



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

OLHARES DE MARIA:
HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

GEOVANNA BEATRIZ TEIXEIRA CARRIJO

GOIÂNIA, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Geovanna Beatriz Teixeira Carrijo

Título do trabalho: Olhares de Maria: histórias que se encontram no ensino de artes visuais

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 03/12/2025, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovanna Beatriz Teixeira Carrijo, Discente**, em 03/12/2025, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5776386** e o código CRC **C5CEE9A5**.

Referência: Processo nº 23070.058356/2025-71

SEI nº 5776386

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

OLHARES DE MARIA:
HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

GEOVANNA BEATRIZ TEIXEIRA CARRIJO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal
de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.

GOIÂNIA, 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carrijo, Geovanna Beatriz Teixeira

Olhares de Maria [manuscrito] : Histórias que se encontram no ensino de Artes Visuais / Geovanna Beatriz Teixeira Carrijo. - 2025. 60 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Artes Visuais. 2. Formação Docente. 3. Histórias de vida. 4. Decolonial. 5. BNCC. I. Santos, Noeli Batista dos, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos três dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Olhares de Maria: histórias que se encontram no ensino de artes visuais”, de autoria de Geovanna Beatriz Teixeira Carrijo, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo prof.^a Dr.^a Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG) e prof.^a Ms.^a Lucivânia Pereira dos Santos - membra externa (SEC/BA). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de (10,0), tendo sido o TCC considerado (aprovado).

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 03/12/2025, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucivânia Pereira dos Santos, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 09/12/2025, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5776392** e o código CRC **6C315B33**.

Referência: Processo nº 23070.058356/2025-71

SEI nº 5776392

Para minha avó: Maria Marcolina Teixeira de Sousa.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão àqueles que demonstraram confiança em mim desde a infância. Em especial, agradeço à minha mãe, Wanessa Teixeira de Sousa, que sempre se dedicou para que eu estivesse aqui. Estendo meus agradecimentos, a minha avó, Maria Marcolina Teixeira de Sousa, por sua contribuição para a concretização desta pesquisa.

Sou grata a todos que tornaram meus dias na graduação mais leves e significativos, entre as idas e vindas pela FAV e pela UFG e construir uma família. Agradeço ao Victor Gabriel, Jakson Junior, Gabriela Lourdes e Gabs Oliveira por todo carinho e força para continuar, é impossível seguir em uma graduação sozinha.

Ao corpo docente da FAV, deixo meu sincero reconhecimento. Agradeço a cada professor que acreditou em mim e me falou palavras tão lindas sobre o ensinar, em particular, às professoras doutoras: Valéria Fabiane Braga Ferreira, Carla Luzia de Abreu, Flávia Leme de Almeida. E aos professores doutores: Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri, Jossier Sales Boleão, Odinaldo da Costa Silva, Elinaldo da Silva Meira e à minha orientadora, que sempre foi um exemplo para nós discentes. Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.

**Me afastarei dessa casa habitada apenas por ilusões e engodos
Voltarei para o mar, rastejando se for preciso
Voltarei para as minhas águas e as minhas terras
E me vingarei.**

— *Urias; Marcinha do Corinto. Carranca*

RESUMO

Este estudo objetivou compreender como as identificações dos alunos com os conteúdos e com as disciplinas, aqui especificamente as Artes Visuais, podem influenciar e enriquecer seus cotidianos docentes, bem como de que maneira o ensino popular e as visualidades podem atuar como meios para potencializar essas aprendizagens. Buscou-se também analisar como a diversidade tem aparecido no currículo e em que medida vem sendo consolidada, especialmente no que se refere à presença das artes e das narrativas visuais nos documentos oficiais. Com base na análise das implementações das Leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, observou-se a influência da hegemonia na área de Ensino Religioso e a recorrente desvalorização da Arte, cujos conteúdos têm sido, em alguns contextos, deslocados para outros componentes curriculares, o que acaba por minar seu potencial crítico, criativo e reflexivo. A metodologia adotada foi qualitativa, centrada nas histórias de vida, especialmente na de Maria Marcolina, minha avó, figura fundamental na constituição de minhas percepções estéticas e formativas. As etapas metodológicas compreenderam entrevistas com Maria Marcolina, análise dos componentes e áreas da BNCC e do DCGO e estudo das visualidades presentes no cotidiano. A partir dessas análises, o estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma educação mais humanizada e sensível, que resista ao caráter hegemônico tecnicista ainda presente nas escolas e reconheça a arte, a diversidade e as visualidades como campos legítimos e necessários para uma formação crítica. As leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos revelam avanços, mas ainda demandam aprimoramento e efetividade no cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais; Formação Docente; Histórias de vida; Decolonial; BNCC.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la identificación de los estudiantes con los contenidos y las asignaturas, específicamente las Artes Visuales, puede influir y enriquecer sus prácticas docentes cotidianas, así como la manera en que la educación popular y las artes visuales pueden servir como medios para potenciar este aprendizaje. También buscó analizar cómo se ha manifestado la diversidad en el currículo y en qué medida se ha consolidado, especialmente en lo que respecta a la presencia de las artes y las narrativas visuales en los documentos oficiales. A partir del análisis de la implementación de las Leyes N° 10.639/2003 y 11.645/2008, se observó la influencia de la hegemonía en el área de Educación Religiosa y la recurrente devaluación del Arte, cuyos contenidos, en algunos contextos, se han desplazado a otros componentes curriculares, lo que termina por menoscabar su potencial crítico, creativo y reflexivo. La metodología adoptada fue cualitativa, centrada en historias de vida, especialmente la de María Marcolina, mi abuela, figura fundamental en la constitución de mis percepciones estéticas y formativas. Los pasos metodológicos incluyeron entrevistas con María Marcolina, análisis de los componentes y áreas del Currículo Nacional Común Básico (BNCC) y las Directrices Curriculares para la Enseñanza y la Comunicación (DCGO), y un estudio de los aspectos visuales presentes en la vida cotidiana. A partir de estos análisis, el estudio propone una reflexión sobre la necesidad de una educación más humanizada y sensible, que resista el carácter tecnocrático hegemónico aún presente en las escuelas y reconozca el arte, la diversidad y los aspectos visuales como ámbitos legítimos y necesarios para una educación crítica. Las leyes que garantizan la enseñanza obligatoria de la historia y la cultura de los pueblos indígenas, afrobrasileños y africanos muestran avances, pero aún requieren mejoras y mayor efectividad en la vida escolar diaria.

Palabras clave: Educación en artes visuales; Formación docente; Historias de vida; Decolonialismo; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 — Reconstruindo o centro a partir da minha memória..... | 22 |
| Imagem 2 — E. E. Gracinda de Lourdes..... | 24 |
| Imagem 3 — Vontade De Voar..... | 30 |
| Imagem 4 — Dona Maria..... | 31 |
| Imagem 5 — Me educo aqui, minha fé parte daqui..... | 32 |
| Imagem 6 — "sou uma estilista de costura, entendeu? "..... | 35 |
| Imagem 7 — Santa Maria, Mãe de Deus, rogai por nós..... | 36 |
| Imagem 8 — Salve a malandragem, salve os Pretos Velhos, salve Mãe d'Água..... | 36 |
| Imagem 9 — Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo..... | 37 |
| Imagem 10 — Com todas as minhas bênçãos..... | 37 |
| Imagem 11 — Ó clemente, ó piedosa, ó doce Virgem Maria, rogai por nós..... | 38 |
| Imagem 12 — Ó glorioso São Bento, quebra as correntes da escassez que me prendem... | 38 |
| Imagem 13 — Tudo que tenho a oferecer..... | 39 |
| Imagem 14 — Transformaremos essas águas de tristeza em águas de amor..... | 39 |
| Imagem 15 — Folhas de proteção..... | 40 |
| Imagem 16 — Amém..... | 41 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – BNCC matrizes estéticas e culturais..... | 45 |
| Quadro 2 – DCGO matrizes estéticas e culturais..... | 45 |
| Quadro 2 – BNCC Contextos e práticas..... | 47 |
| Quadro 3 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2º ano)..... | 48 |
| Quadro 4 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (3º ano)..... | 48 |
| Quadro 5 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (4º ano)..... | 49 |
| Quadro 6 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (5º ano)..... | 50 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| FAV | Faculdade de Artes Visuais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| ERER | Educação das relações étnico-raciais |
| EEQ | Educação Escolar Quilombola |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Projeto de Lei |
| MDHC | Ministério de Direitos Humanos e da Cidadania |
| INSE | Indicador de Nível Socioeconômico |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| CIERGO | Conselho de ensino religioso de Goiás |
| FONAPER | Fórum Nacional permanente do ensino religioso |
| DCGO | Documento Curricular para Goiás |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 MARIA MARCOLINA E O CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL/GOIÁS — EDUCAÇÃO E MULHERES..... | 19 |
| 1.1 Educação..... | 23 |
| 2 MARIA MARCOLINA E O ENSINO DE ARTE..... | 28 |
| 2.1 Maria, artes que a voz não diz..... | 29 |
| 2.2 Memória e afetividade..... | 43 |
| 3 “QUANDO EU TINHA ENSINO RELIGIOSO ERA NA IGREJA”..... | 43 |
| 3.1 Contextualizando o Ensino Religioso..... | 51 |
| 3.2 As controvérsias..... | 52 |
| 3.3 Como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 têm sido implementadas?..... | 53 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 57 |
| REFERÊNCIAS..... | 59 |

INTRODUÇÃO

Eu sempre me questioneei sobre o que seria “quando crescer”. Sonhos de infância já passaram por aqui: cantora, médica... mas será que eu seria professora? A papelaria sempre foi meu lugar favorito; eu adorava comprar diferentes tipos de papel para construir casas de boneca, mesmo já tendo uma de madeira. Esse hábito nunca saiu da minha memória. Assim como nunca esqueci das vezes em que analisava cliques exibidos na TVZ e na MTV junto com a minha tia Andréia. Arte sempre esteve presente, mas e a docência?

Durante os meus 16 anos de educação básica, tive apenas uma professora graduada em Artes: a professora Célia Regina. Ela me ensinou técnicas e despertou ainda mais a minha curiosidade por essa área. Eu já era muito interessada em arte, mas com ela aprendi mais do que apenas desenhar. Na infância, eu até pensava em ser artista, mas jamais professora. Eu via como ela era desvalorizada, por isso, dizia a mim mesma que nunca passaria por aquilo.

Brincar de ser professora era o máximo: corrigir tarefas e dar aulinhas era divertido. Mas crescer e ser, de fato, professora? Jamais. Neguei essa ideia durante todo o Ensino Médio. Queria fazer Design ou Química. No entanto, quando chegou a hora do SISU, senti que deveria tentar uma licenciatura.

Penso em como teria sido minha educação se eu tivesse tido mais professores capacitados. Eu teria pensado diferente sobre a docência? São perguntas às quais nunca terei certeza da resposta. Mas pesquisar ajudará a entender.

O tema da minha pesquisa abrange os relatos vividos por Maria Marcolina, e como essa pluralidade de saberes pode influenciar e acrescentar no cotidiano docentes do ensino de artes visuais. A importância do meu estudo no campo da Licenciatura em Artes Visuais é justamente aproximar as práticas da cultura popular ao ensino formal das Artes Visuais. A grande inquietação para esta pesquisa parte de um questionamento pessoal: por que as pessoas estão rodeadas de manifestações artísticas e, ainda assim, não conseguem identificá-las? Seria essa uma falha no ensino de Artes? Ou um acerto da academia elitista das Artes Visuais?

Essa inquietação me leva a questionar o modo como a arte é ensinada e reconhecida no dia a dia. Muitas vezes, o ensino de Artes nas escolas acaba deixando de lado as

expressões culturais que fazem parte da vivência de grande parte da população, como as manifestações religiosas, as festas populares e os saberes passados entre gerações. Foca-se na academia, que de forma alguma deixa de ser importante, mas que costuma valorizar referências coloniais, europeias e elitizadas, o que distancia o interesse e a representatividade por parte da população brasileira que não tem acesso a esses espaços. É nesse sentido que esta pesquisa busca dar visibilidade a essas outras formas de visualidades, com base nas vivências de Maria Marcolina, minha avó materna, figura central da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa propõe que as vivências são importantes para o despertar criativo e educativo tomando como eixo as visualidades presentes no repertório de Maria. Nos objetivos específicos, busca-se reconhecer essas expressões visuais da cultura como referências artísticas legítimas no contexto escolar. Além disso, pretende-se valorizar e questionar a presença e aplicação da cultura afro-brasileira no currículo oficial, bem como refletir criticamente sobre as formas de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que ampliaram essa obrigatoriedade, incluindo também a história e cultura dos povos indígenas.

Nessa pesquisa, adoto uma abordagem qualitativa, centrada nas histórias de vida, apresentando as experiências de Maria Marcolina. A partir de suas memórias, percepções e vivências, busco compreender sua visão sobre as Artes Visuais, já que durante toda a sua trajetória esteve rodeada de santos, estatuetas, bandeiras, pinturas, gravuras e demais manifestações artísticas que passaram despercebidas. O intuito é refletir sobre como esses saberes populares e afetivos podem dialogar com o ensino formal das Artes Visuais, mas também entender por que esses saberes tendem a ser apagados, escondidos e privados de sua própria população; questionar o não reconhecimento da cultura popular por quem a produz, para que eu possa pensar a educação artística a partir de narrativas pessoais e conhecimentos que vão além dos espaços e ensinamentos institucionais.

Assim, na Seção 1, intitulada "**Maria Marcolina e o contexto histórico no Brasil: Goiás, educação e mulheres**", apresento a trajetória de Maria Marcolina, destacando sua migração para o estado de Goiás, sua vivência educacional no período ditatorial, a predominância de mulheres na docência e a importância da fé em sua formação pessoal e cultural.

Na Seção 2, intitulada "**Maria Marcolina e o Ensino de Arte**", apresento os recursos da pesquisa, sua ambientação, os registros fotográficos realizados, bem como os questionamentos e esclarecimentos ao longo do processo investigativo, abordo as questões da memória e da afetividade no cotidiano da prática artística e docente em artes visuais.

Na Seção 3, intitulada "**Quando eu tinha Ensino Religioso era na igreja**" discuto temas relacionados à presença da fé no ensino das artes visuais e ensino religioso, enquanto Área e artes visuais como Componente Curricular a diversidade cultural contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à implementação, no contexto educacional brasileiro, das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Além disso, nas **Considerações Finais**, discuto como minha pesquisa me deu respostas sobre minha formação docente que nasceu nas memórias da minha avó e das minhas, nas visualidades do cotidiano e nos gestos que me ensinaram muito antes da escola. Entendo, que educar deve ser acolhedor e humano, desconstruindo a lógica tecnicista que domina as práticas escolares. Que ao analisar a fé, a diversidade religiosa e as matrizes culturais, reconheço que a pluralidade prevista na BNCC e nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda não se concretiza, marcada por lacunas e falta de formação docente. Vejo também que, no Ensino Religioso, a falta de estrutura reforça contradições históricas, enquanto áreas como Arte seguem apagadas, produzindo silenciamentos culturais que enfraquecem o pensamento crítico e a valorização das histórias de vida.

1 MARIA MARCOLINA E O CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL/GOIÁS — EDUCAÇÃO E MULHERES

Esta pesquisa é guiada pelas histórias de vida de Maria Marcolina Teixeira de Sousa e por tudo aquilo que ela deseja nos contar. Para ela, a arte está ligada a tudo o que considera belo, bonito e espetacular. Seu contato com o fazer artístico vem desde a infância: seu pai era artesão; carpinteiro e sua mãe trabalhava com gamelas. Assim, Maria cresceu até uma certa idade, imersa em um ambiente onde a arte era parte do cotidiano. Maria nasceu em 1952, em uma pequena cidade do interior da Bahia, nas proximidades de Correntina. Atualmente com 72 anos, ela nos conta sua história.

Outro pulsar das memórias de criança é o caminho da roça, que fazíamos junto às gerações mais velhas, a geração mãe a geração avó. [...] Pulsam as memórias do amanhecer em uma casa construída com materiais locais, com uma parte do teto feita de telhas de adobe cru e outra parte feita de palha e madeira. A arte é conversa das almas porque vai do indivíduo para o comunitarismo, pois ela é compartilhada. A cultura é o contrário. Nós não temos cultura, nós temos modos – modos de ver, de sentir, de fazer as coisas, modos de vida. (Santos, 2023, p. 10, 11, 23).

Quando Maria tinha apenas 8 anos, seu pai veio a falecer. Naquela época, em plena era dos jagunços e das disputas por terra, sua mãe, no qual minha avó tem o mesmo nome, Maria Marcolina de Jesus, ficou sem qualquer direito ou apoio relacionado a familiares do falecido marido.

Enquanto isso, em Goiás, um tio que morava nos arredores do que hoje é a capital do Estado contou à mãe de Maria que Pedro Ludovico Teixeira liderava a construção e a expansão da nova capital. Segundo ele, o governo incentivava a migração para a região, oferecendo lotes e oportunidades àqueles dispostos a ajudar no povoamento da cidade recém-planejada. Foi então que esse tio sugeriu que a mãe de Maria levasse seus filhos para Goiás. Ela decidiu seguir o conselho e, com seus oito filhos, Hilda; Zé Leolino; Domingos; Emanuel; **Maria Marcolina**; Tereza; Diolina e Orlando, embarcou em um caminhão clandestino, acomodando-se entre latas de querosene.

Chegando no Goiás, o sonho goianiense não era bem assim. Por um tempo, eles se abrigaram em uma tal **Pensão Baiana** e, como troca de moradia, suas filhas lavavam as panelas. E foi assim, a família foi se distanciando, os irmãos, homens e mais velhos, iam para a roça; os pequenos permaneciam com a mãe. E Maria? Bom, Maria, depois de um tempo,

também foi para a roça, para servir na função de cozinheira. Maria não sabe ao certo como era negociado, se sua mãe recebia algo, mas nunca viu dinheiro desse trabalho.

Quando sua mãe faleceu, ainda adolescente, Maria volta da roça e começa a trabalhar em uma casa, em troca de comida, roupa e moradia. Ao longo dos anos, Maria cogitou em sair, mas era sempre coagida a ficar, porque lá fora o mundo era cruel, tinha tarados, ela ia passar fome... Então foi aí que Maria, exigindo dignidade, conseguiu metade do salário mínimo da época; se recorda de comprar sua primeira escova de dente e um sabonete com cheiro para tomar banho; o salário em cruzeiros não dava pra nada, porque ela, além de tudo, tinha que pagar sua estadia e todas as roupas que eram ofertadas. E seus irmãos? Ela não fazia ideia de onde estavam, apenas que estavam vivos. Foi assim que viveu. Sair? Apenas para comprar pão. Assim, de vez em quando, se encontrava com sua irmã Terezinha, que também trabalhava nas proximidades, mas não podia parar muito tempo para pôr o papo em dia; o pão tinha que voltar. Foi assim que levou sua vida por 10 anos.

Depois de anos, saiu deste trabalho, no qual não queriam vê-la nem pintada de ouro, pois interpretaram como ingratidão sair depois de tudo que a família proporcionou. Maria conseguiu concluir até a quinta série o primeiro grau da época, conseguiu um trabalho melhor e um salário completo, e voltou a morar com seus irmãos, os que estavam aqui e os que voltaram da roça e assim foi criando sua vida.

Conheceu Eurípedes Rodrigues de Sousa, meu avô materno, natural de Araguari, Minas Gerais, também migrante em busca de melhores condições de vida. Juntos, tiveram duas filhas: a mais velha, minha tia Andreia Aparecida, e a mais nova, minha mãe, Wanessa Teixeira.

Minha avó se declara muito feliz com a vida que levou e leva, está muito feliz de participar da pesquisa, orgulhosa da sua trajetória e da minha, pois, no final de tudo, sempre teve fé.

Falando de fé essa pesquisa é transpassada pela fé, especialmente a da minha avó Maria, que, embora se declare católica, sempre frequentou terreiros de Umbanda. Para ela, a religião não precisa ser única, pois, no fim, o que importa é adorar a Deus. Suas idas aos "centros", como minha família chama os terreiros, começaram aos 22 anos, por indicação da mãe de um vizinho para trabalhar e por curiosidade foi de pouco a pouco aprendendo sobre os

orixás e se inserindo na Umbanda. O local era um terreiro de Umbanda, embora fosse chamado de centro espírita. Foi lá, no **Centro espírita São Miguel Arcanjo**, um lugar simples, com chão forrado de areia, rodeado de quadros, santos, plantas e bandeirolas que se formou grande parte da sua e da minha base religiosa.

Imagem 1 — Reconstruindo o centro a partir da minha memória.



Fonte: Imagem autoral. Geovanna, acrílica sobre papel, 2025.

A figura principal do terreiro era a benzedeira Dona **Erotildes**, a “Vó”, que o liderou até sua morte. Seu desejo era que o espaço se tornasse um orfanato e abrigo, mas o terreiro segue ativo. Isso causou o afastamento de muitos filhos da casa, que hoje frequentam o **Terreiro Pai Joaquim Vovó Maria**, liderado por Seu Paulin e Mãe Leila. Minha avó, muito ligada à Avó Erotildes, ainda se entristece, mas continua frequentando esse novo espaço como forma de quitar sua dívida espiritual e exercer sua fé.

A arte sempre esteve presente nos terreiros em que cresci, especialmente em celebrações como a de São Cosme e Damião, dos Ciganos, Pretos Velhos e Baianos. A produção de roupas, brinquedos, músicas e comidas era coletiva e intensa, ainda que muitas vezes os atos não fossem reconhecidos como fazeres artísticos.

1.1 Educação

Especificamente falando da educação da minha avó Maria, em uma escola central de Goiânia na década de 1960 viveu anos duros do regime militar, quando o autoritarismo calava vozes e a fome batia à porta.

A Escola Estadual Gracinda de Lourdes, localizada na Rua 27, nº 248, Centro, Goiânia - GO, que atualmente oferta o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. A instituição conta com um corpo docente composto por 18 professores, atendendo a 303 alunos nos anos finais do ensino fundamental e 33 matrículas na educação especial. O desempenho escolar dos estudantes é considerado mediano nos anos finais e satisfatório nos anos iniciais, resultando em um nível geral de aprendizado classificado como médio-alto ISE 5.

Em relação aos indicadores educacionais de 2024, os registros apontam 0% de reprovação, 0% de abandono e 100% de aprovação nos anos finais, como a escola não oferece o Ensino Médio, não existem informações referentes a essa etapa.

Historicamente, o documento proveniente do acervo de escolas extintas de Goiânia, disponibilizado pela Universidade Católica de Goiás, registra que a instituição no período de 1947 a 2019. Neste acervo, a escola aparece listada como Colégio Estadual Gracinda de Lourdes – nº 136, à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) entre os anos de 1999 e 2008, no mesmo endereço.

De acordo com os dados mais recentes da plataforma QEdu (2024), observa-se uma redução no número total de matrículas. Atualmente, constam registros apenas para os anos finais do ensino fundamental, sem matrículas nos anos iniciais, o que indica uma reconfiguração da oferta educacional da instituição nos últimos anos.

Imagem 2 — E. E. Gracinda de Lourdes.



Fonte: Plataforma QEdu (2024).

<https://qedu.org.br/escola/52069931-escola-estadual-gracinda-de-lourdes/censo-escolar>

Minha avó relata que há poucos registros e lembranças de como a escola era organizada. Não devemos comparar o ensino da época da minha avó com a atual gestão e configuração das escolas, pois a configuração era outra.

A Constituição de 1946 previa a necessidade de criação de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores. Após algum tempo, em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentando o sistema educacional brasileiro.

Com o regime militar em 1964, a educação passou a ser reformulada para atender ao projeto de modernização industrial adotado pelo governo. Com o conceito do capital humano o objetivo era transformar o Brasil em uma potência industrial, priorizando a formação de mão de obra técnica, barata e rapidamente inserida no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que mais de 70% da população vivia na pobreza e na miséria.

Nesse contexto, o governo implementou medidas de curto e longo prazo para reorganizar o sistema educacional. A escolaridade básica foi ampliada e tornou-se obrigatória, unificando o ensino primário e o ginásio no chamado primeiro grau, e a generalização do ensino profissional no nível de segundo grau. Essa reforma tinha como objetivo deslocar para o mercado de trabalho uma parte crescente da demanda por vagas no ensino superior, garantindo apenas que a elite tivesse um nível superior.

Havia muitas deficiências, especialmente na zona rural, onde o ensino era limitado às séries iniciais e faltavam infraestrutura e profissionais capacitados, formados por meio de curtas licenciaturas. Nas cidades, os problemas também eram numerosos: disciplinas como Sociologia e Filosofia foram reduzidas ou eliminadas, sendo substituídas por conteúdos voltados à Moral e Cívica, com forte viés ideológico. Geografia e História também foram prejudicadas, educação no período era extremamente dificultada a censura no período ditatorial corria solta a repressão alcançou não apenas escolas e universidades, mas também atingiu intelectuais, professores e artistas que tenta restaurar até os dias hoje os impactos da ditadura.

Ah, eu me lembro, a censura acontecia muito com os artistas Gilberto Gil...Caetano Veloso. Era na época, se eu não me engano, do JK... 'Mongos do governo jogam bosta no governo kkk ' Hoje os artistas podem falar. Eu parei na quinta série, que é o primeiro ano de vocês agora, do médio. Era tudo muito rápido, os professores não passavam com a gente não, não voltava contigo. Eu tomei várias bombas e não conseguia completar. Eu terminei o primeiro em sei lá 72. (Maria Marcolina Teixeira de Sousa, 2025).

A educação da minha família demorou para melhorar e chegar ao nível superior. Sou a segunda da parte materna a entrar na universidade e a primeira, por parte da paterna, a ingressar em uma universidade pública. Quando meu primo Thiago Augusto começou Física na UFG, em 2019, foi visto como uma grande conquista. Eles sequer sabiam a diferença entre bacharelado e licenciatura, mas ele seria o cientista e eu, a professora. Minha entrada no curso

de Artes Visuais, foi em 2022, ainda é meio incompreendida por parte deles. Viram apenas como um caminho para ser professora, algo considerado mais “fácil”, por envolver cuidar e educar.

A família com a qual mantenho maior proximidade e que considero verdadeiramente minha é composta por cinco mulheres e dois homens: minha mãe, minha avó, minha tia Andreia Aparecida, minha prima Andressa Rodrigues, meu irmão Alex Gabriel e meu falecido primo Thiago Augusto.

Embora meu pai tenha sido presente em minha vida, reconheço que grande parte da minha formação como indivíduo vem das mulheres da minha família, a quem atribuíram o papel de figuras fortes, inspiradoras e responsáveis pela criação e educação familiar.

A grande produção das mulheres nas artes visuais hoje no Brasil tem paulatinamente incorporado as conquistas feministas, mas o medo de ser considerada feminista ainda ronda as mulheres artistas. Além do preconceito de gênero, o preconceito social atinge também as mulheres artesãs que tendem a se perpetuar na repetição sem segurança para mudar e transformar seu trabalho [...]. (Barbosa, 2016, p. 233)

Percebo a influência dessas atribuições no campo docente. A docência na educação básica brasileira é majoritariamente feminina, com aproximadamente 79% dos docentes sendo mulheres.

O ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em fevereiro.

Esse cenário possui raízes históricas relacionadas à transformação do mercado de trabalho no período industrial. Originalmente, a profissão docente era predominantemente masculina, pois os homens eram os únicos que tinham acesso à educação. Com a expansão da indústria, muitos homens migraram para postos de trabalho considerados mais "pesados" e melhor remunerados, deixando a docência para as mulheres. Minha visão é que essa migração, muitas das vezes, é justificada por visões misóginas que naturalizaram a presença feminina na educação, associando às mulheres características como delicadeza, paciência e

cuidado, ligando-as tradicionalmente a atividades de cuidado e educação doméstica. Nesse contexto, a feminização da docência não apenas reflete oportunidades de inserção profissional para as mulheres, mas também evidencia justificativas de como homens perderam este posto, reforçando estereótipos de gênero, desvalorizando a profissão e consolidando ideologias misóginas no mercado de trabalho.

Além disso, a predominância de professoras em determinadas etapas da educação, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, também se relaciona a preconceitos e estereótipos de gênero. Esses estereótipos influenciam, por exemplo, a confiança dos pais e responsáveis em relação aos profissionais que atuam na educação de suas crianças.

2 MARIA MARCOLINA E O ENSINO DE ARTE

— Como foi participar de uma pesquisa acadêmica?

— *Bom, eu me senti bem. Quando uma pessoa é entrevistada, né, ela lembra de você. Você se sente bem falando daquilo que a gente viveu, do que a gente gosta. Ontem eu cheguei em casa e tinha uma música, né, que abriu no celular, uma música que eu tinha escutado quando eu tinha 20 anos. E foi tão bom, é tão bom relembrar como se a gente tivesse voltado na juventude. Você vai se sentir assim na minha idade, você vai viver, você vai ver como é bom lembrar.*

E como é ruim também, porque não pode voltar para trás, a idade vai chegando, você não consegue nem correr. Mas eu me senti muito bem. É como se as pessoas tivessem lembrado.

A minha avó mora em viela, nas redondezas do Setor Leste Universitário. A casa dela, originalmente, era uma casa grande e extensa, de um terreno e quintal muito vasto. Mas, com o tempo, ela cedeu parte deste terreno, que conseguiu com meu avô, para seu irmão, que anos depois acabou vendendo, deixando minha avó com um terreno cada vez menor.

Minha tia Andréia, que mora com ela, casou certa vez e levantou ali uma casa. Hoje, o quintal é pequeno, mas a casa não deixa de ser acolhedora e coberta de arte.

Nossas conversas aconteceram pelas tardes de setembro, quando o sol se põe e chega a noite. O primeiro cômodo visitado foi um quartinho, o antigo quarto do meu primo. Desde que me entendo por gente, esse espaço muda de pele e de sentido. Já foi despensa, já foi o quarto da minha mãe na juventude, quarto dos meus pais quando nasci, já pertenceu ao meu primo e agora volta a ser uma despensa com uma estante enorme que guarda um altar, um lugar que não queríamos estar, um espaço que em um determinado período, abrigou grandes sofrimentos. As paredes, são testemunhas silenciosas, que presenciaram inúmeras experiências, mas, com o passar do tempo, retornou à condição de lar. Também passamos pela sala da primeira casa e pelo quintal. Não tivemos entradas na segunda casa.

O combinado da entrevista não foi difícil; pelo contrário, foi genuíno, ela entendeu de primeira o objetivo da pesquisa. Em conversas com minha mãe, percebemos que minha avó está sentindo os impactos da idade. Era para ser um período de total tranquilidade, mas a vida não é uma linha tênue que acontece como queremos.

Ela se culpa bastante pelo falecimento do Thiago. Estava na cozinha, fazendo o almoço, e não percebeu sequer uma movimentação, e desde então se questiona o porquê de não ter entrado no quarto, agarrando-se à esperança de que talvez pudesse ter salvado a vida dele. Isso não aconteceu só com ela; todos nós, na família, sentimos o impacto do luto e passamos a nos perguntar o que faríamos para evitar um suicídio. A verdade é que não evitaríamos. Hoje, já interpretamos como algo que trouxe alívio e descanso para ele.

Minha avó está em um período da vida em que os filhos já estão criados e os netos também, uma mulher que passou a vida inteira servindo à outras pessoas o cuidado e afeto principalmente aos netos. A casa que sempre esteve cheia de crianças está vazia, a perda de um neto tem provocado muitos conflitos dentro dela. Ele era quem passava mais tempo ao seu lado, depois que cresci e me mudei para longe. Por ela, falaria por horas; de novo e de novo contaria as histórias, de novo e de novo.

Falar tudo isso na entrevista, para ela, foi quase um desabafo, um momento de destaque, como se finalmente alguém quisesse ouvir e reconhecer a sua história.

Gravamos a sua história umas duas vezes, porque o primeiro arquivo gravado no celular no qual fez questão de ser o dela não foi possível me enviar, pois era muito extenso. Ela pediu pra mim que eu não apagasse e que deixasse ali no celular dela, celular esse que ela adquiriu há pouco tempo, porque por um longo período ela se recusava a se adentrar nas tecnologias. Mas agora para ela o celular é um passatempo, de longas risadas com vídeos do *Tik Tok* é seu meio de distração.

Nas entrevistas tivemos muitos sorrisos, gargalhadas e emoções. Ela se segura em vários momentos pra não chorar. E eu também.

2.1 Maria, artes que a voz não diz

Durante uma conversa com Maria, minha avó, ela definiu a arte como tudo o que se relaciona com a beleza, englobando pinturas, esculturas, moda e bordados. Maria associa a beleza à atividade manual, evidenciando sua própria experiência como estilista, costureira e bordadeira. Para ela, a arte é integralmente bela, pois considera que aquilo que é feio não pode ser classificado como arte. Além de resultar quem sim, tem Arte em sua casa.

A arte é a coisa mais bela que tem, é muito bonita, entendeu? Se eu pudesse ter estudado, eu teria feito artes também.

— Mas a senhora sabe definir o que é?

— A arte é quando você faz uma pintura no barro, uma estátua, uma estatuetas, que fala, né? E também um quadro. Pode ser bem pintado, com as boas pinturas, boa imagem que você está vendo lá dentro daquele quadro.

E também outras coisas, um pano também, uma roupa. Uma roupa se torna uma arte também, se você quiser ser um estilista também. E eu sou uma estilista de costura, entendeu? Sei costurar, sei bordar, tá? Isso é que é uma arte.

Imagem 3 — Vontade De Voar.



Fonte: Arquivo pessoal.

Portanto, eu tenho até uma máquina aqui dentro de casa, aí ó. E a minha arte é essa.

Eu aprendi desde a minha idade, a minha infância. E com a idade, maturidade também.

Imagem 4 — Dona Maria.



Fonte: Arquivo pessoal.

— *A senhora acha que existe arte feia?*

Não.

— *Não?*

Não.

— *Que é feio não é arte?*

Não é arte.

— *E aqui dentro da sua casa? Você tem arte?*

Tenho.

— *Você pode mostrar?*

Tenho.

— *Olha aqui ó, isso aqui também se chama de arte, ó.*

— *Senhora, pode explicar aí um por um, cada um?*

— *Ó, isso aqui é Nossa Senhora Aparecida, é uma arte também, é uma arte também do homem também.*

Aqui São Benedito também, São Benedito, é uma arte, entendeu? E a outra arte, aqui ó, isso aqui também é uma arte, é o Divino Espírito Santo, é uma arte também, sabe? Até mais. E outras coisas também. Esses aqui.

Imagem 5 — *Me educo aqui, minha fé parte daqui.*



Fonte: Arquivo pessoal.

— *Quem são? Esses aqui? Esses pequenos...*

— *Esse pequenininho é uma... Uma mãe, Mãe Iemanjá. Esse aqui é ... O preto... O preto velho. E aqui o... Que o povo sempre fala na Umbanda: Seu Zé Pilintra. Entendeu?*

— *A senhora acha que lá no centro tem muita arte?*

— *Tem. No centro espírita tem muita arte, entendeu?*

— *E além de lá ter muita arte, você acha que você produz parte dessa arte?*

— *Produzo. Com o quê? Porque você... Quando você se fundisse com o espírito, ele quer te proteger, ensiná-lo a ser. Entendeu? Como você deve agir na Terra, tá? As comidas também. Os remédios. Tem uns que são um... Uns tem pra curar, para curar, vencer, entendeu? Ensinar, ensinar alguma coisa de bom e ruim pra você ter disciplina. Ter disciplina lá dentro também, entendeu?*

— *Você não pode chegar e querer enfiar a mão, não.*

Porque também você tem que ter respeito. O respeito é sagrado. Assim como você ter respeitado o seu pai maior, que é Deus, lá dentro você tem que respeitar, Deus é Oxalá, dentro da doutrina, você tem que respeitar o Pai de Santo também. O Pai de Santo, você tem que respeitar ele, ou você tem que chamar ele de Pai, ou você tem que chamar ele de Padrin. E a Mãe de Santo também é a mesma coisa.

E quando o mais velho está no candomblé, dentro da doutrina, é a mesma coisa. Você tem que respeitar lá dentro, igual você estiver respeitando a sua mãe e seu pai aqui fora. É desse jeito também.

— *E as festas?*

— *Nossa, as festas são excelentes. Se você souber o que é uma festa, agora mesmo setembro. Por agora é dia 17, dia 27, é o dia de São Cosme e Damião, a festa mirim. Tem, todos os tipos de doces, bala,*

brinquedo, tudo que você quiser levar, eles te agradece demais. Quanto mais você dá pra eles, eles te dão em dobro também. Mas com respeito.

E nós que fazemos a festinha deles é igual a uma festinha de aniversário. Se você faz uma festinha de aniversário, Nossa, aí eles ficam tão satisfeitos, tão satisfeitos, que eles não sabem nem como traduzir, entendeu? E também tem a festa também, depois desse de são cosme e damião tem a festa também do, de são... Miguel Arcanjo, São Miguel Arcanjo, é o Anjo, é o Arcanjo, é o Anjo, Arcanjo, Gabriel, Arcanjo, Rafael. Gabriel, que é o arcanjo, mensageiro das almas, entendeu, das almas do Purgatório. E Rafael é o anjo da cura.

Também a festa dos ciganos, pretos velhos, dos malandros... e tudo que a gente faz.

Imagens e visualidades completam Maria. Antes mesmo que qualquer palavra seja dita, é a imagem que permanece, o primeiro traço que percebemos ao olhar um indivíduo.

Nesse sentido, podemos dizer que as imagens romperam paradigmas e ampliaram espaço para a criação de novas estéticas (SHOHAT e STAM, 2006), maneiras peculiares para os indivíduos se expressarem ou se reconhecerem em narrativas visuais sobre a vida, o cotidiano, a memória e a subjetividade. (Martins, 2011, p. 16)

Para quem não conhece Maria, bastaria observar essas pequenas imagens que se revelam no cotidiano, nos detalhes quase invisíveis que, junto às palavras, permitem que o leitor desta pesquisa imagine um pedacinho da minha avó. Somos um museu vivo que coleciona fragmentos, lembranças e imagens que se acumulam nas paredes internas da memória.

Imagem 6 — "sou uma estilista de costura, entendeu? "



Fonte: Arquivo pessoal.

São essas imagens de proteção, essas pequenas coisas que a fazem sentir-se segura, que conectam minha avó às artes visuais. É na manualidade que ela se encontra e se reconhece artista. Esses detalhes evidenciam como o ensino só faz sentido quando há identificação, quando toca o afeto, quando acolhe. Uma educação que se propõe significativa precisa se afastar de práticas excludentes e se aproximar das histórias que moldam cada sujeito.

No componente Artes Visuais, enfrentamos a sensação de que precisamos ser algo a mais para sermos legitimados, como se a área não se sustentasse por si, como se aquilo que explora o popular estivesse sempre condenado a ser segregado e rebaixado. No entanto, é justamente no popular, no cotidiano e nas memórias de pessoas como Maria que a arte encontra sua força. É ali que ela se faz presente, resistente e viva, e onde a educação pode finalmente se tornar mais humana.

Imagem 7 — Santa Maria, Mãe de Deus, rogai por nós.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 8 — Salve a malandragem, salve os Pretos Velhos, salve Mãe d'Água.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 9 — Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 10 — Com todas as minhas bênçãos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 11 — Ó clemente, ó piedosa, ó doce Virgem Maria, rogai por nós.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 12 — Ó glorioso São Bento, quebra as correntes da escassez que me prendem.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 13 — Tudo que tenho a oferecer.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 14 — Transformaremos essas águas de tristeza em águas de amor.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 15 — Folhas de proteção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 16 — Amém.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nossa percepção sobre as pessoas tende a ser equivocada. No início desta pesquisa, afirmei que meus familiares não compreendem o que é arte; porém, ao destrinchar os pensamentos de minha avó, ela revela uma compreensão plena e sensível do que a arte representa. Percebo, então, que no final somos realmente, como diz o Rapper BK, “Eu sou a continuação de um sonho Da minha mãe do meu pai De todos que vieram antes de mim Eu sou a continuação de um sonho Da minha vó, do meu avô Quem sangrou pra gente poder sorrir”. Meu avô, Eurípides, dizia que queria filhas professoras, e minha avó revelou, ao longo desta pesquisa, que, se tivesse tido a mesma oportunidade que eu, também teria feito Artes Visuais. É nesse entrelaçamento de desejos, frustrações e sonhos herdados que entendo que minha trajetória não é apenas minha, mas parte da deles.

Os ensinamentos que perpassam ao longo da academia se tornam concretos juntando a teoria e a prática. Eu tinha plena percepção da importância, mas tive completa certeza dos ensinamentos de Paulo Freire sobre a valorização do diálogo, da escuta e da construção do conhecimento a partir da realidade do aluno, quando passo pela pesquisa e descubro que tudo seria mais fácil para minha avó se ela tivesse se identificado com as matérias da escola. Há vários fatores que afastam pessoas da educação e, sem dúvida, o fator social é um dos mais

impactantes. É comum vermos os questionamentos: “Vou usar isso pra quê?”, e essa pergunta revela muito mais do que uma simples dúvida, mostra uma distância entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana do aluno.

Posso partir da experiência pessoal na qual odiava estudar tudo que não me identificava. As aulas de artes eram como um paraíso; mas tudo que envolvia teorias mais densas ou gramaticais como as matérias de física, português, inglês e matemática era um terror. Agora, como docente, penso em como metodologias mais integradoras fariam diferença. Penso que, se minha avó tivesse estudado fora do período ditatorial, em uma educação menos capitalista e mais humana, teria sido uma experiência mais interessante e acolhedora e talvez ela tivesse chegado ao ensino superior.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos.¹ (hooks, 2013 p. 20)

Compreendo, a partir da prática e da teoria, que o papel do professor vai muito além do mediador de conteúdos. É preciso sensibilidade para perceber o contexto social e emocional do aluno, reconhecendo que cada história carrega saberes e experiências únicas. Paulo Freire nos ensina que educar é um ato político.

Percebo que, quando o ensino se conecta com a vida e com a identidade do estudante, ele se torna libertador. O processo educativo deve ser um espaço de trocas, de escuta e de respeito, em que o aluno se veja como parte ativa da construção do saber. Assim, o aprendizado deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma descoberta, um caminho de pertencimento e de transformação social.

¹ hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

2.2 Memória e afetividade

A afetividade e a memória são elementos que constroem pontes entre a experiência pessoal e a dimensão estética do artista. A arte, enquanto forma de linguagem, possibilita que lembranças e sentimentos derivados da memória sejam traduzidos em imagens, cores, performances e diversas outras expressões artísticas, tornando visível e compartilhável o sensível.

A memória atua como um arquivo vivo de experiências, no qual cada indivíduo carrega suas vivências, as quais podem ser marcadas ou esquecidas. No contexto desta pesquisa, a memória é determinante, pois preserva rastros do tempo, registros do cotidiano, experiências pessoais e memórias familiares, como as da minha avó, permitindo compreender não apenas minha própria identidade, mas também a trajetória e as vivências daqueles que me antecederam. Além disso, referências culturais presentes nessas memórias ajudam na compreensão de quem somos e do grupo social ao qual pertencemos.

A afetividade de certa forma justifica o vínculo estabelecido aqui presentes, parte dos artistas também compartilha de sua afetividade para suas representações estabelecendo laços e representatividade com quem consome suas artes. Dessa forma, a arte configura-se como um espaço de encontro entre memória, afetividade, emoções, lembranças e imaginário, que vai além da técnica.

No ambiente escolar a reflexão que tenho sobre memória e afetividade nas Artes Visuais amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Ao valorizar as histórias de vida, os sentimentos e as referências culturais dos discentes, o docente promove a construção de saberes a partir do diálogo e da experiência. Essa perspectiva está vinculada a pedagogia freireana, refletindo que o ato de ensinar deve ser mais humano.

Relatar a memória e buscar a afetividade é o que me permite trabalhar as visualidades imagéticas da minha avó, imagens que agora não pertencem apenas a mim ou a ela, mas passam a integrar um documento que eterniza suas vivências e histórias. Que nenhuma diversidade cultural pertencente à nossa cultura seja esquecida ou sofra o impacto do tempo e da hegemonia.

3 “QUANDO EU TINHA ENSINO RELIGIOSO ERA NA IGREJA”

Como a fé é abordada nas pesquisas sobre o ensino das artes visuais? As artes e os artistas visuais, desde sempre, estão ligados como mediadores, incorporando o invisível ao visível. É possível percebermos que a crença está presente desde os primórdios até a contemporaneidade.

Há expressivas manifestações de crenças no Egito Antigo, na Mesopotâmia, na Grécia Antiga e nas culturas orientais que evidenciam a íntima relação entre arte e espiritualidade. Nessas civilizações, as obras não se desvinculam dos sistemas religiosos e filosóficos, sendo assim são utilizadas para se expressar, consolidar ideias e seus princípios fundamentais de cada crença

Na América Latina, as principais influências de expressões culturais religiosas têm origem no período colonial europeu. No Brasil é marcada pelo sincretismo religioso e pela hegemonia do catolicismo, consolidada com a colonização portuguesa. Um dos exemplos mais emblemáticos dessa influência é o Barroco na região mineira, uma das expressões artística e religiosa que traduz a força das tradições católicas no país.

Mas nem só de catolicismo vive o povo brasileiro. Devido à grande miscigenação, o Brasil é amplamente batizado de culturas partilhadas de todo o globo terrestre e amplamente ligado à cultura indígena e à matriz africana.²

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), as Artes Visuais, assim como a Dança, a Música e o Teatro integram a área de Linguagens que envolve criação e produção com foco na expressividade, considerando diferentes contextos históricos e sociais. Apoiam-se na tecnologia, na variedade de materiais e na cultura cotidiana, que permite explorar diversas culturas, dialogar com as diferenças e criar novas formas de interação e produção artística, sejam elas concretas ou simbólicas. Contudo, nas diretrizes da BNCC, as Artes Visuais assim como as demais linguagens são definidas como “Unidades Temáticas” e seus eixos de aprendizagens definidos como “Objetos de Conhecimento”, e suas habilidades, indicadas por códigos, indicam as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

² FILHO, José Matias dos Santos. **A influência das crenças religiosas na produção artística**: um ensaio sobre arte e religião.

No Objeto de Conhecimento “Matrizes estéticas e culturais”, como aparecem os incentivos culturais e das matrizes no ensino fundamental - anos iniciais?

Quadro 1 – BNCC matrizes estéticas e culturais

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Artes Visuais | Matrizes estéticas e culturais | (EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018)³.

Quadro 2 – DCGO matrizes estéticas e culturais

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|---|---|
| Arte / ARTES VISUAIS | Matrizes Estéticas: Matrizes Estéticas e Culturais | (GO-EF06AR03-A) Conhecer, reconhecer, analisar e valorizar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e universais, assim como as representações que estas fazem dos sujeitos, observando papéis de gênero e outros marcadores sociais, partindo de um olhar reflexivo que busque compreender como e porque as representações imagéticas e estéticas interferem nas identidades culturais. |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

³ Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, a habilidade ARTE 03 (EF15AR03) da BNCC apresenta-se de forma bastante introdutória. O material proposto pela Base, no âmbito das unidades temáticas de artes visuais, é tão restrito e superficial que as lacunas deixadas podem sustentar um ensino excludente e hegemônico. No componente que indica o estudo das matrizes estéticas e culturais, por exemplo, há a orientação para reconhecer e analisar as influências de diferentes matrizes nas manifestações artísticas locais, regionais e nacionais. Porém o documento não indica quais matrizes devem ser consideradas, nem orienta como essas estéticas podem ser abordadas no processo de ensino-aprendizagem. Essa ausência de detalhamento reforça o caráter introdutório da BNCC, limitando sua capacidade de orientar práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas.

Quando se observa o documento utilizado como base para a elaboração das orientações curriculares estaduais, espera-se que ele amplie e aprofunde as diretrizes nacionais, compondo um material mais completo, coerente e crítico mas, não é o que ocorre. A Artes que deveria ser nomeada como “área” é tratada como componente da área de Linguagens, e as competências dos componentes curriculares estaduais como a DCGO acabam reproduzindo quase integralmente o que já está previsto na BNCC, diferenciando-se apenas pela adaptação ao contexto geográfico de Goiás. Mesmo quando a DCGO acrescenta elementos como a observação de papéis de gênero, marcadores sociais e a relação entre representações imagéticas e identidades culturais, esse avanço ocorre apenas nos anos seguintes, destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental não sendo suficiente para suprir a fragilidade estrutural deixada pela Base nos anos iniciais. Assim, a ausência de aprofundamento no documento nacional reverbera nos currículos estaduais, mantendo brechas que favorecem visões hegemônicas e pouco críticas da arte na educação básica.

No Objeto de Conhecimento “Contextos e práticas”, como aparecem os incentivos culturais e das matrizes no ensino fundamental - anos finais?

Quadro 2 – BNCC Contextos e práticas.

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|--------------------|-------------------------|---|
| Artes Visuais | Contextos e práticas | (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a habilidade ARTE 01 (EF69AR01) indica a necessidade de analisar e contextualizar as produções artísticas considerando diferentes matrizes estéticas e culturais. Contudo, mesmo nesse segmento, a BNCC ainda apresenta um nível de generalidade que compromete a efetividade da orientação pedagógica. Embora amplie a complexidade em relação aos anos iniciais, o documento continua sem esclarecer como essas matrizes devem ser identificadas, discutidas e problematizadas, deixando novamente a cargo do professor a tarefa de preencher lacunas.

Segundo a BNCC, o Ensino Religioso, desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 definem que se deve promover as atividades sem desrespeitar a diversidade religiosa e sem promover crenças específicas.

Na experiência escolar de Maria não se tem lembranças do ensino religioso.

— Não tinha não, quando eu tinha ensino religioso era na igreja eu ia muito com minha mãe.

Hoje, na BNCC, além de constituir uma área intitulada Ensino Religioso, é também um componente obrigatório no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, baseado em

fundamentos científicos e éticos, voltado ao estudo das manifestações religiosas como parte da cultura humana. Seu objetivo é desenvolver o respeito à diversidade, promover os direitos humanos, dialogar entre crenças e visões de mundo, contribuir para a formação ética e cidadã dos alunos, combater a intolerância religiosa e a discriminação.

Quadro 3 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2º ano).

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| Identidades e alteridades | Memórias e símbolos | <p>(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).</p> <p>(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.</p> |
| | Símbolos religiosos | <p>(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.</p> <p>(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.</p> |
| Manifestações Religiosas | Alimentos Sagrados | <p>(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 4 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (3º ano).

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|----------------------------------|---|
| Identidades e alteridades | Espaços e territórios religiosos | (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. |

| | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| | | (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas. |
| Manifestações Religiosas | Práticas celebrativas | (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. |
| | Indumentárias religiosas | (EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas. |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 5 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (4º ano).

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---------------------------|--------------------------------|---|
| Manifestações religiosas | Ritos religiosos | EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, |

| | | |
|---|-----------------------------------|---|
| | | gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. |
| | Representações religiosas na arte | (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. |
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Ideia(s) de divindade(s) | (EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas. |

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 6 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais (5º ano).

| Unidades Temáticas | Objetos de Conhecimento | Habilidades |
|---|--------------------------------|--|
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Narrativas religiosas | (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória. |
| | Mitos nas tradições religiosas | (EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte) |
| | Ancestralidade e tradição oral | (EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p> <p>(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.</p> <p>(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver</p> |
|--|--|---|

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

3.1 Contextualizando o Ensino Religioso

O ensino religioso no Brasil tem sua origem no período colonial, católica, conduzida pelos jesuítas. Ao longo da história, especialmente após a Proclamação da República, o tema passou a integrar debates sobre a laicidade do Estado e a permanência da igreja na educação. No governo de Getúlio Vargas, o ensino religioso foi dado como componente curricular obrigatória

O conflito em torno do Ensino Religioso emerge com o despontar dos grupos protestantes, das correntes positivistas e liberais no país, que vão reclamar um Estado laico e se fortalece com a Proclamação da República, momento em que é declarada a separação entre Estado e Igreja Católica no Brasil e a defesa do ensino laico. (Muniz; Gonçalves, 2018, p. 4)

Com a Constituição Federal de 1988, a disciplina tornou-se facultativa, ainda que integrada ao currículo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) reafirmou sua oferta, e a Lei nº 9.475/1997 estabeleceu orientações que ressaltam a necessidade de respeito à diversidade religiosa brasileira. Nesse contexto, destaca-se o papel do Fórum Nacional de Formação e Instituição de Educação Religiosa (FONAPER), que contribuiu para a construção de uma epistemologia capaz de compreender o ensino religioso como fenômeno plural, interdisciplinar e vinculado às ciências da religião.

Ensino Religioso nas escolas estaduais. Dentre esses critérios, dispôs que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de oferta obrigatória, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Os conteúdos desse ensino devem ser organizados dentro dos eixos: Antropologia das Religiões, Sociologia das Religiões, Filosofia das Religiões e Literatura sagrada e símbolos religiosos (Goiás, 2005) [...]. (Muniz; Gonçalves, 2018, p. 8)

No estado de Goiás, o ensino religioso desenvolve particularidades próprias. A Constituição Estadual de 1989 ampliou a oferta da disciplina até o ensino médio e determinou que o Estado fosse responsável pela remuneração dos docentes. Para organizar a proposta curricular, surge a Comissão Interconfessional de Goiás (CIERGO).

Em 2002, as diretrizes estaduais foram atualizadas para adaptar o ensino através dos fenômenos propostos pelo FONAPER, que enfatizam abordagens antropológicas, sociológicas e filosóficas das religiões, bem como o estudo dos símbolos religiosos. A partir dessa reformulação, regulamentou-se de forma mais sistematizada a oferta da disciplina nas escolas, definindo eixos temáticos e referências curriculares para todas as etapas da educação básica.

3.2 As controvérsias

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece às Artes Visuais como uma unidade temática integrante da área de Linguagens. A Diretriz Curricular do Estado de Goiás (DC-GO), que permite adaptações estaduais sem alterar os princípios da BNCC, define as Artes Visuais como Linguagem. Na BNCC, o Ensino Religioso é considerado uma área própria.

Ao analisar os elementos que compõem a área de Ensino Religioso da BNCC, como no quadro 3 ao 6, observa-se uma concentração de diversas habilidades relacionadas às Ciências Humanas e Artes Visuais. Essa configuração sugere uma tendência de direcionar a responsabilidade para uma área de ensino que, quando generalizada, acaba sendo organizada pela hegemonia, neste caso a do cristianismo em suas vertentes protestante e católica.

Enfim, o processo histórico que envolve a disciplina Ensino Religioso indica que a sua oferta, inserção e permanência no currículo associa-se a uma imposição ao meio escolar, fruto do interesse e do trabalho minucioso da Igreja Católica e de outros grupos, criados e/ou que mobilizaram a partir das ações dessa instituição em defesa do Ensino Religioso, como o FONAPER. O trabalho realizado por esses grupos se intensifica nos momentos em que a disciplina está sofrendo alguma ameaça, como pode ser observado nos debates das constituintes brasileiras e no processo de criação das leis de diretrizes educacionais. (Muniz; Gonçalves, 2018, p. 6)

Nesse cenário surge uma contradição importante: como pode existir uma área para a qual não há profissionais suficientes para suprir sua demanda? Trata-se de um componente curricular obrigatório no currículo mas facultativo e, apesar disso, carece de concursos e

profissionais específicos. Muitas instituições não o adotam ou o tratam de forma superficial. A área, portanto, é excludente tanto quando explorada quanto quando negligenciada.

Se partimos do senso comum reforçado pelo ditado popular que "Política, religião e futebol não se discutem", percebemos que a diversidade religiosa frequentemente não é questionada, por conta da hegemonia e do medo que reforça estereótipos intolerantes. É importante para a hegemonia que conformamos e reproduzimos este discurso, e é importante que o medo de entender, respeitar e até amar outras religiões, como as de matrizes africanas e indígenas, muitas das vezes rotuladas como ruins, maléficas e do demônio, para que o sistema hegemônico reforce os estereótipos e que o medo prevaleça para eles continuarem no topo.

O medo de mudanças radicais leva muitos cidadãos de nosso país a trair sua mente e seu coração. Entretanto, todos somos submetidos a mudanças radicais todos os dias. Nós as encaramos quando nos movemos a despeito do medo. Essas transformações geralmente são impostas pelo status quo. Por exemplo, novas tecnologias revolucionárias levaram todos nós a aceitar os computadores. Nossa disposição em abraçar esse "desconhecido" mostra que todos somos capazes de confrontar o medo das mudanças radicais, que somos capazes de lidar com ele. Obviamente, não interessa ao status quo conservador nos encorajar a confrontar nosso medo coletivo do amor. A adoção geral de uma ética amorosa significaria que todos nós nos oporíamos a muitas das políticas públicas que os conservadores aceitam e apoiam.⁴ (hooks, 2021 p.126)

Questionar religiões de forma não intolerante é possível e necessário, especialmente quando se busca assegurar que o Ensino Religioso cumpra seu papel formativo de reconhecer a pluralidade e promover o respeito às diferentes crenças.

3.3 Como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 têm sido implementadas?

O que determina essas leis? A Lei nº 10.639/ 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições escolares, públicas e privadas. As áreas de História, Artes e Literatura são especialmente indicadas para cumprir essa função, ainda que a abordagem deva ocorrer de forma transversal em todo o currículo. A legislação tem como finalidade promover uma educação antirracista e reconhecer as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos na constituição da sociedade brasileira.

⁴ hooks, bell. Valores: viver segundo uma ética amorosa. In: Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

A Lei nº 11.645/2008, ampliou a legislação anterior ao incluir a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos povos indígenas. Essa ampliação busca assegurar que o currículo escolar valorize a diversidade cultural, contemplando as contribuições históricas, sociais, políticas e artísticas das populações indígenas.

Ambas as leis asseguram que os conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas sejam tratados não como eventos isolados, mas como componentes estruturantes do currículo. Porém, sua implementação ainda enfrenta limitações e desigualdades. Embora formalmente incorporadas aos currículos oficiais, sua aplicação em diversos estados e municípios permanecem frágeis, limitadas e excludentes, comprometendo a visibilidade e a efetividade das temáticas.

Posteriormente à Lei nº 10.639/2003, quinze anos após sua publicação não especificou as diretrizes e os procedimentos para sua implementação, dando às escolas autonomia para adotar abordagens flexíveis. A Lei nº 11.645, de 2008, promulgada com o objetivo de incorporar à educação básica a contribuição dos povos indígenas na história e no desenvolvimento do país, foi sancionada em 10 de março de 2008, substituindo a Lei nº 10.639, de 2003. Posteriormente, a Lei nº 13.415, de 2017, "Lei da Reforma do Ensino Médio", tornou facultativa a inclusão dos temas transversais, a critério do sistema de ensino.

Em audiência pública da Comissão de Direitos Humanos do Senado, em 2023, especialistas e autoridades abordaram a implementação da Lei que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e das histórias dos povos indígenas nas escolas. Apesar de decorridos vinte anos desde a promulgação da legislação, a maioria das redes municipais responsáveis pela educação básica não a implementou de forma efetiva a lei. Dados de 2022 indicam que 29% das secretarias municipais promovem ações contínuas e regulares, enquanto 53% realizam atividades esporádicas e 18% não executam nenhuma ação.

As principais dificuldades enfrentadas estão relacionadas à falta de preparo dos professores para lidar com o racismo e a discriminação no ambiente escolar. A carência de uma formação adequada e efetivos conteúdos afro-brasileiros no currículo, resulta em abordagens estereotipadas em todos os níveis de ensino. Esse cenário dificulta a construção da identidade e do senso de pertencimento entre os estudantes pretos. Apesar dos avanços democráticos, a desigualdade racial ainda persiste, inclusive no mercado de trabalho,

demonstrando que a legislação existente, por si só, não é suficiente para assegurar a equidade racial.

A audiência também levantou as demandas e as propostas para a efetivação: destacam a necessidade de uma política nacional de educação que implemente e efetive, de forma contínua, a Lei 10.639. Defende-se que essa lei seja tratada como uma política de Estado, abrangendo a formação de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos adequados, além de ações permanentes nas escolas. Também é fundamental mobilizar diferentes setores da sociedade, como movimentos sociais, entidades e organizações, para ampliar a lei em todo o país. Além disso, há uma reivindicação para que o tema seja abordado já na educação infantil, considerando que as etapas iniciais da aprendizagem são essenciais para combater as desigualdades e promover a justiça social desde cedo.

Com o objetivo de aprimorar a aplicação das políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Escolar Quilombola (EEQ) o Ministério da Educação (MEC) tem conduzido um diagnóstico de equidade. Essa avaliação das políticas educacionais contou com a participação de 98% das secretarias estaduais e de 5.474 secretarias municipais, por meio de um questionário estruturado, elaborado com o auxílio de especialistas e movimentos sociais. Os dados coletados subsidiarão a formulação de estratégias para fortalecer a implementação das leis pertinentes no período de 2025 a 2035, em aliança com o Plano Nacional de Educação. A legislação, representada pela (PNE), Projeto de Lei nº2.614/2024, será atualizada a cada dois anos. Adicionalmente, o MEC pretende disponibilizar materiais de apoio às redes de ensino.

O território nacional. A Lei nº 14.759/2023, é um chamado para que a população reflita sobre a identidade brasileira prestando homenagem a Zumbi dos Palmares. A ministra Anielle Franco destaca a importância da data como celebração da identidade brasileira, reconhecendo a sua ancestralidade predominantemente negra. O governo também lançará um mapa de ações e eventos de igualdade racial, abrangendo mais de 500 iniciativas em todo o país, com o objetivo de fortalecer o combate ao racismo e promover a diversidade.

Em 2025, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) comemora os 22 anos da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Este levantamento de dados me faz perceber o quanto a legislação ainda é limitada. Grande parte das referências menciona apenas de forma superficial a história dos povos indígenas em seus estudos. Isso evidencia que a lei está incompleta e que é necessário avançar em todos os âmbitos para garantir um tratamento abrangente às questões indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta pesquisa é, antes de tudo, reconhecer que cada página nasceu de reencontros, encontros com memórias, com imagens, com a fé, com mulheres que sustentaram o mundo antes mesmo que eu aprendesse a nomeá-lo. Ao revisitar minha avó, minha mãe, minha tia e a Maria Marcolina para além do papel de minha avó, compreendi que a educação não institui apenas nas paredes das salas de aula; ela está presente nos quintais que encolheram com o tempo, nas conversas de domingo, nas lembranças e risadas, nos papéis coloridos da infância e nos gestos silenciosos que ensinaram mais do que qualquer manual pedagógico.

As visualidades que atravessaram esta pesquisa não são meros adornos: são modos de existir. São aquilo que permanece quando as palavras faltam. São memória viva, capaz de sustentar identidades e reafirmar a potência das histórias de vida que resistem à pressa do esquecimento. Dar lugar a essas visualidades é ampliar a compreensão de arte, retirando-a do pedestal da elite e devolvendo-a ao cotidiano, onde sempre esteve.

Ao longo deste percurso, percebi que minha formação docente não começou na universidade, mas muito antes; quando observei minha tia dançando na sala, quando vi minha avó costurando e se tornando artista, quando aprendi a transformar papel em casa de boneca. A docência se revelou não como destino previsto, mas como fio que já me atravessava desde a infância, esperando ser reconhecido.

Vivemos um tempo em que a educação é cada vez mais pressionada a ser técnica, rápida, produtiva. Mas este estudo revela que ensinar é também criar espaço para o sensível, para o que não cabe em metas ou indicadores. É permitir que o estudante se veja, se reconheça, se reencontre. É defender uma escola que não esqueça sua função humana e cultural.

Ao analisar a presença da fé, da diversidade religiosa e das matrizes culturais nesta pesquisa torna-se evidente que a escola brasileira ainda carrega marcas profundas de um percurso histórico que privilegia determinadas narrativas e o apagamento de outras. Embora a BNCC e documentos estaduais como a DCGO proponham diretrizes que reconhecem a pluralidade estética e cultural, essa pluralidade ainda não se traduz de forma plena em práticas

pedagógicas que valorizem, de maneira equitativa, as diferentes expressões religiosas, étnicas e artísticas.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 confirma essa realidade: vinte anos após sua promulgação, sua efetivação permanece marcada pela irregularidade, pelas ações pontuais e pela ausência de formação continuada que permita aos docentes abordar, com segurança e profundidade, as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. O que se observa é o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que acontece no cotidiano escolar, revelando que o reconhecimento da diversidade não se consolida apenas por meio de decretos. Na Área de Ensino Religioso, a contradição se intensifica: trata-se de um componente curricular obrigatório, mas sem estrutura suficiente para ser implementado de forma qualificada, sem profissionais específicos e ainda condicionado a disputas históricas de grupos religiosos que, ao longo dos anos, moldaram sua permanência no currículo escolar. Assim, a área estende o risco de reproduzir justamente aquilo que deveria combater.

É nesse movimento que materiais e componentes como Artes são apagados do currículo, revelando um apagamento cultural profundamente relacionado à forma como a arte é percebida por quem está fora do meio artístico. Aos que têm este entendimento sabe que as Artes tem poder, como cultura brasileira é rica com poderosíssimos saberes. A arte anda junto com a história, em geral com a ciências humanas, e quem conhece história tem ferramentas para questionar o sistema. Por isso, o silenciamento das manifestações culturais populares é uma forma de impedir o desenvolvimento do senso crítico. Afinal, para apagar uma história, basta a força e a brutalidade; para reconstruí-la, é preciso saber ler e escrever.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. *Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira*. Senado Notícias, Brasília, 19 out. 2023. Disponível em: Senado Federal. Acesso em: 09 set. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design; *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 233-248, jan./abr. 2016
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- GOIÁS (Estado). *Documento Curricular para Goiás – Ampliado*. SEDUC-GO, 2024. Disponível em:
<https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocumentoCurricularGoiasAmpliadovolIII.pdf> Portal Goiás Acesso em: 16 nov. 2025.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Valores: viver segundo uma ética amorosa*. In: Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- FILHO, José Matias dos Santos. A influência das crenças religiosas na produção artística: um ensaio sobre arte e religião. *Revista Tópicos*, [S.l.], 15 abr. 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-influencia-das-crencas-religiosas-na-producao-artistica-um-ensaio-sobre-arte-e-religiao>. Acesso em: 05 set. 2025.
- INEP. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 07 mar. 2023 (atualizado em 30jun. 2025). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 13 nov. 2025.
- MARTINS, Raimundo. “Imagem, identidade e escola” - Salto para o Futuro. *Cultura visual e Escola*. ISSN 1982 - 0283. Ano XXI Boletim 09 - Agosto, 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. Pela primeira vez, o feriado da Consciência Negra é nacional. *Notícias e Conteúdo – Desenvolvimento Social*, 20 nov. 2024. Atualizado em 23 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/pela-primeira-vez-feriado-da-consciencia-negra-e-nacional>. Acesso em: 10 set. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, DF, 2003. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. Brasília, DF, 2003.

MUNIZ, Tamiris Alves; GONÇALVES, Ana Maria. *O ensino religioso em Goiás: uma análise histórica da Comissão Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO)*. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Tamiris-Alves-Muniz_-_Ana-Maria-Gon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

QEdU. Escola Estadual Gracinda de Lourdes: Censo Escolar. QEdU.org.br. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/52069931-escola-estadual-gracinda-de-lourdes/censo-escolar>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.