



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, GEOCIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA (IGESC)
CURSO DE GEOGRAFIA - LICENCIATURA

Atílio Alves de Lima

Entre Etnias, Paraísos, Sementes, Morte e Luto: Artes Visuais no Ensino de Geopolítica

UBERLÂNDIA

2025

Atílio Alves de Lima

Entre Etnias, Paraísos, Sementes, Morte e Luto: Artes Visuais no Ensino de Geopolítica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito final para a obtenção do título de Licenciado(a) em Geografia.

Orientador(a): Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2025

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho inteiramente aos meus pais, Andressa e Welligue; não sei o que seria de mim sem o apoio incondicional de vocês aos longos dos anos. Foram dias de muitas batalhas, muitas dificuldades, mas o amor de vocês me manteve firme para que eu continuasse de cabeça erguida, obrigado por permitirem que eu pudesse sonhar e obrigado por me ajudarem a fazer isso possível. Obrigado ao meu irmão mais velho, Italo, que sempre me protegeu e me apoiou em tudo. Eu sempre vou ter vocês como exemplos de amor, lealdade e sempre irei honrar o que vocês me transmitiram ao longo dos anos, Amo vocês. Queria dizer que agradeço a mim também por não ter desistido e remado contra todas as estatísticas negativas. O estudo em nossa sociedade é visto como mérito e não como direito a todos.

Agradeço aos meus amigos de graduação e meus amigos de outros cursos também, vocês ajudaram a caminhada árdua ao longo dos anos a ficar mais tranquila. Agradeço em especial ao meu amigo João Fernandes que sempre aturou meus desabafos, me deu apoio e compartilhou comigo todos os momentos de felicidades, angústias, tristezas, surtos e todas as emoções possíveis, lembrarei sempre com muito carinho. Ao grupo de pesquisa e extensão do que eu faço parte, PET GEO, obrigado pelas trocas e abraçarem minhas ideias. Obrigado ao meu amigo e professor Tulio Barbosa, por sempre ter uma energia pra cima e sempre motivar a correr atrás dos nossos sonhos, agradeço por ter um professor tão humano. Agradeço à professora Glaucia por dividir todo o seu conhecimento, você foi responsável por me reaproximar do curso num momento em que as incertezas estavam à espreita, é sempre um prazer aprender com você. Obrigado a minha orientadora Silvia, que mal me conhecia, por ser de outro instituto, mas confiou em mim e em meu trabalho, levarei para sempre em meu coração.

Por fim, agradeço à artista da minha vida, Queen Bey; sua arte me ensina há 17 anos que todas as possibilidades são possíveis, você me ensinou a ver beleza onde não se notava beleza, sua voz como potência me ajudou a entender processos que dificilmente seriam percebidos se eu não entendesse sua mensagem. Obrigado a todos que me acompanharam nessa jornada. Fred (meu gato), papai te ama!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe refletir sobre a utilização da arte como recurso didático no ensino de geopolítica, com foco em uma educação crítica e emancipadora na disciplina de Geografia. A partir da análise de obras de Mohamed Salem, Rosana Paulino, Eduardo Kobra e Ai Weiwei, busca-se demonstrar como a arte pode favorecer uma abordagem sensível e politizada de temas como conflitos territoriais, identidade, racismo, migrações, diversidade cultural, propaganda e regimes autoritários. Parte-se do entendimento de que a arte não apenas ilustra, mas provoca, tensiona saberes e amplia o olhar geográfico sobre as dinâmicas de poder e resistência que constituem o espaço. De natureza qualitativa e bibliográfica, a pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire, bell hooks, Ana Mae Barbosa, Achille Mbembe, Edward Said e Carlos Walter Porto-Gonçalves. A fotografia de Mohamed Salem é discutida a partir do conflito Israel-Palestina e das noções de colonialismo e etnocracia. “Paraíso Tropical”, de Rosana Paulino, é analisada como crítica às heranças da escravidão, à diáspora africana e ao racismo ambiental. O mural “Etnias”, de Kobra, é visto como defesa da pluralidade cultural. Já “Sunflower Seeds”, de Ai Weiwei, aponta para questões de censura, padronização e poder nos regimes autoritários. Conclui-se que o ensino de geopolítica, aliado à arte, pode estimular a criticidade, o engajamento ético e a ampliação das leituras de mundo dos estudantes. Nesse contexto, a arte não apenas representa o mundo: ela o contesta, o reinscreve e o torna visível em suas camadas mais profundas.

Palavras-chave: Arte-educação. Geopolítica. Ensino de Geografia. Educação Crítica. Representação

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to reflect on the use of art as a didactic tool in the teaching of geopolitics, grounded in a critical and emancipatory educational perspective within the discipline of Geography. Through the analysis of works by Mohamed Salem, Rosana Paulino, Eduardo Kobra, and Ai Weiwei, the study explores how art can promote a sensitive and politically engaged approach to complex topics such as territorial conflicts, identity, structural racism, forced migrations, cultural diversity, propaganda, and authoritarian regimes. The research is based on the understanding that art does not merely illustrate content but provokes thought, challenges dominant narratives, and broadens the geographical gaze toward power and resistance dynamics. This qualitative and bibliographic research draws on theorists such as Paulo Freire, bell hooks, Ana Mae Barbosa, Achille Mbembe, Edward Said, and Carlos Walter Porto-Gonçalves. Mohamed Salem's photograph is examined in light of the Israel-Palestine conflict and concepts like contemporary colonialism and ethnocracy. Rosana Paulino's *Paraíso Tropical* is interpreted as a critical portrayal of the African diaspora, environmental racism, and symbolic violence rooted in slavery. Kobra's mural *Etnias* is analyzed as an expression of global cultural diversity and a challenge to homogenized identities. Ai Weiwei's installation

Sunflower Seeds is read as a political. The study concludes that teaching geopolitics through art enhances critical thinking, broadens students' worldviews, and fosters ethical engagement with global inequalities. In this context, art does not merely depict the world — it denounces, reinvents, and reveals it in its most profound layers.

Keywords: Art education. Geopolitics. Geography teaching. Critical education. Representation.

SUMÁRIO

1 Introdução	1
2 Referencial Teórico.....	4
2.1 Geopolítica no ensino de Geografia	5
2.2 A Arte como ferramenta educacional	6
2.3 Geografia e interdisciplinaridade.....	9
3 Análise das obras e nexos geopolíticos.....	12
3.1 Mohamed Salem – fotografia - questão Israel e Palestina.....	15
3.2 Eduardo Kobra – Mural Etnias.....	23
3.3 Rosana Paulo – Paraíso Tropical	28
3.4 Ai Weiwei – <i>Sunflower Seeds</i> (Sementes de Girassol	37
4 Metodologia para o ensino: Arte como recurso didático no ensino de Geografia.....	42
5 Considerações Finais	45
Referências	47

1. Introdução

A geopolítica é um campo essencial da geografia, dedicado a estudar as relações de poder, a territorialidade e as dinâmicas sociopolíticas que estruturam o espaço global. No âmbito educacional, abordar esse tema possibilita que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre fenômenos como conflitos territoriais, migrações, globalização, racismo estrutural e mudanças climáticas, todos profundamente ligados à organização do espaço mundial. Conforme enfatiza Moraes em *Geografia: Pequena História Crítica* (1990), a geopolítica funciona como uma ferramenta indispensável para revelar as interações entre sociedade e espaço, unindo teoria e prática no processo de ensino. Para o autor, essa disciplina não deve ser tratada como algo distante da vida cotidiana, mas sim como um meio para explorar dinâmicas de poder que impactam diretamente o cotidiano das pessoas (Moraes, 1990).

Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, dizia que transformar a experiência educativa em um ato de depositar, em vez de um ato de conhecimento, é negar a essência da educação como prática de liberdade. Portanto, incluir a geopolítica no ensino de geografia é uma ação que transcende a simples transmissão de informações, pois é fundamental para formar cidadãos críticos e engajados, aptos a compreender e analisar as complexas redes de interação globais que constituem suas vidas. Em um mundo marcado por crescente interdependência econômica, avanços tecnológicos e conflitos políticos, compreender como as relações de poder operam em diferentes territórios torna-se indispensável. Rogério Haesbaert, em *O Mito da Desterritorialização: Do "Fim dos Territórios" à Multiterritorialidade* (2004), destaca que o conceito de territorialidade é essencial para entender essas dinâmicas. Ele argumenta que, mesmo em um cenário de globalização, os territórios continuam sendo espaços-chave de poder, identidade e resistência, desempenhando papéis cruciais na organização espacial e nas interações sociais. Esses elementos são particularmente relevantes no ensino, pois ajudam os alunos a compreenderem como forças locais e globais interagem para moldar a realidade territorial (Haesbaert, 2004).

Para tornar o ensino de geopolítica mais interessante e significativo a interdisciplinaridade surge como uma abordagem promissora, ampliando os horizontes pedagógicos. Nesse contexto, Arte exerce um papel central. Mais do que traduzir questões

sociais e geográficas em representações visuais impactantes, ela pode despertar os interesses dos alunos fugindo da lógica tradicional de aprender em sala de aula. Denis Cosgrove, em *Prospect, Perspective and the Evolution of the Landscape Idea*¹ (1985), analisa como a arte reflete ideias geográficas e culturais de diferentes épocas. Ele destaca que, por exemplo, as paisagens pintadas não apenas possuem valor estético, mas também comunicam representações espaciais e simbólicas. Essa visão é ampliada por Doreen Massey, em *Space, Place, and Gender*² (1994), que salienta que os conceitos de espaço e lugar adquirem novas camadas de significado ao serem analisados pela lente da arte. Para Massey, a arte não apenas reflete o espaço, mas também questiona e reconstrói suas representações, propondo perspectivas alternativas.

No cenário brasileiro, Milton Santos (1997) contribui de forma significativa para essa discussão em *A Natureza do Espaço*. O autor argumenta que representações culturais, incluindo as artísticas, são ferramentas poderosas para expor contradições e desigualdades no território. Santos vê o espaço geográfico como um produto social, moldado por interações econômicas, políticas e culturais. Por conseguinte, a arte se apresenta como um recurso que não apenas questiona essas interações, mas também conecta os alunos a realidades territoriais de maneira mais direta e sensível. A fusão entre arte e ensino de geopolítica não só simplifica a compreensão de conceitos complexos, como também traz novas perspectivas para abordar temas atuais. Um exemplo para elucidar é o mural *Etnias*, do artista Eduardo Kobra³, localizado na zona portuária do Rio de Janeiro. Essa obra celebra a diversidade cultural ao retratar rostos de diferentes etnias, sendo uma excelente porta de entrada para discutir questões como globalização, multiculturalismo e identidades territoriais. O mural permite que os professores explorem como as trocas culturais e econômicas conectam diferentes regiões do mundo, ao mesmo tempo em que evidencia tensões e desigualdades resultantes dessas conexões. Utilizar obras como essa em sala de aula possibilita debates enriquecedores sobre as dinâmicas sociais e culturais que configuram o cenário global.

Outro exemplo de obra que também aborda importantes questões relativas a essas dinâmicas é *Paraíso Tropical*, de Rosana Paulino, que aborda a diáspora africana e as desigualdades raciais no Brasil. Paulino utiliza sua arte como forma de resistência e reflexão, trazendo à tona histórias de populações negras frequentemente silenciadas pelas narrativas oficiais. Essa obra é um excelente recurso para discutir em sala de aula temas como racismo,

¹ Em português: *Perspectiva, Olhar e a Evolução da Ideia de Paisagem* (tradução nossa).

² Em português: *Espaço, Lugar e Gênero* (tradução nossa).

³ A/Os artistas citada/os serão devidamente apresentada/os mais à frente.

territorialidade e globalização, conectando questões locais a estruturas globais de poder. Além disso, ela reforça a importância da geografia como uma disciplina que analisa interações entre espaço e sociedade de maneira inclusiva e transformadora.

Seguindo com a apresentação de obras de arte que circulam por essas questões, A instalação *Sunflower Seeds*⁴, de Ai Weiwei, também oferece uma porta para discutir o uso de símbolos culturais como ferramentas de poder e propaganda. Composta por milhões de sementes de girassol feitas de porcelana, a obra simboliza tanto a coletividade quanto a uniformidade impostas durante a Revolução Cultural Chinesa⁵. Em um contexto educacional, essa obra pode ser usada para explorar como regimes autoritários utilizam a cultura para consolidar seu poder, enquanto também levanta reflexões sobre o papel do indivíduo em sistemas de controle estatal.

Comparar esse exemplo a outros contextos históricos e geopolíticos, como o autoritarismo em diferentes regiões do mundo, enriquece ainda mais o aprendizado dos alunos. Por fim, a fotografia de Mohamed Salem, que retrata o conflito Israel-Palestina, chama a atenção para a importância de se discutir territorialidade, identidade e disputas por recursos em um dos conflitos mais emblemáticos da geopolítica atual. Essa obra impactante oferece uma base para analisar como as disputas territoriais desenham não apenas fronteiras físicas, mas também as relações culturais e políticas entre os povos. Além disso, ela possibilita explorar o papel da mídia e das imagens na construção de narrativas sobre conflitos. O uso da arte no ensino de geopolítica, portanto, vai além de simplesmente ilustrar conceitos. Ele pode transformar o aprendizado em uma experiência mais rica e imersiva, conectando teoria e prática e promovendo uma visão mais ampla da geografia. Ao explorar obras como as mencionadas, os estudantes são convidados a desenvolver um entendimento crítico sobre processos geopolíticos, considerando suas implicações culturais, sociais e econômicas. Essa abordagem interdisciplinar não só enriquece o ensino, mas também desafia os alunos a repensar suas concepções sobre espaço, poder e sociedade.

A utilização de obras artísticas no ensino de geografia amplia as formas de leitura do mundo, favorecendo a construção de significados a partir da análise estética e simbólica das produções visuais. Como aponta Barbosa (2010), a imagem possui um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação cultural dos sujeitos. Eisner (2008) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino das artes estimula a capacidade interpretativa,

⁴ Em português: Sementes de Girassol (tradução nossa).

⁵ A Revolução Cultural Chinesa será apresentada mais adiante neste trabalho.

a imaginação e a percepção de diferentes realidades, sendo essencial para a formação de estudantes mais reflexivos e autônomos.

Essa abordagem ganha ainda mais força ao se considerar o papel da arte como forma de engajamento social e político, capaz de expressar conflitos, resistências e identidades. Segundo Berleant (1999), a arte pode ser vista como uma prática de envolvimento com o mundo, que provoca, questiona e transforma percepções. Ao trazer obras que dialogam com temáticas como racismo, autoritarismo, territorialidade e globalização, por exemplo, é possível fomentar uma compreensão geopolítica mais complexa e sensível, conectando os alunos a debates atuais e relevantes.

Do ponto de vista geográfico, autores como Milton Santos (1997) e Ana Fani Carlos (2007) defendem que o espaço não é apenas uma dimensão física, mas também simbólica, carregada de significados culturais e políticos. Sob esse olhar, a arte se torna uma aliada para a leitura e interpretação das dinâmicas espaciais, contribuindo para o fortalecimento da interdisciplinaridade entre geografia, história, sociologia e cultura. Ao analisar obras de arte com base em seus contextos geopolíticos, os estudantes são incentivados a relacionar imagens com fatos históricos, estruturas de poder, transformações sociais e suas implicações com essas questões, que também lhes dizem respeito como cidadãos.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral utilizar a arte como recurso pedagógico para ensinar conceitos e fenômenos geopolíticos no ensino de geografia. Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Analisar obras de quatro artistas contemporâneos sob a perspectiva geopolítica;
2. Relacionar essas produções ao contexto histórico e político em que foram criadas;
3. Relacionar metodologicamente a questão da compreensão do ensino de geografia com as obras artísticas selecionadas.

A metodologia adotada será qualitativa, com foco na análise interpretativa de obras de arte e suas conexões com temas geopolíticos. Conforme afirmam Lüdke e André (1986) e Flick (2009), a pesquisa qualitativa é adequada quando o objetivo é compreender fenômenos complexos e subjetivos, como as representações simbólicas e culturais. O estudo se apoia na análise das obras selecionadas à luz de seus significados históricos, sociais e educacionais, promovendo uma abordagem crítica e interdisciplinar no ensino de geografia.

2. Referencial teórico

2.1 Geopolítica no ensino de Geografia

A abordagem dos conceitos fundamentais da geopolítica no ensino de Geografia é indispensável para que os estudantes compreendam as relações de poder, a territorialidade e as dinâmicas que estruturam o espaço global. Discutir geopolítica em sala de aula permite revelar, de forma integrada, como os territórios não são apenas espaços físicos, mas também produtos das interações sociais, culturais, políticas e econômicas, o que torna essencial a análise crítica sobre dominação, resistência e identidade em diferentes escalas.

De acordo com Moraes (1990), a geopolítica é uma ferramenta essencial para decifrar as interações entre sociedade e espaço, permitindo uma conexão prática e teórica no processo educativo. Em sua obra *Geografia: Pequena História Crítica*, o autor defende a incorporação dos debates geopolíticos no currículo como parte da formação cidadã, possibilitando a leitura crítica das contradições do mundo contemporâneo.

Rogério Haesbaert (2004), em *O Mito da Desterritorialização*, amplia essa discussão ao enfatizar a permanência dos territórios mesmo em meio à globalização. O autor argumenta que os sujeitos vivem inseridos em múltiplas territorialidades, o que exige novas formas de análise. Essa concepção permite ao ensino de geopolítica explorar como fronteiras e representações territoriais podem funcionar como instrumentos tanto de controle quanto de emancipação.

Milton Santos (1997), ao analisar o espaço como uma construção social, defende que esse espaço é produzido por múltiplas relações que refletem as desigualdades e contradições da sociedade. Segundo o autor:

O espaço geográfico é um híbrido de racionalidade e afetividade, de técnica e emoção. Ele é, ao mesmo tempo, produto das ações humanas e suporte para a realização de novas ações. [...] Não se trata de um simples palco das atividades econômicas, mas de uma estrutura viva, que guarda em si os conflitos, os interesses, as lutas e os sonhos das sociedades (SANTOS, 1997, p. 63).

Essa perspectiva reforça a importância de inserir a geopolítica no ensino, pois os estudantes passam a perceber o espaço como algo vivo, dinâmico e multifacetado e que impacta o seu cotidiano.

Do ponto de vista teórico, ao tratar o espaço como conceito-chave da Geografia, Corrêa (1995) aponta que ele é constituído por elementos tangíveis e simbólicos, o que exige uma abordagem integrada para a compreensão das relações de poder e construção de identidades territoriais.

Raffestin (1993), em sua obra *Por uma Geografia do Poder*, oferece uma análise primordial para o ensino da geopolítica ao discutir como o poder se territorializa por meio de narrativas e estratégias que moldam o espaço. O autor destaca que:

O poder está presente em todas as relações humanas e se manifesta espacialmente por meio de formas, normas, símbolos e discursos. [...] A geografia do poder precisa, portanto, desvelar essas estruturas e permitir que se compreenda como o poder se organiza e se reproduz nos territórios (RAFFESTIN, 1993, p. 139).

Assim, incorporar a geopolítica ao ensino de geografia, portanto, não é apenas uma escolha metodológica, é uma tomada de posição ética. Trata-se de formar sujeitos críticos, que compreendam o espaço como arena de disputas e de possibilidades. Quando o professor apresenta aos alunos as diversas formas como o poder se manifesta nos territórios, ele está oferecendo ferramentas para que esses alunos se tornem agentes de transformação.

Além disso, é preciso considerar a diversidade de escalas envolvidas nos processos geopolíticos. Discutir temas como conflitos internacionais, neocolonialismo, movimentos separatistas, conflitos ambientais e disputas por água e energia possibilita aos alunos entenderem como as grandes decisões políticas influenciam diretamente suas realidades locais. Da mesma forma, abordar os movimentos sociais locais e as formas de resistência territorial permite perceber que as ações locais também têm potencial transformador no cenário global.

Por derradeiro, Lacoste (1988), ao questionar o uso político da Geografia, defende que o conhecimento geográfico deve servir à consciência crítica e não à dominação, como muitas vezes ocorreu historicamente. Essa provocação convida os educadores a problematizarem os sentidos atribuídos ao espaço e ao saber geográfico. Essas contribuições teóricas ajudam a construir uma base sólida para o ensino da geopolítica nas escolas e universidades, integrando as dimensões físicas, sociais, culturais e simbólicas do espaço. A partir dessa perspectiva crítica e interdisciplinar, é possível preparar os estudantes para compreenderem e intervirem de forma mais consciente nos processos que constituem a sociedade contemporânea e entender sua posição na sociedade que estão inseridas.

2.2 A Arte como ferramenta educacional

Falar de arte na educação é falar de possibilidade. Possibilidade de escuta, de expressão, de reconstrução de sentidos e de olhares. A arte, nesse processo, não é só um complemento bonito ao currículo, mas uma chave que abre portas para o pensamento crítico, para o diálogo com o mundo e para a formação de sujeitos mais conscientes. Na arte contemporânea, nem sempre é o belo que está em jogo. Ao contrário, o caráter transgressor de muitas obras desloca

a centralidade da estética tradicional e convida à reflexão sobre o maniqueísmo entre feio e belo. A oposição entre esses dois polos já não se sustenta como critério absoluto de valor. Com frequência, a produção atual se aproxima do grotesco, do abjeto e do disforme, não como falha, mas como força expressiva. Como observa Lino (2019), o feio adquire protagonismo na experiência estética contemporânea ao provocar, desestabilizar e inquietar, abrindo espaço para representações que revelam aspectos profundos e por vezes incômodos da condição humana, os quais a beleza clássica não alcança. Nessa conjuntura, a Arte deixa de apenas agradar e passa a tensionar os limites do aceitável, desafiando o público a rever suas concepções sobre beleza, valor e dignidade da forma., no contexto do ensino, especialmente no ensino de geopolítica, a Arte se torna um instrumento potente para reverter a lógica da dessensibilização. Lógica na qual o neoliberalismo esvazia todos os sentidos humanos perante os demais. Ela nos reconecta com o que o sistema tenta constantemente amputar: a empatia, o olhar crítico, a capacidade de imaginar outras possibilidades de mundo.

Quando Achille Mbembe (2021) fala sobre o brutalismo, ele não está se referindo apenas a uma estética arquitetônica, mas a um modo de existência impregnado de violência, de descaso, de endurecimento das relações. Para ele, vivemos em uma era marcada por uma "intensificação da crueldade" um tempo em que o capitalismo transforma tudo em mercadoria, inclusive a dor. Nesse cenário, o ensino se vê diante de um desafio profundo: como formar sujeitos críticos se estamos todos mergulhados em uma lógica que normaliza a violência, o sofrimento e a indiferença?

A brutalidade não é mais apenas um acidente ou desvio. Ela é, hoje, parte integrante do funcionamento das sociedades contemporâneas. O brutalismo é o modo de gestão do mundo por meio da lógica do descarte, da exaustão, da saturação e do esgotamento da sensibilidade (MBEMBE, 2021, p. 19).

Essa crítica se conecta diretamente com a função da arte no espaço educacional. A arte, por essência, mobiliza afetos. Ao pensar no ensino de geografia, e em especial da geopolítica, a arte aparece como ponte entre a teoria e a vida, no sentido de pertencimento social, entre os livros e as experiências concretas de quem aprende.

Paulo Freire (1987) lembrava que educar é um ato político. Segundo ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47). E é exatamente nesse espaço da criação, do simbólico e do sensível que a arte ganha força. Ela permite que os alunos -aprendam conteúdos diversos, e os ressignifiquem, os sintam, e os interpretem a partir de suas próprias vivências.

A arte provoca. Ela incomoda, tensiona, emociona. E justamente por isso, ela ensina. Ensina sobre o mundo, sobre as outras pessoas que vivem em lugares diferentes, sobre os

conflitos que nos atravessam, sobre as potências de resistir. Ao levar uma imagem forte para sala, como uma fotografia de guerra, uma obra urbana que denuncia desigualdades ou uma performance que escancara o racismo estrutural, o docente não está apenas a ilustrar uma aula, mas abrindo caminhos para o questionamento e para a reflexão crítica. A arte, nesse contexto, se transforma numa linguagem que ultrapassa a fala e o texto e fala diretamente com a emoção, com o corpo, com a história de cada sujeito.

hooks (2018), em *Ensinando a Transgredir*, afirma que “a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender” (p.26). A partir dessa perspectiva, a arte não está a serviço do conteúdo, mas da formação humana. Ela rompe com as pedagogias autoritárias e cria espaços de escuta, de pertencimento e de reconhecimento. Ela também acolhe as vozes que historicamente foram silenciadas, vozes negras, indígenas, LGBTQIAPN+, periféricas, femininas, e as coloca no centro da sala de aula como sujeitos do saber. Para além, a arte proporciona a esses grupos marginalizados contarem suas histórias a partir de suas vivências.

No tocante ao ensino de geopolítica, isso é ainda mais urgente. Falar de disputas territoriais, conflitos de poder, fronteiras e identidades exige sensibilidade e compromisso com a complexidade do mundo. Não se trata apenas de explicar conceitos, mas de mostrar como eles afetam vidas reais, territórios reais, histórias reais. Nesse ponto, a arte tem um papel fundamental: ela traduz, denuncia, emociona, convoca. Como diz Didi-Huberman (2017), “as imagens tomam posição” (p.15), e ao fazê-lo, nos chamam também a nos posicionar. Artistas como Rosana Paulino, por exemplo, escancaram em suas obras as marcas do racismo, da violência colonial e da tentativa de apagamento das mulheres negras na história do Brasil. Kobra, com seus murais, trabalha a diversidade étnica e cultural como potência. Ai Weiwei transforma sementes de porcelana em crítica ao controle social e à propaganda estatal na China.

A educação geográfica, ao se apropriar dessas linguagens, se enriquece. Deixa de ser uma transmissão de conteúdos estáticos e passa a ser uma prática viva, comprometida com a leitura crítica do espaço, das relações de poder e das identidades em disputa. Como afirma Ana Mae Barbosa (2010), “a arte-educação é uma forma de alfabetização visual, mas também de formação política e ética” (p. 30). Ou seja, não basta ver a arte como algo ilustrativo, ela é também uma forma de pensar o mundo, de interpretá-lo, de reconstruí-lo.

Essa proposta se alinha com o que Jacques Rancière (2005) aponta como emancipação intelectual: a ideia de que todos os sujeitos são capazes de pensar, interpretar e criar sentidos, desde que se reconheçam como capazes. O professor, nesse contexto, não é o centro do saber,

mas um mediador que convida ao diálogo, que provoca, que escuta. E a arte se torna aliada nesse processo porque não entrega respostas prontas, ela provoca perguntas, desloca certezas e abre múltiplas leituras.

É importante, também, pensar na arte como registro e denúncia dos conflitos do nosso tempo. Guerras, migrações forçadas, genocídios, mudanças climáticas, racismo ambiental, todos esses temas ganham novas camadas quando representados artisticamente. Eles não apenas informam, mas mobilizam, criam empatia, despertam o olhar crítico. A arte, nessa conjunção, é um espelho que também é janela: reflete o que somos e aponta para outros possíveis.

Incorporar a arte ao ensino de geopolítica é, portanto, uma escolha pedagógica e política. Uma escolha que reconhece que o conhecimento não se dá apenas pela razão, mas também pela emoção, pelo sensível, pela experiência estética. Que entende que educar é também cuidar da imaginação e da capacidade de se posicionar perante o mundo. Que acredita que, ao tocar o simbólico, é possível transformar o real.

2.3 Geografia e interdisciplinaridade

A Geografia, enquanto ciência do espaço e das relações humanas que o produzem, carrega em sua constituição uma vocação interdisciplinar. Ela se estrutura como um campo de conhecimento que não apenas observa as dinâmicas naturais e sociais, mas que também se interessa pelas linguagens, pelos símbolos e pelas experiências que moldam a forma como o mundo é percebido, vivido e representado. Trata-se de uma ciência atravessada por múltiplos olhares, que exige sensibilidade e abertura para compreender a complexidade do espaço geográfico como uma construção simbólica, histórica e política.

Ao romper com abordagens reducionistas e deterministas, a Geografia contemporânea se afirma como uma área que dialoga com outras disciplinas para melhor compreender as dinâmicas que envolvem a produção do espaço. Nessa contextura, a interdisciplinaridade surge como mais do que uma metodologia: ela é uma postura epistemológica. Como afirma Milton Santos (2000), a geografia é a ciência do espaço habitado pelo homem, o que implica reconhecer que os territórios são produzidos por uma multiplicidade de agentes, estruturas e sentidos. Para Santos, não é possível compreender o espaço sem considerar as dimensões históricas, econômicas, políticas, culturais e afetivas que o compõem.

Portanto, a aproximação com a história revela-se indispensável. A espacialidade, longe de ser estática, é atravessada pelo tempo e pela memória. Ao estudar a constituição de

territórios, as relações de poder que os organizaram e os processos de resistência que os transformaram, a Geografia encontra na história uma lente privilegiada para compreender a formação desigual do mundo. Corrêa (1995) reforça essa ideia ao afirmar que o espaço não pode ser compreendido fora do contexto histórico que o constitui, sendo o resultado de disputas, silenciamentos e permanências.

A Sociologia, por sua vez, oferece instrumentos para a análise das relações sociais que se expressam no território. As desigualdades, os conflitos de classe, as exclusões urbanas e rurais, os movimentos sociais e os modos de vida são dimensões fundamentais para o entendimento do espaço. Ao analisar a dinâmica das cidades capitalistas, Harvey (1980) evidencia como o espaço urbano é engendrado pelas lógicas do capital, criando paisagens que refletem as contradições do sistema. Suas contribuições permitem à Geografia compreender os territórios como arenas de conflito, onde interesses diversos se enfrentam e se sobrepõem.

A Filosofia e a Ciência Política também contribuem ao oferecerem reflexões sobre ética, poder, justiça e liberdade. Raffestin (1993), ao propor uma geografia do poder, sugere que a organização territorial está imersa em relações políticas que regulam o acesso, o controle e o uso dos recursos e do espaço. Para o autor, o território é um produto da ação mediada por signos e representações, o que aproxima seu pensamento das reflexões contemporâneas sobre linguagem e simbolismo.

Nesse ponto, torna-se possível dialogar com a noção de signos e simulacros proposta por Jean Baudrillard (1991). O autor observa que, na era da hipermídia, o real perde sua centralidade e é substituído por representações que simulam a realidade sem remeter a um referente concreto. Os signos se tornam autônomos, criando um universo simbólico onde o mundo é consumido através de imagens, e não mais experienciado. Essa lógica impacta profundamente a forma como o espaço é compreendido e representado. Consequentemente, ao utilizar a arte como signo é possível ressignificar o seu cerne e dar margem para outra leitura. No ensino de Geografia, por exemplo, é comum que os estudantes conheçam lugares apenas por meio de fotografias, mapas digitais e narrativas midiáticas, o que pode gerar uma compreensão superficial e distante da realidade vivida. O que vai gerar, por exemplo, a falta de proximidade com seu cotidiano, caindo na dinâmica de uma aula totalmente distorcida a seus sentidos.

A experiência geográfica, nesse sentido, precisa ser resgatada da superfície dos simulacros. A interdisciplinaridade, então, torna-se um caminho para romper com essas representações cristalizadas e estimular o pensamento crítico. Ela permite tensionar as imagens

hegemônicas e produzir sentidos a partir do vivido, do sensível e do histórico, partindo sempre do pressuposto de que o aluno é um ser totalmente capaz de pensar a sua própria realidade sem a interferência de um modelo já pronto.

Assim, é nesse ponto que a arte surge como um território fecundo de encontro entre os saberes. A arte, ao operar com os símbolos, os afetos e as estéticas, possibilita à Geografia uma aproximação com os sentimentos, as subjetividades e as resistências que permeiam o espaço. Huberman (2013), ao refletir sobre o poder das imagens, afirma que elas são capazes de dizer o indizível, de revelar realidades silenciadas pelos discursos oficiais. No contexto do ensino, a arte torna-se uma linguagem potente para provocar questionamentos, narrar memórias e propor outras formas de cartografar o mundo.

A potência da arte, a banalização do sofrimento e o esvaziamento da empatia constroem uma cultura de indiferença. Nesse cenário, a arte aparece como uma forma de resistência simbólica, um modo de reacender a sensibilidade e de reconectar os sujeitos à dor, à beleza e à dignidade humana. É nesse cruzamento entre geografia e arte que emergem novas possibilidades para o ensino e para a pesquisa. A literatura pode ser usada para revelar as geografias da memória; o cinema pode construir narrativas sobre os territórios da exclusão ou da resistência; a fotografia pode provocar olhares atentos aos espaços de invisibilidade; a música pode servir como trilha para se compreender os fluxos urbanos e a formação de identidades territoriais. Tais linguagens, quando integradas ao trabalho pedagógico, rompem com o domínio exclusivo da racionalidade técnico-científica e convidam os estudantes a experimentarem o espaço de forma sensível e crítica.

Essa perspectiva é defendida por autoras como Callai (2000), que considera a interdisciplinaridade essencial para tornar o ensino de Geografia significativo. Para a autora, o conhecimento ganha sentido quando articulado às experiências dos sujeitos e às múltiplas formas de saber. Nessa perspectiva Passini (2008) pode complementar a discussão, ao afirmar que práticas pedagógicas interdisciplinares favorecem a formação cidadã, estimulando a reflexão, a empatia e o engajamento político.

Ao se aproximar da Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1987), a Geografia encontra fundamentos éticos e epistemológicos para uma prática transformadora. Freire propõe uma educação dialógica, centrada na leitura crítica da realidade e na construção coletiva do saber. Para ele, o educador deve partir da realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e promovendo uma escuta ativa e respeitosa. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é também

um ato político, uma forma de desafiar as hierarquias do saber e de construir uma escola mais justa, plural e emancipadora.

Considerando isso, a Geografia, ao assumir sua vocação interdisciplinar, não apenas enriquece sua abordagem, como também amplia sua capacidade de formar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social. Em tempos marcados por simulacros, esvaziamento de sentidos e crises múltiplas, pensar e ensinar Geografia exige coragem para escutar outras vozes, para construir pontes entre os saberes e para devolver ao espaço seu caráter vivido, plural e político.

3. Análise das obras e nexos geopolíticos

Estabelecer o ensino de Geografia através da arte é o surgimento de uma questão que transpassa a lógica imposta durante os séculos de acumulação de conhecimento da humanidade. Esse modo de partilha de conhecimento representa uma possibilidade pujante de ampliar os horizontes do processo educativo, criando conexões mais sensíveis, críticas e significativas com o mundo. Ultrapassa a metodologia tradicional e cria-se um elo profundo com o indivíduo, levando-o a entender não só o espaço em que ele está inserido e sim sua capacidade de mudança em relação a tal espaço. A arte, enquanto linguagem, nos permite acessar múltiplas camadas da realidade, sejam elas simbólicas, afetivas, culturais, históricas ou políticas, que muitas vezes ficam invisibilizadas no ensino tradicional, marcado pela fragmentação dos saberes e pelo distanciamento entre o conteúdo e a vida dos estudantes.

Por sua vez, a arte contribui para romper com a fragmentação do conhecimento e possibilita uma formação mais complexa. Morin (2000) defende que a educação precisa integrar diferentes saberes, sentimentos e linguagens, e a arte surge justamente como esse elo entre o sensível e o racional. Ao trabalhar temas como cultura, território, migração, racismo, desigualdade e resistência, a arte amplia as possibilidades de abordagem dos conteúdos geográficos, promovendo reflexões que tocam a vida cotidiana.

Esse movimento também se articula com uma concepção de educação que valoriza a escuta, o afeto e o diálogo. Freire (1996) já apontava a importância de unir estética e ética na prática pedagógica, compreendendo o ato de ensinar como um ato de humanização. Em suas palavras: “Ensinar exige estética e ética. Por isso, a prática educativa exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, pela escuta sensível e pelo diálogo com o mundo e com os outros”

(FREIRE, 1996, p. 103). A arte, por si, passa a ser mais do que uma ferramenta; ela se torna linguagem de expressão, de escuta e de construção de sentidos. Isso reforça ainda mais o papel dela como instrumento de leitura e transformação do espaço vivido. A inclusão de recursos digitais, como vídeos, exposições virtuais, plataformas interativas, mapas afetivos e outras linguagens multimídia, também amplia o alcance dessas práticas. Eisner (2002) destaca que as artes promovem modos singulares de pensar e compreender o mundo, e que a aprendizagem por meio da arte é mais profunda, duradoura e conectada com a vida. A escola, portanto, precisa abrir espaço para essas linguagens, reconhecendo que elas contribuem para o desenvolvimento crítico, intelectual, emocional e cultural dos estudantes.

Outro ponto a se pensar em relação ao ensino das matérias de humanas, para além do seu caráter interdisciplinar, é pensar em como os currículos das escolas são montados a partir de interesses sociais, culturais e políticos, e como as disciplinas de humanas muitas vezes ocupam um lugar marginal por não atenderem a uma lógica produtivista. Isso ajuda a sustentar a ideia de desvalorização. A título de exemplo, muitas dessas matérias ao longo dos anos escolares contam com profissionais de outras áreas, principalmente a disciplina de artes. Segundo dados do INEP (2023), é comum que professores atuem em componentes curriculares diferentes daqueles em que foram originalmente formados, o que evidencia não apenas um descompasso entre formação e atuação, mas também a fragilidade com que áreas como Artes, Filosofia e Sociologia ainda são tratadas nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. A constante desvalorização dessas disciplinas, como Geografia, História, Sociologia e Filosofia e Artes, dentro do espaço escolar, reflete uma lógica tecnicista e utilitarista que insiste em medir o valor do conhecimento apenas pela sua aplicação imediata no mercado. Nesse quadro, saberes que promovem reflexão crítica, sensibilidade social e pensamento autônomo acabam sendo colocados à margem, tratados como se fossem meramente decorativos ou até mesmo dispensáveis, até mesmo perigosos. A arte, assim como as ciências humanas, é frequentemente vista como algo secundário, quando na verdade carrega um imenso potencial formativo (SILVA e NUNES, 2021).

Essa marginalização, no entanto, não é algo neutro ou accidental. Ela está diretamente ligada a escolhas políticas e ideológicas que delineiam o currículo escolar e determinam quais conhecimentos devem ocupar lugar de destaque e quais serão excluídos. Tomaz Tadeu da Silva (2005) explica que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas um campo de disputa onde certos saberes são legitimados enquanto outros são silenciados ou considerados irrelevantes. Isso evidencia que a ausência ou redução das disciplinas voltadas à

crítica e à reflexão revela um projeto de escola que privilegia a formação técnica e o adestramento funcional, em detrimento da formação crítica e cidadã.

Diante disso, integrar a arte ao ensino de Geografia se torna também uma forma de resistência. É romper com o modelo tradicional que fragmenta saberes e que retira da sala de aula os debates sobre identidade, poder, memória, desigualdade e cultura. É afirmar que o conhecimento geográfico não se resume à descrição de paisagens ou ao estudo estático de territórios, mas que se constrói também a partir de narrativas, sentimentos, experiências e símbolos que nos atravessam enquanto sujeitos sociais e históricos. Ao trazer a arte para o centro da prática pedagógica, abre-se espaço para um ensino mais afetivo e provocativo.

As atividades propostas no ensino de Geografia podem explorar a arte por meio de diversas estratégias: análise de imagens, rodas de conversa, construção de murais temáticos, dramatizações, produção de cartografias afetivas e projetos interdisciplinares. Callai (2000) reforça a importância de partir da realidade dos alunos e utilizar recursos visuais, expressivos e interativos como caminho para aproximar os conteúdos da experiência concreta dos estudantes. É nesse sentido que a arte passa a ter um papel formador e mobilizador no processo educativo.

Seguindo tudo o que foi exposto, neste capítulo, serão analisadas obras de quatro artistas cujas produções dialogam diretamente com temas centrais da Geografia: Mohamed Salem, Eduardo Kobra, Rosana Paulino e Ai Weiwei. Cada uma dessas obras carrega em si múltiplas camadas de sentido e será explorada não apenas pelo seu valor estético, mas pelo seu potencial de provocar reflexão, debate e envolvimento crítico. A fotografia de Salem sobre a guerra Israel x Palestina nos convida a pensar sobre fronteiras, deslocamentos e resistência. Kobra, com “Etnias”, nos provoca a refletir sobre diversidade, identidades culturais e formação dos territórios. Rosana Paulino, com “Paraíso Tropical”, traz à tona a diáspora africana, o racismo estrutural e as ausências da história oficial. Ai Weiwei, com “Sunflower Seeds”, questiona a censura, o poder e o controle simbólico por meio da arte, porém não só isso. O importante a ser observado é como cada obra pode ter uma leitura profunda e quase intuitiva aos olhos mais atentos. O objetivo deste capítulo é indicar algumas das inúmeras possibilidades de sentimentos e pensamentos que essas obras podem provocar.

Essas obras, ao serem inseridas no contexto educacional, não apenas enriquecem o conteúdo curricular, mas também podem promover o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da consciência histórica. Elas convidam os estudantes a olhar para o mundo com mais atenção, com mais profundidade e com mais sensibilidade. A proposta aqui é

justamente essa: colocar a arte no centro do ensino de Geografia, como ferramenta de leitura do mundo e como possibilidade de transformação da prática pedagógica.

3.1 Mohamed Salem – fotografia – questão Israel e Palestina

- **Quem é Mohamed Salem?**

Figura 1: Mohamed Salem



Fonte: Instagram (2024).

Mohammed Salem, nascido em 1985, é um fotojornalista palestino que vive na Faixa de Gaza. Formado em mídia pela Universidade de Gaza, atua na agência Reuters desde 2003. Seu trabalho é fortemente marcado pela cobertura do conflito entre Israel e Palestina, mas vai além disso, pois suas imagens também retratam outros eventos jornalísticos internacionais, sempre com um olhar atento à dimensão humana das histórias que conta. Ao longo da carreira, Salem recebeu importantes reconhecimentos: venceu o Concurso Internacional de Fotografia da China em 2004, conquistou duas vezes o prêmio *Pictures of the Year International* (POYI), em 2018

e 2024, e foi homenageado pelo Dubai Press Club com o prêmio voltado a jovens fotógrafos árabes. Seu percurso profissional e artístico mostra o quanto a fotografia pode ser potente enquanto linguagem crítica, denúncia e memória (WORLD PRESS PHOTO, 2024).

- **Uma fotografia impactante**

A fotografia de Mohammed Salem, vencedora do prêmio de Foto do Ano no World Press Photo 2024, é um registro que atravessa o olhar e silencia a palavra. Na imagem, Inas Abu Maar, uma mulher palestina, aparece abraçada ao corpo da sobrinha Sally, de cinco anos, no necrotério do Hospital Nasser, na Faixa de Gaza. A menina foi vítima de um ataque israelense que também matou sua mãe e sua irmã. A imagem, feita em um momento de dor profunda, vai além do retrato individual: ela escancara a violência de um conflito marcado por perdas constantes e revela como a geopolítica se materializa nos corpos civis. É uma fotografia que carrega a dor de um povo inteiro e se transforma em instrumento potente para provocar reflexões sobre fronteiras, deslocamentos, desigualdades e resistências. Um retrato que educa, emociona e denuncia, tudo ao mesmo tempo (Fotografe melhor, 2024).

Figura 2: Fotografia de Mohamed



Fonte: Word Press Photo (2023).

6

- **Provocações ao leitor**

⁶ O sionismo moderno configura-se como um movimento político e ideológico que busca a criação de um Estado nacional judeu na Palestina, uma região historicamente associada ao povo judeu. Surgido no final do século XIX, este movimento emergiu em um contexto de crescente antisemitismo na Europa, impulsionado pela ideia de que os judeus necessitavam de uma pátria segura, onde pudessem viver sem as constantes perseguições que marcavam sua vivência no continente europeu. A figura central do sionismo moderno é Theodor Herzl, jornalista e ativista, cuja obra *O Estado Judeu*, publicada em 1896, propôs a criação de um lar nacional para os judeus como resposta à discriminação e ao antisemitismo. Ao longo de seu desenvolvimento, o movimento sionista se ramificou em diferentes correntes, entre as quais se destacam: o sionismo político, que defendia a criação do Estado judeu por meio de negociações diplomáticas; o sionismo socialista, focado na construção de uma sociedade igualitária dentro do novo Estado; e o sionismo religioso, que interpretava a criação do Estado de Israel como o cumprimento de uma promessa divina. A criação de Israel em 1948, além de consolidar a materialização do sionismo, deu origem a intensas tensões políticas e sociais, refletidas nos conflitos com a população árabe local e com os países vizinhos. MUNDO EDUCAÇÃO. Sionismo. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/sionismo.htm>. Acesso em: 20 abr. 2025. <https://d.docs.live.net/B2C6B546A509913C/Documents/TCC%20-%20GEOPOLÍTICA%20E%20ARTE%202.6%20final.docx>

Inicialmente, convidamos o leitor a olhar para a fotografia e conversar com ela. Em seguida, é importante fazer alguns questionamentos quando se olha essa foto. O que vem primeiramente a sua mente quando se depara com esesse nível de barbárie do ser humano? É uma imagem inegavelmente avassaladora, o que ela te provoca? Te faz pensar ou é dado um olhar pacífico sobre uma questão que não lhe atinge diretamente? O que fazemos com esse tipo de imagem? Guardamos, esquecemos, compartilhamos, ignoramos? Ou a tornamos ponto de partida para diálogos que incomodam e, por isso mesmo, transformam?

A fotografia de Salem nos provoca porque desmonta a narrativa distante e “neutra” da guerra. Ela escancara que a geopolítica tem nome, rosto, idade. Que por trás das estatísticas de vítimas, há vidas interrompidas, infâncias roubadas, laços desfeitos. Que essas pessoas são extirpadas socialmente devido a um conflito ideológico que em maior ou menor instância será “justificado” pela disputa do território. A dor ali retratada não pertence só àquela família. É a dor coletiva de um povo historicamente marginalizado, oprimido e silenciado.

Essa imagem tem o poder de educar, não no sentido tradicional, mas no sentido mais profundo: ela convoca à empatia, ao pensamento crítico, à indignação. Ela questiona o papel da mídia, da política internacional, da nossa própria passividade diante das injustiças globais.

- **Um pouco sobre a questão complexa Israel e Palestina**

A compreensão acerca do atual “conflito” entre Israel e Palestina requer uma análise histórica que remonta ao final do século XIX, quando as bases ideológicas do sionismo moderno foram lançadas, e à conjuntura geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial, que culminou na criação do Estado de Israel em 1948. A consolidação desse novo Estado nacional teve como consequência direta a expulsão em massa da população palestina de suas terras ancestrais, processo que ficou conhecido como Nakba, ou "catástrofe", pelos palestinos.

O movimento sionista, concebido no final do século XIX, defendia a criação de um Estado judeu na Palestina como solução para o antissemitismo europeu. Theodor Herzl, um dos principais ideólogos do sionismo político, via a colonização da Palestina como uma missão "civilizatória" que deveria ser respaldada pelas potências europeias. A escolha da Palestina como destino sionista não foi meramente espiritual ou religiosa, mas estratégica: tratava-se de uma região de importância simbólica, geográfica e geopolítica. Como afirma Ilan Pappé (2017),

a implantação do projeto sionista na Palestina se deu com respaldo internacional e de forma progressiva, por meio de compras de terras, colonatos e, posteriormente, por meio da força.

Com o fim do mandato britânico na Palestina, em 1947, a ONU propôs o Plano de Partilha (Resolução 181), que previa a divisão do território palestino em dois Estados, um judeu e outro árabe, com Jerusalém sob administração internacional. Tal proposta foi rejeitada pelos árabes palestinos e por seus vizinhos, pois favorecia desproporcionalmente o movimento sionista: mesmo representando cerca de 33% da população e possuindo apenas 7% das terras, os judeus receberiam 55% do território (Khalidi, 2020).

A guerra de 1948, que resultou na criação do Estado de Israel, foi acompanhada por uma série de expulsões sistemáticas da população árabe-palestina. Estima-se que mais de 750 mil palestinos foram forçados a deixar suas casas, vilarejos e cidades, enquanto mais de 500 localidades foram destruídas ou ocupadas por forças israelenses (Masalha, 2021). Esse processo foi parte estruturante da fundação de Israel, e não um subproduto indesejado da guerra, como sustentam as narrativas tradicionais israelenses.

Como destaca Nur Masalha (2021), os documentos e testemunhos históricos comprovam que as expulsões de 1948 foram planejadas por lideranças sionistas, como parte do chamado Plano Dalet, que previa o esvaziamento das áreas árabes para garantir uma maioria judaica. A historiografia crítica, liderada por autores como Ilan Pappé, Walid Khalidi e Benny Morris (em seus primeiros escritos), aponta que a limpeza étnica foi deliberada e estratégica.

O plano Dalet [...] era, fundamentalmente, um plano de limpeza étnica. A intenção era clara: desarraigar os palestinos das áreas que se tornariam o Estado judeu e garantir que, uma vez criada a nova entidade, sua população fosse esmagadoramente judaica (PAPPÉ, 2017, p. 57).

A Nakba não foi apenas um evento histórico isolado, mas um marco fundacional da geopolítica israelense. Seus efeitos se prolongam até os dias atuais, com milhões de refugiados palestinos vivendo em campos no Líbano, Síria, Jordânia e nos territórios ocupados da Cisjordânia e Faixa de Gaza. Como afirma Khalidi (2020), a identidade palestina contemporânea é inseparável da experiência do exílio e da resistência à ocupação. A criação do Estado de Israel, portanto, está intrinsecamente ligada à expulsão forçada dos palestinos e à negação de seu direito à autodeterminação. O discurso da "terra sem povo para um povo sem terra" serviu para legitimar uma política de colonização e ocupação violenta, ignorando a presença histórica e milenar da população árabe-palestina naquele território.

A história do povo palestino é marcada por deslocamentos forçados, por perdas territoriais e por uma permanente luta por reconhecimento político e nacional. A Nakba de 1948 é, nesse sentido, um ponto de ruptura e, ao mesmo tempo, de origem para a resistência palestina que se estende até os dias de hoje. (SILVA; PHILIPPINI, 2022, p. 45).

Em suma, a fundação de Israel não pode ser dissociada da catástrofe vivida pelo povo palestino. Ao entender essa dinâmica como um processo colonial de limpeza étnica, torna-se possível desconstruir as narrativas hegemônicas que culpabilizam os próprios palestinos pela sua condição atual, desconsiderando o fato de que ao longo dos anos o que a Palestina sofreu foi um completo genocídio promulgado por Israel. Com isso, abre-se espaço para reflexões mais críticas sobre o papel da comunidade internacional, a continuidade da ocupação e a urgência de justiça e reparação histórica.

Falar sobre o conflito entre Israel e Palestina é entrar em um campo de disputas que vai muito além da geopolítica tradicional. É falar de memória, identidade, pertencimento, e de apagamentos sistemáticos. É nesse cenário marcado por violência, controle e resistência que a fotografia de Mohammed Salem se torna um registro potente, não só jornalístico, mas profundamente humano. Sua imagem, vencedora do prêmio *World Press Photo* 2024, nos obriga a olhar, sem filtros, para uma realidade que muitas vezes é silenciada ou distorcida pelo discurso hegemônico.

A história do território em disputa remonta a um passado carregado de significados religiosos e simbólicos. Conforme argumentam Silva e Philippini (2021), a chamada “Terra Santa” foi, ao longo dos séculos, palco de múltiplas ocupações, alianças e rupturas. No entanto, o marco político mais decisivo para a configuração atual do conflito foi a Declaração de Balfour, em 1917, quando o governo britânico expressou apoio à criação de um “lar nacional judeu” na Palestina, sem considerar o impacto sobre os povos árabes que ali viviam. Desde então, a escalada da colonização sionista, intensificada especialmente após a Segunda Guerra Mundial, foi marcada por estratégias de expulsão, ocupação e institucionalização da desigualdade. É importante salientar que tudo remonta um processo histórico e gradativo que gerou um novo estopim em 2023.

No dia 7 de outubro de 2023, o mundo assistiu, mais uma vez, ao aprofundamento de uma ferida histórica que parece nunca cicatrizar. O ataque coordenado do grupo Hamas⁷ contra

⁷ O Hamas foi fundado em 1987 como um desdobramento da Irmandade Muçulmana, inicialmente voltado para questões sociais e religiosas, mas logo assumindo um papel ativo na resistência palestina. Para uma análise aprofundada sobre sua origem e desenvolvimento, ver: SILVA, João Ubiratan de Lima; PHILIPPINI, Ruth Aparecida Sales. Israel e Palestina: da “Terra Santa” a um território em conflito. *Revista Geopolítica(s)*, v. 12, n. 2, p. 213–233, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/geopoliticas/article/view/23919>. Acesso em: 11 abr. 2025; SAHD, Fábio Bacila. Conflito, discriminação e segregação na Palestina ocupada: etnocracia como síntese

Israel não foi apenas um ato de guerra, mas um grito. Um grito desesperado que rompeu a aparente normalidade do cotidiano para lembrar ao mundo que há um povo sufocado sob escombros, muros e bloqueios.

Naquela manhã, foguetes foram lançados, combatentes cruzaram a fronteira e centenas de vidas foram interrompidas de forma brutal. De acordo com a cobertura do jornal O Globo (2024), cerca de 1.200 pessoas morreram em Israel nesse dia, e mais de 250 foram sequestradas. A tragédia comoveu o mundo, gerou revolta e levou o governo israelense a declarar guerra ao Hamas, com uma resposta militar devastadora que se desdobraria nos meses seguintes.

Mas essa data não deve ser lida como um ponto de partida. Pelo contrário, ela é uma consequência, dolorosa e violenta, de um acúmulo histórico de injustiças, exclusões e negações de direitos. Segundo o Brasil Escola (2023), o próprio Hamas justificou sua ofensiva como uma reação aos anos de bloqueio da Faixa de Gaza, à ocupação contínua dos territórios palestinos e às sucessivas agressões que seu povo sofre. Desde 2007, Gaza vive sob cerco: falta água, falta luz, faltam medicamentos... há, sobretudo, uma falta de dignidade que é profundamente inumana.

Nos meses anteriores ao ataque, o cenário já estava em ebulição. O governo israelense intensificava a repressão em Jerusalém Oriental, autorizava a expansão de assentamentos ilegais e fortalecia políticas que aprofundavam a segregação. A cada demolição de casa, a cada prisão arbitrária, a cada agressão dentro de uma mesquita, aumentava o sentimento de revolta, não só contra o Estado de Israel, mas também contra a omissão da comunidade internacional (UOL Notícias, 2023).

Desde outubro de 2023 as consequências têm sido catastróficas, principalmente para a população palestina. Conforme noticiado pelo Huffington Post (2024), portal de notícias americano, mais de 51 mil palestinos morreram sob os bombardeios israelenses, a maioria civis. O que antes era um território já extremamente precarizado, hoje é uma terra em ruínas. Hospitais foram atingidos, escolas foram destruídas e bairros inteiros desapareceram do mapa.

Diante de tudo isso, o que estamos testemunhando não é apenas um conflito. É um colapso humanitário, político e simbólico. É a explosão de um modelo geopolítico construído sobre desigualdades históricas e narrativas desequilibradas. E é aqui que o ensino de Geografia pode (e deve) fazer a diferença. Quando apresentamos esse tema em sala de aula, precisamos ir

teórica possível. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 22, n. 128, p. 365–390, 2014. Disponível em: <https://www.ibccrim.org.br/boletim/edicao/128/2520>. Acesso em: 11 abr. 2025; SAID, Edward. Edward Said e os paralelos entre a ocupação da Palestina e o apartheid na África do Sul. Tradução de Marina Lemle. Revista Carta Maior, 2003. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Edward-Said-e-os-paralelos-entre-a-Ocupacao-da-Palestina-e-o-Apartheid-na-Africa-do-Sul/6/4376>. Acesso em: 11 abr. 2025.

além dos mapas e datas. Precisamos dar nome às dores, mostrar os rostos por trás das estatísticas. Uma fotografia como a de Mohammed Salem que capturou uma mulher palestina abraçando o corpo de sua sobrinha morta diz mais do que qualquer gráfico ou linha do tempo. Ela nos interpela. Ela exige que a gente se pergunte: como chegamos até aqui? E mais importante: como é possível ensinar isso sem desumanizar quem sofre?

A resposta está em transformar o ensino em espaço de escuta, crítica e construção de empatia. Ensinar geografia, nesse caso, é também ensinar a sentir. Sentir a perda, o deslocamento, a ausência de futuro. É fazer com que os alunos compreendam que o 7 de outubro de 2023 não foi um raio em céu azul, mas o reflexo de um céu há muito tempo carregado.

Voltando à fotografia de Salem, que mostra a palestina Inas Abu Maar segurando o corpo da sobrinha Sally, de cinco anos, em um necrotério em Khan Yunis, é um registro de luto, mas também de denúncia. A imagem é atravessada por camadas profundas de dor histórica, que nos remetem à lógica de uma etnocracia, como analisa Sahd (2014), em que o Estado israelense opera como um aparato político que favorece uma identidade nacional em detrimento de outra. Não se trata apenas de um conflito entre dois povos. Trata-se de um projeto sistemático de controle, segregação e desumanização, onde a ocupação não é só territorial, mas simbólica, cultural e cotidiana.

Sahd (2014) argumenta que a lógica da etnocracia em Israel se realiza por meio de um aparato jurídico e espacial que garante o domínio de uma etnia sobre outra, por meio da fragmentação territorial e da vigilância constante. Isso é perceptível na fragmentação da Cisjordânia por muros, na limitação de acesso à água, à saúde e à educação, e na constante vigilância militar, práticas que reverberam como formas modernas de apartheid. A fotografia de Salem, nesse sentido, não mostra apenas um corpo sem vida. Ela escancara um sistema de morte.

Edward Said (2003), em análise comparativa entre a ocupação da Palestina e o apartheid sul-africano, ressalta que o colonialismo israelense opera com base em uma racionalidade que desumaniza o outro, tornando-o descartável. Para Said, a ocupação é, antes de tudo, um projeto de negação da existência, da história e da narrativa palestina. A fotografia de Salem rompe com essa negação. Ela inscreve no mundo a existência de Sally, de Inas, de tantas famílias cujos nomes não ganham manchetes. Ela interrompe o silêncio.

O poder pedagógico dessa imagem reside justamente em sua capacidade de provocar o incômodo. Não é uma fotografia neutra, nem deve ser. É um dispositivo de memória e de resistência. Ao inserir esse tipo de imagem em sala de aula, especialmente no ensino de

Geografia, rompe-se com a abordagem despolitizada e estéril dos conflitos internacionais. Abre-se espaço para discussões sobre território, soberania, deslocamento forçado, fronteiras artificiais e neocolonialismo, temas muitas vezes reduzidos a mapas e datas.

A geopolítica, nesse caso, não pode ser ensinada apenas como uma sucessão de fatos. Ela precisa ser sentida. E a arte, especialmente a fotografia, é uma das linguagens mais potentes para isso. A imagem de Salem é um aceno a olhar para a Palestina não como um “problema distante”, mas como parte de uma rede global de opressões, cujos ecos também atravessam as periferias brasileiras, os ditos corpos racializados, os deslocados da história.

Além disso, há algo profundamente simbólico na escolha do necrotério como cenário da fotografia. O necrotério, nesse caso, não é apenas um lugar de fim. É também um espaço de reencontro, de reconstrução dos laços interrompidos pela guerra. É o lugar onde a dor coletiva se transforma em denúncia, onde o afeto resiste ao colapso. Inas não está apenas segurando um corpo. Ela está afirmando a existência de Sally diante de um mundo que insiste em apagá-la.

Enfim, o uso dessa fotografia no contexto escolar exige um compromisso ético. Não se trata de estetizar a dor, mas de escancarar sua origem política. Como alerta Said (2003), a narrativa dominante sobre a Palestina frequentemente transforma os palestinos em “terroristas” ou “vítimas passivas”, negando sua agência histórica. A imagem de Salem, ao capturar o gesto de um abraço em meio ao caos, restitui essa agência. Inas não é apenas uma vítima. Ela é testemunha. E sua dor, registrada pela lente de um fotógrafo palestino, torna-se prova viva de uma história que ainda está sendo escrita, sob escombros, mas também sob resistência.

3.2 Eduardo Kobra – Mural Etnias

- **Quem é Eduardo Kobra?**

Figura 3: Eduardo Kobra



Fonte: Blog Impacta (2011).

Eduardo Kobra é um daqueles artistas cuja trajetória já é, por si só, um potente discurso social. Nascido em 1975, no Jardim Martinica – periferia da zona sul de São Paulo – ele transformou muros em telas e a arte de rua em linguagem global. Filho de um tapeceiro e de uma dona de casa, começou a desenhar ainda na adolescência, como pichador, enfrentando detenções e sanções por suas intervenções em espaços urbanos. Apesar disso, persistiu, alimentado por uma sensibilidade artística e uma inquietação social que viriam a se tornar marcas registradas de sua obra.

O reconhecimento veio aos poucos. Nos anos 1990, trabalhando com pintura de cenários e imagens decorativas, ele começou a ganhar reconhecimento com a arte. Mas foi em 2007, com o projeto Muros da Memória, que seu trabalho realmente ganhou visibilidade: inspirado por fotografias antigas de São Paulo, Kobra começou a reproduzir essas imagens nas ruas, unindo memória e arte urbana. Essa proposta se tornou um divisor de águas em sua carreira, e uma das maiores contribuições da arte para o fortalecimento do sentimento de pertencimento em contextos urbanos.

Autodidata, Kobra afirma que aprendeu observando mestres como Diego Rivera, Keith Haring, Eric Grohe e o misterioso Banksy. Sua arte combina hiper-realismo com cores vibrantes e elementos gráficos que hoje são imediatamente reconhecíveis. Seu mural Etnias, criado para os Jogos Olímpicos do Rio em 2016, rendeu-lhe o título de maior grafite do mundo. Mas ele próprio superou essa marca no ano seguinte, com uma obra de mais de 5.700 metros quadrados às margens da Rodovia Castelo Branco.

Ele também é um artista engajado. Projetos como Greenpincel, Realidade Aumentada, Olhar a Paz e Recortes da História revelam um compromisso com pautas sociais, ambientais e

políticas. Com murais que retratam figuras como Gandhi, Anne Frank, Martin Luther King, Malala e Albert Einstein, ele transforma a paisagem urbana em espaço de reflexão e resistência.

Seu estilo, colagens de memórias, cores e causas, transcende fronteiras. Kobra já levou sua arte para países como França, Itália, Japão, Emirados Árabes e Malawi, sempre reafirmando que, mesmo com alcance global, sua raiz continua profundamente conectada às ruas de São Paulo. “Da periferia de São Paulo para o mundo, Kobra construiu uma linguagem própria, onde o muro deixa de ser barreira para se tornar ponte entre tempos, culturas e lutas” (KOBRA, 2025).

- **Provocações ao leitor – Mural Etnias**

Figura 4: Mural Etnias



Fonte: KOBRA (2016).

Cinco rostos. Cinco povos. Cinco olhares que nos encaram com uma força silenciosa, mas profundamente inquietante. Eles estão ali, ocupando um paredão imenso no coração do Rio de Janeiro, como se dissessem: “olhe para mim, me veja, me escute”. Representam os cinco continentes. Mas será que representam apenas isso? Será que esses rostos falam de diversidade ou apenas ilustram uma ideia dela? Quem são essas pessoas estampadas no mural? Quais histórias elas carregam? Que dores e alegrias atravessam esses olhares? Elas se reconhecem ali? E o que estamos chamando de “etnias”? Será que cabe reduzir a complexidade de identidades tão vivas e plurais a rostos congelados em tinta e cor? Ou será que justamente por serem rostos, eles nos desafiam a ir além do que vemos e escutar o que não está dito, a imaginar o que não está pintado?

Talvez a potência do mural esteja aí: ele não responde, ele provoca. Ele nos obriga a parar, a pensar, a sentir. Nos coloca diante de um mundo que é bonito, sim, mas também

desigual. Um mundo onde nem todas as vozes são ouvidas. Onde a paz e a diversidade que tanto desejamos ainda esbarram em muros invisíveis.

Será que estamos realmente celebrando a diferença? Ou só emoldurando o que é diferente para parecer mais bonito aos olhos de quem vê de longe? Será que olhar para esse mural também nos convida a olhar para quem está ao nosso lado, todos os dias, vivendo lutas que raramente ganham esse tipo de visibilidade? O mural está lá. Enorme. Silencioso. Mas se prestarmos atenção, ele está gritando. A pergunta é: o que vemos e ouvimos quando olhamos para ele? que questões você, professor, consegue provocar para formar cidadãos críticos capazes, de transcender da sua própria visão de mundo?

- **Arte urbana e geopolítica: a potência educativa dos murais de Eduardo Kobra**

O mural Etnias, também conhecido como “Todos Somos Um”, vai muito além de ser apenas uma obra de arte grandiosa, ele é um verdadeiro manifesto visual sobre diversidade, identidade e coexistência. Criado durante os Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro, esse mural chama atenção não apenas pelo tamanho, que inclusive entrou para o livro dos recordes como o maior do mundo, mas pela força simbólica que carrega. É impossível passar por ele sem se sentir provocado, a quem tem um olhar atento, a pensar nas histórias por trás daqueles rostos, nas culturas que representam e nas lutas que carregam.

Ao retratar diferentes povos do mundo, Kobra nos convida a olhar para além das fronteiras e diferenças, nos lembrando de que somos parte de algo maior e mais diverso. O mural se transforma em um ponto de encontro entre culturas, um espaço onde a arte conversa com a geografia, com a política e com a vida humana de um modo geral. E é justamente por isso que ele se encaixa tão bem no contexto do ensino: ele abre caminhos para refletirmos sobre temas como identidade, globalização, desigualdade e resistência de forma sensível, crítica e engajada.

Ao pensar nessa conexão entre arte e ensino de Geografia, é essencial reconhecer que as imagens carregam discursos, narrativas e disputas sobre o espaço, que tudo de uma maneira possui um discurso com determinada finalidade. Nessa conjuntura, a obra de Kobra emerge como um ponto de leitura e intervenção crítica no mundo, especialmente por seu caráter abertamente político, simbólico e acessível. Como já mencionado anteriormente, ele é fruto da periferia de São Paulo, então Kobra carrega em sua trajetória a vivência das desigualdades urbanas, algo que reverbera fortemente em seus murais, que tratam de temas como diversidade étnica, paz, memória, resistência, justiça e territorialidade.

A obra retrata rostos de cinco grupos étnicos, cada um representando um continente, simbolizando a pluralidade dos povos e a coexistência das diferenças em um mundo globalizado. Essa representação permite discutir, no espaço escolar, conceitos fundamentais da geografia crítica e da geopolítica contemporânea: identidade cultural, relações de poder entre nações, processos de colonização e resistência étnica e globalização. Como afirma o artista: “quis mostrar que todas as etnias têm sua beleza, sua importância, e merecem ser respeitadas. O mundo ainda precisa caminhar muito nesse sentido” (KOBRA, 2025).

A dimensão geográfica do trabalho de Kobra também se revela na forma como ele territorializa lutas sociais em diferentes espaços urbanos. Ou seja, seus murais não apenas ilustram causas ou personagens históricos, eles transformam o espaço em suporte simbólico de memória, resistência e debate. É nesse ponto que sua arte se conecta diretamente com o conceito geográfico de territorialização, que diz respeito à construção de sentidos e disputas em torno do espaço, seja ele físico, cultural ou político. Ao pintar muros com rostos de figuras como Martin Luther King, Malala Yousafzai ou Frida Kahlo, ele não está apenas homenageando personalidades. Ele está redefinindo o lugar onde essa arte se inscreve, promovendo um deslocamento da função do espaço urbano: do cotidiano funcional para o campo do simbólico e do político. Como destaca Rogério Haesbaert, o território é cada vez mais apropriado “não apenas como instância de controle político ou econômico, mas também como espaço simbólico de afirmação cultural, de resistência e de luta social” (HAESBAERT, 2004, p. 131). Essa compreensão amplia o entendimento do território como algo vivo, em disputa, onde diferentes grupos e discursos disputam visibilidade e poder.

Por conseguinte, os murais de Kobra funcionam como territórios de enunciação. Eles tornam visível, no concreto da cidade, aquilo que muitas vezes permanece silenciado, como desigualdade, opressão, identidade, diversidade. Sua arte dá forma e cor a lutas que são tanto locais quanto globais, promovendo uma leitura crítica do espaço urbano e incentivando, sobretudo, uma pedagogia visual que convida à reflexão.

No projeto "Olhares da Paz"⁸, o artista retrata personalidades como Malala Yousafzai, Albert Einstein, Dalai Lama, Martin Luther King Jr. e Madre Teresa. Cada rosto se inscreve em uma luta específica por paz e justiça, conectando diferentes contextos geográficos e históricos. Aqui, o mural se transforma em um espaço dialógico entre o local e o global, entre o passado e o presente, permitindo abordar em sala de aula os conflitos sociais, os direitos humanos e as disputas ideológicas do nosso tempo.

⁸ <https://eduardokobra.com/projeto/9/olhares-da-paz>

Além de sua força estética e política, sua arte tem grande valor pedagógico. Por ser acessível a uma grande parte da população, por estar presente em espaços públicos e dialogar com temáticas atuais, sua obra pode ser utilizada como ponto de partida para atividades de leitura de mundo, análise crítica e produção de sentidos. A imagem, nesse caso, não é apenas um suporte ilustrativo, mas um texto geográfico carregado de signos, ideologias e contextos. A partir de Callai (2013), defende-se que o ensino crítico da geografia deve partir da realidade dos sujeitos, mobilizando suas experiências e provocando o pensamento autônomo e reflexivo. O mural torna-se, assim, um território simbólico que permite questionar, ressignificar e reconstruir saberes sobre o mundo.

Logo, mais do que representar a diversidade, a obra de Kobra permite tensionar as ausências e silenciamentos que marcam os espaços urbanos e os currículos escolares. Ao incluir temas como injustiça social, memória e resistência em seus murais, o artista amplia os horizontes do debate geopolítico, revelando como o poder se inscreve também nas imagens e na paisagem. Como propõe Milton Santos (1996), o espaço é arena de conflitos, e ler esse espaço criticamente é condição para formar sujeitos capazes de intervir em seu tempo e território.

Dessa forma, o uso das obras de Kobra em sala de aula dialoga com uma proposta de ensino de geografia comprometida com a emancipação, a leitura crítica do mundo e a valorização da diversidade cultural. Trata-se de reconhecer na arte urbana uma linguagem potente, capaz de mobilizar afetos, questionar estruturas e expandir os sentidos da geografia como um todo para além das fronteiras convencionais dos mapas e livros didáticos.

3.3 Rosana Paulino – Paraíso Tropical

- **Quem é Rosana Paulino?**

Figura 5: Rosana Paulino



Fonte: Isabella Matheus.

Rosana Paulino e sua história se entrelaçam com as urgências e as feridas de um país inteiro. Nascida em 1967, em São Paulo, cidade onde vive e trabalha até hoje, ela tem feito da arte uma ferramenta para escavar memórias, reconstruir histórias e denunciar as marcas profundas do racismo, da desigualdade de gênero e do legado da escravidão na sociedade brasileira. Sua produção é centrada, sobretudo, na experiência das mulheres negras, corpos historicamente silenciados, violentados e invisibilizados.

Seu trabalho vai muito além da estética: ele é profundamente político e emocional. Rosana se debruça sobre a forma como o passado continua vivo nas estruturas sociais, e como isso se imprime nas trajetórias individuais, inclusive na sua. Suas obras são atravessadas por uma sensibilidade que mistura história pessoal com a história do Brasil, revelando como as violências do passado continuam presentes nas nossas formas de existir e de nos relacionar.

Formada em Artes Plásticas pela ECA/USP, com doutorado na mesma instituição, Rosana também passou pelo *London Print Studio*, onde se especializou em gravura. Ao longo dos anos, seu nome se firmou como um dos mais importantes da arte brasileira contemporânea, com obras em acervos institucionais como a Pinacoteca do Estado, o MASP, o MAM-SP, o Museu AfroBrasil, além de coleções internacionais como o *University of New Mexico Art Museum*, o Museu de Artes de Buenos Aires e o *The Frank Museum of Art*.

Sua trajetória artística é marcada por obras que colocam a memória em primeiro plano. Em 1994, com a instalação “Pared da Memória”, Rosana começou a ganhar visibilidade. A obra é uma colagem afetiva e crítica: fotos de familiares costuradas à mão, aquareladas, cheias de

algodão e bordadas como patuás, pequenos amuletos de proteção, recuperam rostos e histórias que a sociedade brasileira apagou. Já em 1997, com a série “Bastidores”, ela volta a explorar o bordado, mas desta vez para denunciar: os rostos de mulheres negras aparecem costurados, com bocas e olhos suturados, simbolizando a violência histórica que silencia e controla esses corpos.

A partir dos anos 2010, Paulino intensifica a abordagem da diáspora africana e das memórias corporais da escravidão. Em “Assentamento” (2013) e “Atlântico Vermelho” (2017), corpos negros são desconstruídos, costurados e fragmentados sobre tecidos, num gesto simbólico que fala de dor, mas também de resistência. Em 2018, com a série “Geometria à Brasileira”, a artista volta o olhar para o passado colonial e para os registros feitos por viajantes europeus no século XIX, questionando as narrativas “científicas” que moldaram um imaginário de país harmonioso, a tal da democracia racial que nunca existiu de fato. Esse mesmo ano marcou um ponto alto de sua carreira: a retrospectiva realizada pela Pinacoteca de São Paulo, com curadoria de Valéria Piccoli e Pedro Nery, exibiu mais de 130 obras produzidas entre 1993 e 2018. A mostra foi um sucesso absoluto e seguiu para o Museu de Arte do Rio no ano seguinte. Em 2022, Paulino representou o Brasil na 59ª Bienal de Veneza, sob curadoria de Cecilia Alemani e recebeu o Prêmio Konex Mercosur de Artes Visuais, reconhecimento concedido às personalidades mais influentes da América do Sul na última década.

Mais do que artista, Rosana Paulino é uma pesquisadora da memória, uma contadora de histórias interrompidas e uma costureira de afetos e verdades. Sua obra não apenas denuncia o passado, mas o reconstrói com potência, beleza e coragem.

- **Provocações ao leitor**

O que define um paraíso? Seria o verde abundante, o canto dos pássaros, a promessa de tranquilidade sob o sol tropical? Ou o paraíso é apenas uma fantasia construída, um recorte do real, moldado para agradar certos olhos, enquanto outros são deixados de fora da imagem? É imprescindível que olhemos a obra atentamente. Em uma primeira análise, logo de cara, a obra se mostra como algo complexo, não entrega respostas prontas, é inquietante e, a depender, pode ser analisada até como algo estranho, sem sentido.

Não há nenhuma leveza, porém ao mesmo tempo é de uma beleza brutal. Há corpos fragmentados, catalogados, dispostos como peças de um arquivo racial. A beleza estética da composição contrasta com a violência daquilo que representa: o apagamento de identidades, a escravização de vidas, a negação de humanidade. Mas e nós, o que fazemos com essa imagem?

É possível estabelecer algum tipo de relação geográfica com algo dito como fragmentado? Para além de estabelecer um nexo com a disciplina, será que conseguimos reconhecê-la como parte da nossa geografia cotidiana? Será que percebemos como os corpos racializados ainda são ordenados, vigiados, descartados?

Quando Paulino nos entrega esse “paraíso” invertido, ela nos convida a mirar o espaço com outros olhos. Olhar para o que está escondido sob o tapete da tropicalidade, sob o manto da neutralidade. Ela nos chama à responsabilidade: de recontar histórias, de nomear as violências, de reocupar os mapas com narrativas esquecidas. Mas uma obra de arte pode ter vários significados, então, o que você consegue pensar e sentir quando olha para ela? Ela lhe incomoda? Ou é somente mais uma obra cuja complexidade suprime qualquer capacidade de entendimento?

Figura 6: Paraíso Tropical



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural (2023).

- **A obra Paraíso Tropical como dispositivo crítico: diáspora, geopolítica do espaço racismo estrutural e ambiental**

Antes de tornar a obra palatável para o que se tem proposto neste trabalho, é válido partir do conceito de diáspora. A palavra “diáspora” tem origem grega, significando literalmente “espalhar”, “semeadura através do espaço”. Originalmente associada à dispersão do povo judeu, o termo foi ressignificado ao longo do século XX para abarcar diversos movimentos forçados de deslocamento populacional, especialmente aqueles que envolvem migrações resultantes da escravidão, colonização, perseguições étnicas e guerras. Na atualidade, o conceito de diáspora ganhou densidade e passou a ser interpretado como um fenômeno que ultrapassa a mobilidade física, incluindo também a despossessão territorial, a reconstrução de identidades e o enraizamento simbólico em territórios múltiplos.

No contexto da diáspora do povo preto, dita africana, não se trata apenas de um deslocamento geográfico, mas de uma experiência histórica e coletiva de desterritorialização violenta, marcada pelo tráfico transatlântico de pessoas escravizadas e pelo apagamento sistemático de culturas, línguas, religiões e memórias. No Brasil, remonta ao período colonial. Como aponta Hall (2003), o autor afirma que diáspora africana é marcada por rupturas profundas e por um processo contínuo de reconstrução identitária, que precisa ser compreendido tanto como ferida histórica quanto como fonte de resistência cultural.

Paul Gilroy (2001), ao propor o conceito de “Atlântico Negro”, explora justamente essa complexa teia de relações entre África, América e Europa, na qual sujeitos diaspóricos constroem uma cultura híbrida, em constante tensão entre memória e pertencimento. Para Gilroy, a diáspora não é apenas um efeito do colonialismo, mas também um espaço de produção de novas formas de ser e estar no mundo, uma geopolítica do corpo negro em trânsito. Ou seja, é um ressignificar que passa tanto pelas raízes culturais respingando no pertencer a um território, que em determinada instância irá produzir um novo vínculo identitário a esse indivíduo. Pode-se estabelecer um nexo com a época em que pretos escravizados, no Brasil, tiveram que transformar todo o seu sincretismo religioso, devido à opressão e intolerância religiosa vindo da Igreja Católica; contudo, como um movimento de resistência, os escravizados não deixaram de cultuar os seus deuses.

A diáspora, portanto, não é um fenômeno neutro. Ela é profundamente geopolítica. Como destaca Quijano (2005), a colonialidade do poder implica a produção de hierarquias raciais e territoriais que organizam o mundo moderno. A diáspora africana, nesse sentido, é um resultado direto da construção de um sistema-mundo fundado na exploração, na dominação e no

apagamento de populações racializadas. É nesse contexto que Achille Mbembe (2018) propõe o conceito de “necropolítica”, para evidenciar como o poder colonial não apenas explora vidas, mas decide quem pode viver e quem deve morrer uma lógica que atravessa o tempo e ainda estrutura o racismo.

Assim, a diáspora deve ser compreendida não apenas como um deslocamento histórico, mas como uma ferida aberta no cerne da sociedade, cuja reverberação ainda delinea as relações entre o Norte e o Sul globais, entre os centros e as margens do capitalismo globalizado. Tal conceito só é possível de ser discutido e incorporado à Geografia porque, em grande parte, a extirpação de pretos africanos para as colônias no milênio passado se deu pela retirada forçada de seus territórios não só físicos, mas também culturais, ideológicos etc.

Portanto, ela produz novos territórios. Logo, nesse ponto é importante recuperar a contribuição de Rogério Haesbaert (2004), ao tratar da ideia de “multiterritorialidade”, isto é, a possibilidade de sujeitos viverem em e entre diferentes espaços ao mesmo tempo. O sujeito diaspórico é, por excelência, multiterritorial. Ele pertence a uma origem (muitas vezes mítica ou fragmentada), a um presente (frequentemente marcado pela exclusão) e a uma promessa de futuro (de reparação e retorno simbólico).

Essas territorialidades diaspóricas se manifestam em expressões culturais, religiosas, artísticas e políticas. A obra da artista Rosana Paulino, por exemplo, materializa visualmente essa territorialização simbólica da diáspora, ao reconstruir a memória dos corpos negros em contextos urbanos e museológicos, resgatando vozes silenciadas e produzindo um território de memória e resistência. Em “Paraíso Tropical”, a artista tensiona o imaginário colonial de uma terra exótica e pacífica, ao expor as cicatrizes da escravidão e da exclusão que marcam o espaço brasileiro. Como defende Florestan Fernandes (1972), a luta do negro no mundo dos brancos é a luta pela humanidade negada, e essa luta se inscreve nos corpos, nas ruas, nas escolas, nos muros e nas imagens.

Nesse sentido, o conceito de diáspora se torna uma chave poderosa para a educação crítica em geografia. Ele permite que o espaço seja lido não como algo dado, mas como construído historicamente, carregado de conflitos, deslocamentos e lutas por reconhecimento. Como ensina Paulo Freire (1987), é pela leitura crítica do mundo que se abre caminho para a transformação da realidade. E a diáspora é, acima de tudo, um convite à leitura crítica das geografias da dor, da exclusão, porém na mesma medida, da esperança e da reexistência.

Cabe ressaltar que a obra de Rosana Paulino não oferece respostas prontas. Ela provoca, desestrutura a suavidade com que o Brasil costuma narrar a si mesmo. À primeira vista, o título

remete ao imaginário edulcorado de um país solar, exuberante e harmonioso, mas o que vemos é a antítese do paraíso. Ao invés de paisagens tropicais idílicas, o que se revela são corpos negros dispostos de forma fragmentada, quase anatômica, sem nome, sem identidade, esvaziados de humanidade. É como se a artista nos colocasse diante das ruínas de um sistema colonial ainda em curso, que reorganiza vidas e corpos. A diáspora, nesse contexto, não é apenas um deslocamento forçado do passado. É uma estrutura que permanece viva e que, como nos alerta Achille Mbembe (2018), ancora uma economia moral global baseada na desumanização racial de que a população negra foi historicamente tratada não como sujeito, mas como propriedade, um recurso passível de troca e acumulação. Mesmo após a abolição legal da escravidão, essa lógica de desumanização persiste, sendo reproduzida nas atuais formas de exploração, marginalização social e racismo.

Assim, ao representar corpos negros reduzidos a elementos desconectados, quase médicos, Paulino visibiliza os efeitos espaciais e simbólicos da diáspora como uma geopolítica da despossessão, que nada mais é a formas de poder que tiram das pessoas não só seus territórios, bens e direitos, mas também a possibilidade de serem reconhecidas como sujeitos políticos. Isso acontece a partir de interesses que misturam questões econômicas, coloniais, raciais e estratégicas. É uma lógica violenta e excludente, que organiza o espaço de modo a decidir quem tem o direito de viver, de que forma pode viver e em que lugar pode estar. A artista retoma uma história que foi sistematicamente soterrada pelo discurso nacional e revela que, por trás da imagem de país cordial, está um território marcado por feridas coloniais ainda abertas. Como explica Quijano (2005), essa lógica de dominação não se rompeu com o fim da colonização, pois foi transformada naquilo que ele chama de colonialidade do poder, um padrão global de hierarquização que associa raça, trabalho, território e conhecimento:

A colonialidade do poder está baseada na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular da estrutura de poder. Essa classificação originou-se do colonialismo, mas sobreviveu a ele (QUIJANO, 2005, p. 123).

É dentro dessa lógica que o racismo deve ser entendido não apenas como preconceito ou atitude individual, mas como uma tecnologia de ordenamento dos corpos e dos espaços. Paraíso Tropical mostra isso: a separação entre corpo e identidade, entre ancestralidade e pertencimento, entre o sujeito e o território. As imagens costuradas e fragmentadas da obra são quase arqueológicas, escavam não só a memória da escravidão, mas os modos como ela ainda organizam o presente, nas ausências, nas violências simbólicas, no apagamento das mulheres negras dos espaços de poder e de representação.

O racismo, nesse sentido, não é apenas um sintoma, mas uma engrenagem da própria organização social brasileira, da sociedade capitalista em geral. Nascimento (2016), ao falar sobre o genocídio do povo negro, mostra como essa estrutura opera silenciosamente nas instituições, nos discursos, na memória nacional, ou seja, o genocídio da população negra no Brasil vai além da violência física ele também é cultural e simbólico. O negro é constantemente apagado dos livros escolares, dos museus, da mídia e das artes. O que acaba ficando é uma imagem distorcida, cheia de estereótipos, que serve justamente para manter o racismo funcionando.

A obra de Paulino confronta esse apagamento com precisão e sensibilidade. Ao se apropriar de técnicas historicamente associadas ao feminino (bordado, costura, composição manual), ela transforma o fazer artístico em gesto político. Cada linha costurada é um ponto de resistência. Cada fragmento de corpo é um questionamento da ideia de totalidade. Não há conciliação estética possível e é nesse incômodo que a obra atua como leitura crítica do espaço.

Paulo Freire (1987), ao propor que toda leitura do texto é também uma leitura do mundo, nos oferece a chave para entender o potencial pedagógico da arte. Paraíso Tropical não apenas denuncia. Ela convida à interpretação, à suspeita, à reconfiguração dos sentidos. A obra desnaturaliza o território brasileiro como paisagem idílica e propõe uma cartografia alternativa uma em que as marcas da escravidão, da diáspora e do racismo são visíveis, tangíveis e necessárias para qualquer projeto educativo emancipador. Essa leitura crítica do espaço também pode ser ampliada com os conceitos de Santos (2006), que nos lembra que o espaço não é apenas geografia física, mas expressão de relações sociais e que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Ele carrega o passado, mas também aponta para as possibilidades do presente.

A partir dessa encruzilhada entre raça, espaço e poder que propomos pensar a obra da artista à luz do conceito de racismo ambiental. O termo "racismo ambiental" foi cunhado por Benjamin Chavis nos anos 1980, durante as mobilizações contra a disposição de resíduos tóxicos em comunidades negras nos Estados Unidos. Desde então, o conceito vem sendo ampliado e adaptado à realidade de diferentes países do Sul Global. No Brasil, pesquisadores como Carneiro (2003), Gonçalves (2006) e França (2021) vêm demonstrando como os impactos ambientais são racializados e territorialmente localizados, afetando de forma desproporcional comunidades negras, indígenas e periféricas.

É possível conectar tais discussões com a obra de Paulino, em que corpos pretos são marginalizados e sofre as consequências dos eventos climáticos extremos quando são

descolocados territorialmente, pelas estruturas de poder, para as áreas mais afetadas. Nesse rumo, o conceito de racismo ambiental emerge como uma ferramenta analítica fundamental para compreender como os impactos ambientais afetam desproporcionalmente populações racializadas. No Brasil, esse conceito ganha novos contornos ao ser aplicado a um país em que as desigualdades sociais e raciais estão enraizadas na própria estrutura do território. Como aponta Silva (2007), o racismo ambiental se manifesta quando populações negras e de baixa renda são continuamente deslocadas para áreas marginalizadas, marcadas por degradação ambiental, falta de infraestrutura e ausência de investimentos estatais.

Por consequência, ao organizar corpos negros em série, “desfigurados” e costurados, Paulino provoca o olhar do espectador e revela a profunda violência contida nas formas de representação e de ocupação do espaço. Trata-se de uma obra que carrega marcas de um passado colonial, mas que também denuncia a persistência de estruturas racistas no presente.

Segundo Acselrad (2004), o racismo ambiental opera como um “mecanismo de naturalização da desigualdade espacial”, ou seja, cria a falsa ideia de que determinados grupos habitam áreas de risco por “escolha” ou por “falta de instrução”, apagando o processo histórico que levou à segregação socioespacial. Nesse sentido, *Paraíso Tropical* pode ser lida como uma crítica direta a esse processo: os corpos costurados não são apenas metáforas da dor, mas expressões materiais de como o território também aprisiona, silencia e invisibiliza.

Como destaca Quijano (2005), a colonialidade do poder não terminou com o fim da colonização formal. Ela persiste, atualizada, nos modos como as populações racializadas continuam sendo colocadas à margem do desenvolvimento, da cidadania e da dignidade ambiental. Assim, o racismo ambiental não é apenas a ausência de recursos, mas a presença ativa de um sistema que hierarquiza vidas e territórios.

A partir de *Paraíso Tropical* torna-se possível interrogar: quais corpos têm o direito a um ambiente saudável? Quem tem o privilégio de viver em áreas verdes, limpas, protegidas? Por que ainda hoje são os corpos negros os mais atingidos por deslizamentos, enchentes, ausência de saneamento e poluição? A imagem construída por Paulino aponta, portanto, para uma realidade concreta: a cor da pele ainda define o lugar onde se pode viver e muitas vezes, o lugar onde se pode morrer. Além disso, a escolha de elementos têxteis, linhas e costuras em sua obra estabelece uma conexão direta entre memória, corpo e território. Para Paulino (2018), “são costuras de histórias interrompidas, cicatrizes abertas em um corpo coletivo que nunca foi autorizado a se recompor plenamente”. Essa frase, que poderia ser lida como metáfora, ganha

literalidade quando se pensa no modo como os territórios negros continuam sendo negados, tanto no plano simbólico quanto no material.

Por fim, pensar o racismo ambiental a partir da arte permite ampliar a compreensão desse conceito para além da técnica e da gestão pública. E nesse processo, deixa evidente que a justiça ambiental só será possível quando for, também, justiça racial.

3.4 Ai Weiwei – Sunflower Seeds (Sementes de girassol)

- Quem é Ai Weiwei?

Figura 7: AI Weiwei



Fonte: Getty Images (2019).

Ai Weiwei, nascido em 28 de agosto de 1957 em Pequim, é um artista e ativista chinês contemporâneo amplamente reconhecido por sua produção crítica e engajada. Filho do renomado poeta Ai Qing, que foi perseguido durante o Movimento Anti-Rightist, Ai vivenciou desde cedo os efeitos do autoritarismo. Em 1958, sua família foi enviada para um campo de trabalho em Beidahuang, na província de Heilongjiang, e mais tarde exilada para Shihezi, em Xinjiang, onde viveram por 16 anos. Com o fim da Revolução Cultural e a morte de Mao Zedong, a família retornou a Pequim em 1976.

Em 1978, Ai se matriculou na Academia de Cinema de Pequim, onde estudou animação, e logo se envolveu com a cena artística de vanguarda, tornando-se um dos fundadores do coletivo "As Estrelas", ao lado de Ma Desheng, Wang Keping, Huang Rui, entre outros. O grupo teve

grande impacto na arte contemporânea chinesa, desafiando os limites da expressão artística em um contexto político restritivo.

Entre 1981 e 1993, Ai viveu nos Estados Unidos, passando por cidades como Filadélfia, São Francisco e Nova York. Nesse período, estudou brevemente em instituições como a *Parsons School of Design* e a *Art Students League of New York*, onde foi aluno de Bruce Dorfman, Knox Martin e Richard Pousette-Dart. Durante sua estadia em Nova York, foi influenciado pelas obras de Marcel Duchamp, Andy Warhol e Jasper Johns, mergulhando na arte conceitual e desenvolvendo seu estilo provocador. Tornou-se amigo do poeta Allen Ginsberg e documentou amplamente sua vivência no East Village por meio da fotografia, resultando na série conhecida como *New York Photographs*.

Ao retornar à China em 1993, devido à doença de seu pai, Ai fundou o coletivo artístico *Beijing East Village* e publicou, junto com o curador Feng Boyi, a trilogia *Black Cover Book* (1994), *White Cover Book* (1995) e *Gray Cover Book* (1997), que se tornaram marcos na documentação da arte contemporânea chinesa. Em 1999, estabeleceu-se em Caochangdi, no nordeste de Pequim, onde construiu sua casa e estúdio seu primeiro projeto arquitetônico. Interessado pela relação entre arte e espaço urbano, fundou o estúdio de arquitetura FAKE Design em 2003.

Destaca-se, nesse campo, sua colaboração com os arquitetos suíços Jacques Herzog e Pierre de Meuron, do escritório Herzog & de Meuron, e com o arquiteto Stefan Marbach, como assessor artístico na criação do Estádio Nacional de Pequim, conhecido como "Ninho de Pássaro". Essa obra emblemática foi concebida para os Jogos Olímpicos de Pequim de 2008, sendo reconhecida mundialmente tanto pela sua inovação arquitetônica quanto pela sua carga simbólica. Apesar disso, Ai posteriormente se distanciou do projeto, criticando o uso político dos Jogos pelo governo chinês.

Como ativista, Ai Weiwei tem sido uma voz contra a censura e a repressão na China. Investigou escândalos governamentais, como o colapso das escolas mal construídas no terremoto de Sichuan em 2008, conhecidas como "escolas de tofu", denunciando a corrupção e o descaso estatal. Em 2011, foi preso no aeroporto internacional de Pequim e mantido em custódia por 81 dias sem acusação formal, sob a alegação de "crimes econômicos", em um episódio amplamente criticado pela comunidade internacional.

Além de sua atuação artística e política, Ai também se destacou por suas experiências como arquiteto autodidata e por explorar linguagens diversas como escultura, instalação, fotografia,

cinema e mídias digitais. Sua obra, atravessada por temas como liberdade, justiça, poder e memória, o tornou um dos artistas contemporâneos mais influentes da atualidade.

- **Provocações ao leitor**

Figura 8: *Sunflower Seeds* (Sementes de Girassol)



Fonte: Word Press Photo (2010)

Inaugurada em outubro de 2010 no Museu Tate, em Londres, a instalação de Ai Weiwei intitulada “*Sunflower Seeds*” apresentou ao público 100 milhões de sementes de girassol feitas artesanalmente em porcelana. Produzidas ao longo de dois anos e meio por aproximadamente 1.600 artesãos da cidade de Jingdezhen, tradicional centro ceramista que abastece a China há mais de mil anos, as sementes totalizavam cerca de 150 toneladas. Cada peça foi confeccionada segundo o método clássico da região, envolvendo um minucioso processo de trinta etapas. A obra estabelece uma crítica simbólica ao governo de Mao Tsé-Tung e ao Partido Comunista

Chinês, sugerindo que, unidas, as pessoas, representadas pelas sementes, podem resistir e transformar o regime. Além disso, a instalação tensiona os discursos sobre a produção em massa e a cultura do consumo global, desafiando a ideia do "Made in China" ao valorizar o trabalho artesanal e a tradição em contraposição ao modelo industrial (GUIA DAS ARTES, s.d.).

Para além de uma crítica centrada no consumo em massa, o que se pode pensar a partir de 100 milhões de sementes de porcelana feitas a mão? O que pode haver de revolucionário em uma semente de girassol feita de porcelana? Seria o peso da coletividade o cerne da obra? Uma denúncia à exploração da mão de obra chinesa no capitalismo global? Ao caminhar sobre essas sementes (como era permitido na abertura da exposição), o espectador pisa sobre símbolos de delicadeza, história e resistência. E aí surge outra pergunta: não é essa, também, a forma como o Estado – e muitas vezes o mundo lida com seus cidadãos? Pisando sobre suas individualidades em nome da ordem, do progresso ou da produtividade? A obra possui esse tom reflexivo, vários significados em dispostos para serem desvendados. O que você pensa ao se deparar com ela? Enxerga separadamente ou como parte de um todo? No tópico a seguir, como já proposto anteriormente neste escrito, será feita uma conexão que discute poder estatal, cultura e ideologia.

- **Sementes de Girassol: Cultura, poder e resistência**

A instalação "*Sunflower Seeds*" de Ai Weiwei, apresentada no Museu Tate Modern em 2010, representa muito mais do que uma obra monumental composta por 100 milhões de sementes de porcelana feitas à mão. É uma alegoria sobre identidade, coletividade, censura e resistência dentro da geopolítica chinesa. Aqui propõe-se refletir sobre como a arte de Ai Weiwei articula símbolos culturais tradicionais com críticas explícitas aos regimes autoritários e aos mecanismos de poder estatal, em especial no contexto da Revolução Cultural Chinesa.

Durante a Revolução Cultural (1966–1976), liderada por Mao Tsé-Tung, o girassol tornou-se um símbolo fortemente associado ao culto à personalidade do líder e ao Partido Chinês. Como aponta o repositório *ScholarWorks* da California State University, a iconografia revolucionária frequentemente retratava Mao como o "sol" e o povo como "girassóis" voltados para ele, simbolizando a obediência e o amor incondicional ao regime. Essa metáfora visual foi amplamente difundida em pôsteres, músicas e discursos da época, convertendo-se em uma poderosa ferramenta de controle ideológico.

O artista, ao utilizar sementes de girassol, subverte essa simbologia oficial ao retirar sua força propagandística e reinseri-la no espaço da crítica. Segundo Juliet Bingham (2013), Assim, Ai transforma o símbolo de submissão coletiva em uma metáfora de singularidade e resistência. A escolha pela quantidade (100 milhões de sementes) é, por si só, um gesto político. Como argumenta Yi Yuan (2015), o número representa o poder do coletivo, mas não no sentido de uma massa homogênea e manipulável. Pelo contrário, Ai demonstra que cada indivíduo carrega sua história, sua identidade e sua capacidade de resistência. A obra torna-se, então, um chamado à valorização das vozes individuais dentro de regimes que historicamente apagaram tais subjetividades.

Além da crítica ao passado autoritário chinês, a obra também propõe uma reflexão sobre os processos contemporâneos de globalização e consumo. A combinação de trabalho artesanal intensivo com uma estética minimalista questiona o famoso rótulo "Made in China", desafiando o estigma de produção barata e desumanizada. Como discute o artigo da Up Magazine (2025), Ai Weiwei evidencia, com ironia, o paradoxo entre a valorização estética da arte no Ocidente e a exploração laboral que muitas vezes sustenta esse consumo. A crítica geopolítica é ainda mais profunda quando se considera que a obra foi apresentada no Ocidente, mais especificamente no Reino Unido. O contexto de exibição não é neutro: trata-se de um gesto simbólico de denúncia internacional. Conforme destaca a análise da *Open Culture* (2011), a instalação também ecoa o tema da liberdade de expressão, algo negado ao próprio artista, que enfrentou censura, prisão domiciliar e vigilância do governo chinês. "As sementes, dispersas, mas interconectadas, falam da diáspora, da vigilância e da força da coletividade em face da opressão", pontua o artigo.

O trabalho de Ai Weiwei, portanto, convida a pensar a arte como instrumento de resistência e denúncia. Como aponta a monografia publicada pela Taschen (2016), a obra pode ser lida como uma encenação silenciosa da memória coletiva, uma metáfora visual das ausências e apagamentos provocados por regimes autoritários. Ao transformar a cultura material em discurso político, Ai mostra que a estética é também território de luta ideológica.

A partir de uma perspectiva comparada, a obra suscita ainda debates sobre outros contextos autoritários onde símbolos nacionais e culturais foram instrumentalizados para reforçar a obediência das massas, seja na Alemanha nazista, na União Soviética de Stalin ou nas ditaduras latino-americanas do século XX. Em todos esses casos, a cultura foi usada como ferramenta de coerção e legitimação do poder. Assim, "*Sunflower Seeds*" extrapola os limites da arte visual para se tornar uma provocação crítica global.

Com "*Sunflower Seeds*", Ai Weiwei reverte uma simbologia estatal em ferramenta crítica. Ele reconstrói o girassol como símbolo de autonomia e resistência, desafiando estruturas de dominação e reafirmando o poder do sujeito frente às imposições do coletivo. Sua arte não apenas representa, mas questiona, provoca e denuncia. E é justamente nesse gesto que reside sua potência geopolítica e pedagógica.

4. Metodologia para o Ensino: Arte como recurso didático no ensino de Geografia

Pensar a arte como ferramenta pedagógica no ensino de geografia é, acima de tudo, um exercício de escuta e de abertura para outras formas de ler o mundo e o outro. Neste capítulo será discutido como se pode dar essa ponte visando o processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. Quando propomos que os estudantes analisem obras como *Etnias* de Eduardo Kobra, *Paraíso Tropical* de Rosana Paulino, *Sunflower Seeds* de Ai Weiwei e a fotografia de Mohammed Salem sobre a questão Israel-Palestina, estamos instigando olhares mais críticos e sensíveis sobre os territórios, as desigualdades, os conflitos e as representações que atravessam o espaço geográfico. Este capítulo propõe algumas práticas pedagógicas baseadas nessas obras, articuladas a metodologias ativas e ao uso de ferramentas multimídia.

- **Debates como ferramenta para pensar conflitos geopolíticos**

A fotografia de Mohammed Salem, que retrata o luto de uma tia palestina diante da violência de Israel, pode ser o ponto de partida para a organização de debates estruturados em sala. Essa estratégia permite que os alunos compreendam não apenas os eventos históricos, mas também as disputas simbólicas, identitárias e territoriais que envolvem a região. Cada grupo pode assumir uma posição: Palestina, Israel, ONU, imprensa internacional, sociedade civil e construir argumentações com base em dados e reportagens, desenvolvendo empatia e pensamento crítico. Segundo uma proposta pedagógica desenvolvida por pesquisadores da Universidade das Ilhas Baleares (2016), essa abordagem estimula a análise de múltiplas narrativas e fortalece o protagonismo discente na produção do conhecimento. A atividade também ajuda a desconstruir leituras simplistas dos conflitos internacionais, algo essencial para uma geografia que se compromete com a formação de sujeitos críticos.

- **Mapas culturais e a valorização da diversidade**

A obra *Etnias*, de Eduardo Kobra, pode ser explorada por meio da criação de mapas culturais em que os alunos localizam, pesquisam e apresentam diferentes grupos étnicos do Brasil e do mundo. Essa proposta permite uma aproximação entre o conteúdo geográfico e a vivência dos estudantes, além de valorizar o reconhecimento da diversidade como constitutiva do espaço. Com base em sugestões metodológicas da Nova Escola (2021), é possível guiar a turma na construção desses mapas de forma colaborativa, incentivando o uso de cores, símbolos e elementos visuais que representem a pluralidade cultural. Aqui, o ensino da geografia deixa de ser apenas uma transmissão de dados e passa a ser um exercício de escuta, pertencimento e valorização das identidades.

- **Racismo estrutural e desigualdade global**

Ao apresentar a obra *Paraíso Tropical*, de Rosana Paulino, é possível propor uma roda de conversa sobre o racismo estrutural e seus reflexos nas desigualdades globais. A potência visual da obra, que tensiona as imagens romantizadas do Brasil colônia, pode ser mobilizada para discutir como o racismo é estruturante das relações sociais, econômicas e espaciais até hoje. Relatórios recentes, como os publicados pelo Observatório da Educação (2023), reforçam que o racismo impacta diretamente a trajetória educacional da população negra no Brasil. Discutir esse tema a partir da arte provoca deslocamentos afetivos e cognitivos nos alunos, que passam a compreender o racismo não como um desvio individual, mas como uma estrutura histórica e geopolítica.

- **Regimes autoritários e a instrumentalização da cultura**

A obra *Sunflower Seeds*, do artista chinês Ai Weiwei, também pode ser mobilizada em uma atividade comparativa sobre regimes autoritários e o uso da cultura como forma de controle simbólico. A proposta é que os alunos analisem a obra e, a partir dela, pesquisem como diferentes regimes políticos utilizaram a arte, os símbolos nacionais e a propaganda para consolidar poder. Essa atividade permite refletir sobre o papel dos artistas na denúncia das violações de direitos e na preservação da memória coletiva. Além disso, amplia a compreensão sobre como a cultura é também campo de disputa e resistência. O projeto pode incluir a produção de cartazes ou vídeos nos quais os alunos expressem suas interpretações, articulando

o passado e o presente. Todas essas atividades se sustentam em metodologias ativas que colocam o aluno como sujeito do processo de aprendizagem. Estratégias como estudos de caso, análise crítica de imagens, criação de mapas e rodas de conversa promovem uma aprendizagem que é coletiva, crítica e conectada com a realidade. De acordo com estudos publicados pela TOTVS (2022) essas metodologias favorecem o desenvolvimento do pensamento autônomo, da empatia e da capacidade de resolução de problemas, habilidades fundamentais para compreender o mundo em sua complexidade.

Mais do que usar a Arte como um recurso “lúdico” ou “ilustrativo”, essas propostas pedagógicas buscam reconhecer a arte como linguagem legítima de leitura do mundo, um mundo atravessado por disputas de poder, memórias, identidades e desigualdades. Com atividades que envolvem análise crítica, escuta ativa e participação colaborativa, o ensino de geografia ganha novas camadas de sentido e aproxima-se das vivências concretas dos sujeitos em formação. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um território de trocas, de afeto e de insurgência. E é nesse espaço que a arte, como ferramenta pedagógica, nos ajuda a construir uma geografia mais crítica, humana e comprometida com a transformação social.

- **A importância das práticas pedagógicas**

As atividades pedagógicas são, sem exagero, o coração da prática docente. É por meio delas que o conteúdo ganha vida, sai da teoria e se conecta com a realidade do objeto interessado, os alunos. Libâneo (1994) é categórico ao afirmar que o conteúdo escolar precisa estar ligado à realidade do estudante e que as atividades devem ajudar na construção de significados. Quando essa mediação acontece de forma intencional, os alunos não apenas memorizam, eles compreendem, elaboram e ressignificam.

Esse tipo de construção crítica do conhecimento está muito presente no pensamento de Paulo Freire. Para ele, ensinar não é depositar saberes prontos, mas “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). É nesse sentido que as atividades pedagógicas ganham outra camada: elas não são um complemento da aula, são o espaço onde o conhecimento realmente acontece, principalmente quando incentivam a autonomia, a reflexão e a curiosidade.

Essa perspectiva de uma educação ativa, que articula teoria e prática, é também defendida por Saviani (2005), ao destacar o papel da escola na transformação social. Quando planejadas com intencionalidade e diálogo com o mundo real, as atividades conseguem romper com a

lógica da memorização e abrir espaço para discussões profundas, como desigualdades sociais, conflitos geopolíticos e manifestações culturais, temas que a geografia, unida à arte, consegue explorar com muita força.

A proposta de utilizar obras artísticas como ponto de partida para essas discussões permite ao aluno pensar de forma crítica, sensível e situada. Como sugere Perrenoud (1999), o papel da escola é criar situações reais de aprendizagem, que desenvolvam competências e ajudem os estudantes a compreenderem o mundo em que vivem. Analisar uma fotografia de guerra, por exemplo, não é apenas trabalhar conteúdo: é provocar uma experiência de leitura do mundo, onde arte, política, cultura e geografia se encontram.

Em resumo, atividades pedagógicas bem estruturadas, tornam-se ferramentas poderosas para uma educação geográfica crítica, sensível e transformadora. A arte, nesse contexto, não é um acessório: é caminho e conteúdo, linguagem e provocação. Quando Arte, Geografia e escuta atenta se unem, não se formam apenas alunos mais conscientes, se formam sujeitos mais humanos, críticos e com alto potência para pensar e mudar a realidade em que se encontram.

5. Considerações Finais

Este trabalho buscou refletir sobre a importância do uso da Arte como recurso didático no ensino de Geografia, destacando sua potência para ampliar a leitura crítica do espaço, das relações sociais, fomentar debates sobre temas geopolíticos e sociais e promover a formação de sujeitos mais conscientes e engajados. Ao longo da pesquisa sobre as obras escolhidas, procuramos evidenciar que a articulação entre arte e geografia não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como também possibilita uma abordagem mais sensível, contextualizada e significativa dos conteúdos escolares.

As atividades pedagógicas, quando pensadas a partir de metodologias mais interativas e de uma perspectiva crítica, tornam-se mais do que instrumentos didáticos: elas assumem um papel central na mediação entre o saber sistematizado e a vivência concreta dos(as) estudantes. Como afirmam Libâneo (1994), Freire (1996) e Saviani (2005), é por meio dessas práticas que se constrói uma educação que articula teoria e prática, promove a autonomia intelectual e possibilita a transformação da realidade social. Por esse ângulo, propostas como debates sobre conflitos geopolíticos, análises de obras visuais e produção de mapas culturais demonstraram-

se extremamente diferenciadas para estimular a reflexão, a argumentação e a produção de conhecimento com sentido.

Para que a arte desempenhe um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que ela atravesse também o professor. A mediação de experiências estéticas em sala de aula não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou ao uso de imagens como simples ilustrações didáticas. A Arte, por sua natureza, demanda sensibilidade, escuta, presença e abertura para o questionamento. Nessa perspectiva, é essencial que o educador se permita ser provocado pelas obras, de modo a ampliar sua percepção e enriquecer sua prática pedagógica. A vivência artística por parte do professor não deve ser entendida como um luxo ou uma atividade acessória, mas como parte indispensável de sua formação humana e profissional. A experiência com a Arte possibilita ao educador desenvolver um olhar mais atento às sutilezas do cotidiano, uma escuta mais afinada às expressões dos estudantes e uma compreensão mais ampla das múltiplas linguagens que compõem o espaço de ensino.

Em um contexto marcado pela padronização dos processos educativos e pela ênfase em resultados mensuráveis, a arte surge como um contraponto necessário. Ela convida à pausa, ao deslocamento e à reflexão crítica sobre a realidade. Professores que se relacionam com obras de arte, e que se deixam transformar por elas, tendem a compreender o ato de ensinar como um processo dialógico, aberto à diversidade de interpretações e à construção coletiva de sentidos.

É, portanto, urgente que os programas de formação inicial e continuada incluam momentos de fruição e debate artístico. Tais espaços não devem ser orientados apenas pela lógica do domínio técnico, mas pela vivência sensível, pela provocação intelectual e pela construção de um vínculo significativo com a Arte. Trata-se do reconhecimento de que os educadores também têm o direito de serem afetados, deslocados e inspirados pelas obras, pois assim poderão propor experiências autênticas e potentes no ambiente de ensino-aprendizagem.

Infere-se, dessa maneira, que a integração entre arte e ensino de Geografia, aliada a propostas pedagógicas bem estruturadas e à utilização de metodologias qualitativas, representa uma estratégia promissora para construir uma educação mais crítica, democrática e sensível às realidades vividas pelos(as) estudantes. Ao reconhecer a Arte como linguagem, a escola como espaço de formação cidadã e a Geografia como motor crítico, reafirma-se o compromisso com uma prática educativa que não apenas informa, mas também forma, intelectual, política e humanamente as novas gerações.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen J. **Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology**. London: Routledge, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos de formação do pensamento e da prática de Ana Mae Barbosa**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação como mediação cultural**. São Paulo: Perspectiva, 2010b.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERLEANT, Arnold. **A estética do engajamento**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BINGHAM, Juliet. **Ai Weiwei: Sunflower Seeds**. Londres: Tate Publishing, 2013.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL ESCOLA. Guerra entre Israel e Hamas. Disponível em. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BRASIL ESCOLA. Revolução Cultural Chinesa: o que foi, consequências. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/revolucao-cultural-chinesa-1966-1976.htm>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 3 maio 2025.
- CALLAI, Helena Copetti. **Educação, espaço e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2000a.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: um constante reinventar-se. *In*: CASTELLAR, Sonia Regina Vanzella; CALLAI, Helena Copetti; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2000b. p. 35-50.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia Escolar e a Cidade dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e representação**. São Paulo: Contexto, 2007a.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e tempo: ensaios sobre a geografia e a história**. São Paulo: Contexto, 2007b.

- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.: CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da geografia. : CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- COSGROVE, Denis. Prospect, Perspective and the Evolution of the Landscape Idea. *Transactions of the Institute of British Geographers*, New Series, v. 10, n. 1, p. 45–62, 1985.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- EISNER, Elliot W. **O que a educação pode aprender com as artes**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- EISNER, Elliot W. **O que a educação pode aprender com as artes**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOTOGRAFE MELHOR. Palestino Mohammed Salem ganha o prêmio de Foto do Ano no World Press Photo 2024. **Fotografe Melhor**, [s.d.]. Disponível em: <https://fotografamelhor.com.br/fique-por-dentro/palestino-mohammed-salem-ganha-o-premio-de-foto-do-ano-no-world-press-photo-2024/>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- FRANÇA, Isadora Lins. Racismo ambiental no Brasil: entre desigualdade e resistência. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 36, n. 107, e3610706, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIA DAS ARTES. Ai Wei Wei – Biografia. **Guia das Artes**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.guiadasartes.com.br/ai-wei-wei/biografia>>. Acesso em: 02 abr. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUFFINGTON POST. Ascenden a 51.000 los palestinos muertos en Gaza en medio de la guerra. **Huffington Post**, 2024. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.es/global/ascienden-51000-palestinos-muertos-gazano-medio-guerra.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

INSTITUTO EDUCACIONAL POSITIVO. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa**: caminhos para uma educação transformadora. Curitiba: Instituto Positivo, 2023. Disponível em: <https://www.institutopositivo.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2025.

KHALIDI, Walid. **Repensar a Nakba** – Os refugiados palestinos de 1948. Tradução Horta, M.; Arbex, D. São Paulo: Boitempo, 2020.

KOBRA, Eduardo. Biografia. **Eduardo Kobra**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.eduardokobra.com/biografia>. Acesso em: 09 abr. 2025.

KOBRA, Eduardo. Mural Etnias. [Pintura mural]. Boulevard Olímpico, Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINO, Sílvia Ferreira. **A experiência estética do feio nas artes pictóricas**. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. ¹ Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34487>. Acesso em: 3 maio 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASALHA, Nur. **Palestina**: Uma nação ocupada. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MASSEY, Doreen. **Space, Place, and Gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021b.

MILTON PUBLIC LIBRARY; SMARTHISTORY. Ai Weiwei, Kui Hua Zi (Sunflower Seeds). **Smarthistory**, [s.d.]. Disponível em: <https://smarthistory.org/ai-weiwei-kui-hua-zi-sunflower-seeds/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNDO EDUCAÇÃO. Revolução Cultural Chinesa: causas e consequências. **Mundo Educação**, [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/china/revolucao-cultural-chinesa.htm>. Acesso em: 19 abr. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

O GLOBO. Guerra no Oriente Médio, 1 ano: como o Hamas lançou o pior ataque terrorista contra Israel no 7 de outubro de 2023. **O Globo**, [2024]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/especial/guerra-no-orient-medio-1-ano-como-o-hamas-lancou-o-pior-ataque-terrorista-contr-israel-no-7-de-outubro-de-2023.ghtml>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OPEN CULTURE. Ai Weiwei and the Seeds of Freedom. **Open Culture**, 11 out. 2011. Disponível em: https://www.openculture.com/2011/10/ai_weiwei_and_the_seeds_of_freedom.html. Acesso em: 19 abr. 2025.

PAPPÉ, Ilan. **A limpeza étnica da Palestina**. São Paulo: Vestígio, 2017.

PASSINI, Elisa. **Geografia**: práticas interdisciplinares no ensino fundamental. Campinas: Papirus, 2008.

PAULINO, Rosana. Paraíso Tropical. [Gravura e costura sobre tecido]. 2017. Coleção Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**.

- LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- READ, Herbert. **A educação através da arte.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SAHD, Fábio Bacila. Conflito, discriminação e segregação na Palestina ocupada: etnocracia como síntese teórica possível. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 22, n. 128, p. 365–390, set./out. 2014. Disponível em: <https://www.ibccrim.org.br/boletim/edicao/128/2520>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- SAHD, Fábio Bacila. **Conflito, discriminação e segregação na Palestina ocupada: etnocracia como síntese teórica possível.** Pegada - A Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia, v. 22, n. 1, p. 204-231, 2021. (Note: Corrected journal title based on common usage for Revista Pegada)
- SAID, Edward. Edward Said e os paralelos entre a ocupação da Palestina e o apartheid na África do Sul. Tradução de Marina Lemle. **Carta Maior**, 2003. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/Edward-Said-e-os-paralelos-entre-a-Ocupacao-da-Palestina-e-o-Apartheid-na-Africa-do-Sul/6/4376>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- SALEM, Mohammed. Último adeus em Gaza [fotografia]. Khan Younis, Gaza, 17 out. 2023. Reuters. Disponível em: <https://www.reuters.com/world/middle-east/pulitzer-prize-breaking-news-photography-2024-05-06/>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHOLARWORKS. Kui Hua Zi. **California State University**, [s.d.].
- SILVA, João Ubiratan de Lima; PHILIPPINI, Ruth Aparecida Sales. Israel e Palestina: da “Terra Santa” a um território em conflito. Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder, v. 12, n. 2, p. 213–233, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/geopoliticas/article/view/23919>. Acesso em: 11 abr. 2025.

- SILVA, João Ubiratan de Lima; PHILIPPINI, Ruth Aparecida Sales. Israel e Palestina: da **'Terra Santa' a um território em conflito. Geografia em Questão** (Online), v. 15, n. 1, p. 1-18, 2022. (Note: Assumed different article/publication based on details)
- SILVA, Silvia Maria Cintra da; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. “A arte existe porque a vida não basta” - propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte.
- Marilda G. D.; ANACHE, Alexandra A.; CALDAS, Roseli F. L. (org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. p. 169-194.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SIMON, Brian. **Bashing the Great Enemy**: Margaret Thatcher and the Education Act 1988. London: Lawrence & Wishart, 1988.
- SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- TASCHEN. **Ai Weiwei**. Colônia: Taschen, 2016.
- TOTVS. Educação 5.0: o papel das metodologias ativas na formação de alunos protagonistas. **TOTVS Blog**, [s.d.].
- UNIVERSIDADE DAS ILHAS BALEARES. **Proposta pedagógica interdisciplinar para análise de conflitos internacionais em sala de aula**. Palma de Maiorca: UIB, 2016. Disponível em: <https://www.uib.cat>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- UOL NOTÍCIAS. Qual o motivo da guerra em Israel em 2023? Entenda confronto com Hamas. **UOL Notícias**, 10 out. 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2023/10/10/qual-o-motivo-da-guerra-em-israel-em-2023-entenda-confronto-com-hamas.htm>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- UP MAGAZINE. Activism through Art: Ai Weiwei's “Sunflower Seeds”. **UP Magazine**, [s.d.]. Disponível em: <https://upmag.com/activism-through-art-ai-weiweis-sunflower-seeds/>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- WEIWEI, Ai. Kui Hua Zi (Sunflower Seeds). [Instalação]. Tate Modern, Londres, 2010.
- WIKIPÉDIA. Mural Etnias. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mural_Etnias. Acesso em: 17 abr. 2025.
- WORLD PRESS PHOTO. Mohammed Salem. **World Press Photo**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.worldpressphoto.org/mohammed-salem>. Acesso em: 11 abr. 2025.

YUAN, Yi. The Power of Quantity in Ai Weiwei's Sunflower Seeds. *In*: THE ASIAN CONFERENCE ON ARTS & HUMANITIES, 2015, Osaka. **Official Conference Proceedings...** Osaka, Japão, 2015.

.