTONACCI. C. M. **A Costura da Memória – Rosana Paulino**. [Vídeo]. YouTube, publicado em 2018/2019 (exposição na Pinacoteca de São Paulo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uNEIJArBdKw&t=18s>. Acesso em: 7 jul. 2025.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. ED. Vozes, 2011.

BASTIDE, Roger. **A propósito do Teatro Experimental do Negro**. São Paulo, Anhembi, n. 9, v. 3, p.541-544, 1951.

BRASIL. **Ministério da Educação, 2012. Parecer CNE/CEB16/2012**. Acesso em setembro, 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação, 2012. Resolução CNE/CEB08/2012**. Acesso em setembro, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**) nº. 9.394/96 atualizada em 2017. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24/05/2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o currículo oficial da Rede de Ensino para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COSTA, V. S. **A luta pelo território**: histórias e memórias do povo Kalunga. Monografia. Licenciatura em Educação do Campo. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CUNHA, A. F. **O Calendário agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas**: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca. Dissertação de

Metrado Profissional do Programa em Pós-Graduação em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais. Universidade de Brasília. Planaltina, 2018.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB, 2011.

DIAS, Belidson. **Visualidade e Educação**: Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008.

DUNCUM, Paul. Visual culture art education: why, what and how. *Journal of Art and Design Education*, v. 21, n. 1, p. 14-23, 2002. *In*: Martins, Raimundo; Tourino, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos**. Santa Maria - RS. UFSM, 2011.

EGAS, O. M. B. A fotografia na pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n 3, p. 953 – 966, 2018.

GARCIA, Fabiano. **Agricultura Familiar e Letramento**. IX ANPED Sul - Seminário em pesquisa em educação da Região Sul, 2012.

GOMES, Alice. **A Última Abolição**. Produção: Gávea Filmes e Esmeralda. Brasil: Pipoca filmes, 2018. Globo Play.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visuals Como um convite à descolonização o Olhar e ao Reposicionamento do Sujeito. *In*: Martins, Raimundo; Tourino, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria - RS. UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Volume 7 de Educação Arte. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**; Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, Elmo de Souza. Ensino de arte na educação do campo: as alternativas de reconhecimento e valorização das diversidades culturais. *In*: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena (org.). **Artes Visuais na Educação do Campo Contextos, Tramas e Comexões**. Palmas – TO, 2018.

MARIN-VADEL, R. **Las teorías educativas también se hacen con imágenes**: pesquisa baseada em artes visuais. Anais. II Seminário Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Terracota, 2016.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O modo de vida camponês sertanejo e sua**

territorialidade no tempo das grandes fazendas e nos dias de hoje em Ribeira-PB. 109 Dissertação (mestrado em geografia) Faculdade de Filosofia Letras e ciências humanas, Universidade São Paulo, 1994.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e Educação.** Goiânia: FUNAPE, 2008.(Coleção Desenrêdos)

MARTINS, Alice Fátima. Experiência Poética na Educação Promovida em Escolas do Campo. In: SILVA, Hertha T., GUERSON, Milena (org.). **Artes Visuais na Educação do Campo.** Palmas – TO: EDUFT, 2018, (159 -170).

MARTINS, José de S. **Sociologia da fotografia e da imagem.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: Conceitos e Contextos.** Santa Maria - RS. UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; MIRANDA, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de ; VICCI Gonzalo. **Educación de la Cultura Visual.** 201?. -

MIGNOLO, W. D. **Desobediência-epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Tradução: Ângela Lopes Norte. 2009.

MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture.** Psychology Press: London, 1999.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472> . Acesso em: mai. 2025.

MITCHELL, William John Thomas. Showing seeing: a critique of visual culture. **Journal of visual culture,** 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

MUNANGA, K. Povo Negro. **Revista USP,** nº 28. P. 56-63, 1996.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de . Por uma educação decolonial. **Revista Educação Básica em Foco,** v.1, n.2, julho a setembro de 2020.

PALERMO, Z. e QUINTERO, P. (Orgs.). **Aníbal Quijano: textos de fundación.** Buenos Aires: Ediciones del signo, 2019.

PAULINO, Rosana. Identidade Tecida: Rosana Paulino costurando o sentido da mulher negra. **Revista Estúdio,** v.7, n.13, 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-6158201600010001. Acesso em: fev. 2025.

PAULINO, Rosana. **[Entrevista].** 2014. Entrevistadora: Célia Maria Antonacci. ROSA, R. S. **A produção agrícola na comunidade Kalunga Vão de Almas: um estudo de caso.** Monografia entregue ao curso de Licenciatura em Educação do

Campo (LEdoC). Faculdade UnB de Planaltina (FUP). Universidade de Brasília, 2016.

PIMENTA, Alessandro. Prefácio. In: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena (org.). **Artes visuais na educação do campo contextos, tramas e conexões**. 1 ed. Palmas: EDUFT, 2018, v.1, p.173-188.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials**. Londres: Sage Publications Ltda, 2001. 304 p

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, N. R. **Do território quilombola Kalunga à universidade: minha trajetória sócioespacial**. Monografia entregue ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021

SILVA, L. G. Avá Canoeiro: Guardiões do Cerrado do Norte Goiano. Revista Ateliê Geográfico, UFG, IESA, 2010.

SCHINEIDER, Daniela da Cruz. Estágio curricular e formação de professores de artes visuais: Como criar para si uma poética docente. In: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena (org.). **Artes visuais na educação do campo contextos, tramas e conexões**. 1 ed. Palmas: EDUFT, 2018, v.1, p.173-188.

SUZUKI, Júlio Cesar. Território, modo de vida e patrimônio cultural em sociedades tradicionais brasileiras. **Revista Espaço e Geografia**, vol. 16, n. 2, p. 627-640, 2013

UNGARELLI, D. B. **A comunidade quilombola Kalunga do Engenho II: Cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.