

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

Anna Beatryz Ribeiro Cardoso

POR ONDE ANDA A CULTURA VISUAL?
Reflexões a respeito do Ensino de Arte e dos Estudos de Cultura Visual
na Educação Básica brasileira

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): Anna Beatryz Ribeiro Cardoso

Título do trabalho: Por onde anda a cultura visual? Reflexões a respeito do ensino de arte e dos estudos de cultura visual na educação básica brasileira.

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 **Anna Beatryz Ribeiro Cardoso**, Usuário Externo, em 15/11/2025, às 20:06, 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 **Carla Luzia De Abreu**, Professora do Magistério Superior, em 08/12/2025, às 14:14, 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 **5790671** e o código CRC **4501FD1B**.

Referência: Processo nº 23070.059430/2025-76

SEI nº 5790671

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

Anna Beatryz Ribeiro Cardoso

POR ONDE ANDA A CULTURA VISUAL?
Reflexões a respeito do Ensino de Arte e dos Estudos de Cultura Visual
na Educação Básica brasileira

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação
em Artes Visuais Licenciatura da Faculdade de
Artes Visuais da Universidade Federal de
Goiás, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Artes Visuais
Orientador: Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu
Coorientador(a): Prof. Dr. Jossier Sales Boleão

GOIÂNIA
2025

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

Cardoso, Anna Beatriz Ribeiro

POR ONDE ANDA A CULTURA VISUAL? Reflexões a respeito do Ensino de Arte e dos Estudos de Cultura Visual na Educação Básica brasileira [manuscrito] / Anna Beatriz Ribeiro Cardoso. - 2025. LXXXVI, 86 f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu; co-orientador Dr. Jossier Sales Boleão.

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

Bibliografia.

1. Cultura Visual . 2. Currículo. 3. Ensino de Artes . 4. Educação Básica. I. Abreu, Carla Luzia de , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos cinco dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Por onde anda a cultura visual? Reflexões a respeito do Ensino de Arte e dos Estudos de Cultura Visual na Educação Básica brasileira”, de autoria de Anna Beatryz Ribeiro Cardoso, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela prof.^a Dr.^a Carla Luzia de Abreu - orientadora (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof.^a Dr.^a Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG) e prof.^a Dr.^a Nayara Joyse Silva Monteles - membra externa (IFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 8,7, 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 **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 05/12/2025, às 09:41, 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 **Nayara Joyse Silva Monteles, Usuário Externo**, em 05/12/2025, às 09:56, 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 **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 19:49, 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 **5790676** e o código CRC **955F3ADD**.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as relações entre as teorias do currículo, a história do ensino da arte no Brasil e as maneiras pelas quais este está estruturado, com o objetivo de melhor compreender as formas através das quais a abordagem da Cultura Visual está inserida no âmbito da Educação Básica brasileira. Este trabalho possui cunho teórico-bibliográfico e está dividido em três capítulos cujos corpus são, respectivamente: algumas das vertentes teóricas que estudam as estruturas curriculares, a história do Ensino da Arte no Brasil desde seu surgimento até a atualidade e as dificuldades encontradas pela Cultura Visual para se inserir no contexto da Educação Básica brasileira. Este texto cita autores de diversos campos e contextos para melhor discorrer a respeito dos temas abordados, tais como: Michel Foucault, Nicholas Mirzoeff, Ana Mae Barbosa, Paul Duncum, Tomaz Tadeu da Silva, Irene Tourino, Alice Fátima Martins, Leonardo Charréu, entre outros. Não se pretende exaurir todas as razões devido às quais os estudos da Cultura Visual são tão dificilmente mencionados nas salas de aula da Educação Básica brasileira, apenas pontuar algumas questões estruturais, legislativas e ideológicas que influenciam esse fenômeno. Tais como: a falta de professoras e professores devidamente graduados na área de Artes Visuais, as estipulações da BNCC a respeito do que deve ser ensinado em sala de aula, as concepções preconceituosas de que o Ensino de Artes é “menos importante” que as demais matérias, a relutância por parte de muitos docentes de trazer as imagens do cotidiano para o ambiente escolar, entre diversas outras.

Palavras-chave: Cultura Visual, Currículo, Ensino de Artes, Educação Básica

ABSTRACT

This research seeks to establish connections between curriculum theories, the history of art education in Brazil and the ways in which it is structured, with the goal of better understanding the ways in which studies on Visual Culture happen within the context of Brazilian basic education. This work is of a theoretical and bibliographical nature and is divided into three chapters whose subjects, respectively, are: some of the theoretical approaches that study curricular structures; the history of art education in Brazil from its emergence to present days; and the difficulties encountered by Visual Culture in integrating itself into the context of Brazilian basic education. This text cites authors from diverse backgrounds and contexts to better discuss the aforementioned themes, such as: Michel Foucault, Nicholas Mirzoeff, Ana Mae Barbosa, Paul Duncum, Tomaz Tadeu da Silva, Irene Tourino, Alice Martins, Leonardo Charréu, among others. This text doesn't aim to exhaust all the reasons why Visual Culture studies are rarely mentioned in Brazilian basic education classrooms, but, rather, it highlights some structural, legislative, and ideological issues that influence these effects. Such as: the lack of properly qualified teachers in the field of Visual Arts, the stipulations of the BNCC (National Common Core Curriculum) regarding what should be taught in the classroom, the prejudiced conceptions that Arts Education is "less important" than other subjects, the reluctance on the part of many teachers to bring images from everyday life into the school environment, among many others.

Keywords: Visual Culture, Curriculum, Arts Education, Basic Education

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO | 13 |
| 1.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO | 16 |
| 1.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO | 18 |
| 1.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO..... | 25 |
| 2. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL | 32 |
| 2.1 DA ERA COLONIAL À DITADURA MILITAR | 33 |
| 2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE ANA MAE BARBOSA | 39 |
| 2.3 O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE ARTE..... | 46 |
| 3. OS CONTEÚDOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E OS ESTUDOS DE CULTURA VISUAL | 55 |
| 3.1 O ENSINO DE ARTES VISUAIS ESTIPULADO PELA BNCC E PELO DCGO..... | 57 |
| 3.2 O ENSINO ENTRE VISUALIDADES, CONTRAVISUALIDADES E CONTRAONDUTAS | 64 |
| CONCLUSÃO..... | 81 |
| REFERÊNCIAS | 83 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dispõe a analisar algumas das relações existentes entre as teorias do currículo e a história do Ensino de Arte no Brasil como meio para melhor compreender as razões pelas quais o ensino de Cultura Visual não é mais amplamente presente na Educação Básica brasileira. Não se pretende, de forma alguma, apontar todos os motivos que geram essa carência, dado que este seria um feito impossível. Logo, a intenção deste trabalho acadêmico é apenas gerar algumas reflexões a respeito do sistema educacional brasileiro e algumas das maneiras através das quais a arte, as imagens, e todo o complexo sistema visual são trabalhados no contexto escolar. Assim sendo, pode-se dizer que este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal indagar o porquê do campo epistemológico da Cultura Visual ainda se apresentar como coadjuvante no âmbito do ensino de Arte da Educação Básica e, ao mesmo tempo, tentar trazer para o leitor algumas das razões pelas quais isso ocorre.

A Cultura Visual é algo com o qual todas as pessoas no mundo atual interagem constantemente, seja através das redes sociais, televisões, cinemas, anúncios publicitários ou das milhares de imagens produzidas e distribuídas a cada segundo. Por isso, é interessante perceber a relutância das instituições educacionais (tanto nas escalas estaduais quanto municipais) em mencionar esse campo epistemológico em seus currículos e metodologias de ensino. As imagens presentes em sala de aula, apesar de também serem objetos da Cultura Visual, normalmente são selecionadas do cânone da História da Arte e estudadas de maneira apolítica, enquanto visualidades do cotidiano são comumente colocadas em segundo plano.

Não se questiona com muita frequência por que ensinar a respeito das “grandes obras de arte”, distantes das realidades dos estudantes, porém, comumente, as imagens do dia-a-dia são tidas como algo impróprio ou desnecessário de ser formalmente abordado em instituições de ensino. Por que isso ocorre? Quem escolhe o que é ou não colocado no currículo de Artes da Educação Básica brasileira? Que características as obras consagradas pelo cânone da História da Arte possuem que as fazem mais influentes, mais presentes e mais valiosas que as demais imagens? E, principalmente, quais as dificuldades encontradas para se implementar o ensino da Cultura Visual na Educação Básica? Essas são algumas das questões que esta pesquisa deseja abordar.

A importância desse estudo para o campo da Licenciatura em Artes Visuais se encontra no fato de as aulas de Artes Visuais na Educação Básica, em sua maioria,

seguirem uma receita de procedimentos, os quais resultam em atividades práticas realizadas de maneira abstrata, sem contextualização ou formação de senso crítico. Esta autora acredita que a percebida míngua de abordagens a partir dos estudos de Cultura Visual poderia ser uma maneira de manter essa estrutura inalterada, todavia também poderia ser uma forma de negar aos alunos meios capazes de fazer com que estes construam suas próprias opiniões e sentidos de justiça. Os estudos de Cultura Visual colaboram para que os indivíduos sejam mais dificilmente manipulados e percebam sua realidade de maneira mais crítica. Este trabalho aponta algumas razões para que conhecimentos emancipadores sejam mantidos fora do currículo básico, uma abordagem que poderia colaborar para que docentes, pesquisadores e estudantes de artes visuais se questionem a respeito dos ensinamentos que estão construindo, ensinando ou recebendo e, como consequência, façam escolhas mais politicamente ativas em suas atribuições.

Este trabalho se define como uma pesquisa teórica, a qual, segundo Aidil Jesus Paes de Barros e Neide Aparecida de Souza Lehfeld em *Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica* (2000), é aquela que têm por finalidade o conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. É possível afirmar, segundo Takeshy Tachizawa e Gildásio Mendes em *Como fazer monografia na prática* (2006), que a pesquisa teórica não requer a visita a campo, nem envolve a coleta de dados quantitativos ou qualitativos desse espaço. Ela busca, em geral, compreender ou proporcionar um espaço para discussão de um tema ou uma questão intrigante da realidade. Este projeto define-se também como uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Antônio Carlos Gil em *Como elaborar projetos de pesquisa* (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Esta pesquisa está dividida em três grandes capítulos, cada um com seu tema específico. No primeiro, serão analisadas algumas vertentes da teoria curricular, assim como serão feitas reflexões a respeito das consequências que cada um dos seus respectivos pensamentos acerca do currículo traz para o alunado, docentes, instituições educacionais e para a sociedade como um todo. No capítulo seguinte, será feita uma breve retrospectiva a respeito do ensino da arte no Brasil, como este surgiu, de que formas foi se modificando com o passar do tempo e como se encontra na atualidade, dando maior ênfase às contribuições feitas por Ana Mae Barbosa a partir da década de 80 e à Cultura Visual, surgida ainda mais recentemente, na década de 90.

Por fim, o último capítulo trará uma análise de textos curriculares oficiais, os quais serão utilizados como ponto de partida para discutir as relações existentes entre o que foi

visto nos capítulos anteriores, a escassez dos estudos da Cultura Visual no ensino básico de Artes e algumas possíveis razões pelas quais isso acontece. Serão mostradas as diretrizes ditadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e pelo DC-GO (Documento Curricular para Goiás), as quais regem a Educação Básica no estado de Goiás, assim como serão mostradas as divergências entre esses dois textos no que concerne a disciplina Artes. É válido apontar desde já que ambos os documentos curriculares trabalham constantemente com os objetos da Cultura Visual — as imagens —, porém a Cultura Visual como campo epistemológico não é abordada e nem sequer mencionada por nenhum dos dois. Para enriquecer as discussões, serão trazidos os conceitos foucaultianos (1996 e 1999) de disciplina, poder e corpos dóceis, os complexos de visualidade de Mirzoeff (2016), além de autores como Paul Duncum (2020), Tomaz Tadeu da Silva (1999 e 2001), Ana Mae Barbosa (1984, 2010 e 2019), entre outros.

1. UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO

Este primeiro capítulo aborda o currículo escolar, traçando uma breve história de como este veio a ser o que conhecemos hoje, apontando algumas de suas vertentes e, principalmente, refletindo a respeito das consequências práticas que este ocasiona na experiência escolar de administradores, docentes e estudantes. Vale notar que, dependendo do posicionamento do indivíduo em relação ao currículo – criador, implementador, receptor – a forma de se perceber aquilo que é ensinado ou aprendido irá se modificar consideravelmente, dado que todo currículo traz consigo a intenção daqueles que o concebem e esta pode ser aplicada de maneiras mais ou menos rígidas pelos professores e professoras.

Segundo Goodson (2018, p. 47), o termo currículo tem origem nas palavras latinas *scurrere* (correr) e *curriculum* (pista de corrida), as quais, etimologicamente, já mostram a intenção dessa estrutura escolar de fazer com que o aluno siga um caminho determinado, ou seja, percorra uma sequência específica de conhecimentos em um tempo definido. O autor afirma que a estrutura do que atualmente se conhece como currículo tem sua fonte mais antiga situada em 1633, em Glasgow na Escócia, com as ideias calvinistas e a estrutura disciplinar que estas inspiravam nas pessoas da época. Para ele,

[à] medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina — “essência mesma do Calvinismo” — começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (Goodson, 2018, p. 50)

Ou seja, o grupo social em ascensão da época, muito influenciado pelas noções calvinistas de que alguns eram divinamente predestinados à grandeza enquanto outros não o eram, foi espalhando suas concepções e modo de vida para as demais estruturas da sociedade, o que lentamente modificou os aparelhos governamentais de forma geral e, como consequência, as instituições escolares.

Antes mesmo dessa estrutura disciplinar ter sido pensada, todavia, já existiam registros ainda mais antigos de cursos que separavam seus alunos em classes distintas. É o caso do *College of Montaigne*, cujo programa do ano de 1509, segundo afirma Goodson (2018, p. 49), estabelece em Paris pela primeira vez uma divisão precisa e delimitada de alunos em classes, ou seja, separados por níveis ou estágios de complexidade crescentes

organizados segundo a faixa etária e o conhecimento exigido dos estudantes. De acordo com Hamilton (1980), a separação em classes ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo, os quais refletiam os sentimentos das camadas sociais mais poderosas do período e fizeram com que houvesse uma diferenciação entre o que devia ser ensinado para as elites (os eleitos) e os demais (pessoas trabalhadoras de poder econômico mais baixo).

É possível notar que, apesar de terem surgido em épocas distintas, os conceitos de classe e currículo passam a caminhar de maneira conjunta e se tornam indissociáveis a partir do momento em que se começa a pensar a escola organizada e financiada pelo Estado. Como afirmam Hamilton e Gibbons (1980, p. 15), “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa”.

O sistema escolar que existe na atualidade surgiu no século XVIII com a criação dos Estados liberais, a Revolução Industrial e o início do que viria a ser o sistema capitalista atual. Nessa época, a aceleração da produção fabril, a expansão imperialista em busca de mão-de-obra, de recursos e os avanços tecnológicos possibilitados pelo descobrimento da propulsão a vapor fizeram com que fosse necessário escolarizar a população de maneira como nunca antes havia ocorrido.

Antes desse período, a educação era reservada para as classes mais altas da sociedade, sendo possível apenas para aqueles com maior poder econômico alcançar o ensino universitário. Enquanto isso, a maior parcela da população era analfabeta ou aprendia a ler, escrever e contar de forma precária. Como foi exemplificado anteriormente com os calvinistas, até o século XVIII, as instituições educacionais voltadas para as classes econômicas mais baixas eram administradas por grupos religiosos cuja intenção era majoritariamente ensinar para poder evangelizar de maneira mais eficaz.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault analisa as chamadas “instituições disciplinares”, sua história, organização e como a criação destas veio a influenciar a sociedade ocidental até os dias de hoje. Segundo o filósofo, essas estruturas, das quais são exemplos os hospitais, as penitenciárias, as escolas, as fábricas e os quartéis, utilizam de ações realizadas de maneira repetitiva, com horários e locais definidos, planos estruturados e previsíveis, além de comandos sonoros e hierarquias pré-estabelecidas, para transformar os indivíduos naquilo que a sociedade espera deles, seja isso um trabalhador capacitado, um aluno dedicado, um soldado treinado ou um detento reabilitado.

O autor afirma que são essas ações controladas, milimetricamente pensadas e programadas que resultam no controle e na maleabilidade dos corpos que ali se dispõem e esclarece ainda que foi com o advento dos Estados liberais modernos e da Revolução Industrial que essas estratégias passaram a ser cada vez mais implantadas e utilizadas como instrumentos de poder. Ele mesmo diz que:

[n]ão é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (Foucault, 1999, p. 163-164)

A partir do momento em que a escolarização passa a ser uma responsabilidade predominantemente estatal, o ensino deixa de ser algo voltado apenas para as elites e se torna obrigatório durante a infância e, a categoria recém-criada, adolescência. Isso se dá não devido a uma tentativa por parte do governo de diminuir as desigualdades sociais, mas sim em razão da demanda por trabalhadores mais capacitados, com um nível de conhecimento suficiente para operar o maquinário das fábricas, assim como as novas tecnologias de navegação, armamento e comunicação dos impérios que começavam a se expandir.

Essa escolarização das massas, portanto, se diferenciava muito daquela voltada aos membros da elite, os quais aprendiam desde pequenos a administrar grandes empresas, apreciar as mais altas formas de cultura e ser detentores dos meios de produção. O ensino voltado para a classe proletária era extremamente tecnicista e disciplinar, criador do que Foucault denominou de “corpos-dóceis”, ou seja, indivíduos tecnicamente capazes, com corpos obedientes e eficazes, mas politicamente nulos, dado que sua função

na sociedade era simplesmente ser mais uma peça no maquinário. É nesse contexto de expansão e industrialização que surgem as primeiras teorias curriculares.

1.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Apesar da definição do verbete “currículo” — “[c]onjunto de matérias incluídas em um curso” (Currículo, 2025) — existir desde a criação dos primeiros cursos, “[...] o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte” (Silva, 1999, p. 11). Com a concepção de um sistema de ensino que atenderia e moldaria as grandes massas, foi necessário pensar a respeito do que ensinar e como ensinar.

Nessa época, o modelo de produção em voga era a administração científica de Taylor, a qual tentava aumentar a quantidade de produção por meio da otimização do tempo de trabalho e diminuição de perdas. Baseado nesse sistema, Bobbitt escreveu, em 1918, *O Currículo* (Tradução da autora)¹, livro que trazia um amalgama das concepções educacionais dominantes de seu tempo. Segundo o autor, os alunos deviam “[...] ser processados como um produto fabril” (Silva, 1999, p. 12), ou seja, deviam ter objetivos específicos de aprendizado, passariam por procedimentos e métodos precisos cujo resultado seria devidamente avaliável e mensurável como estando adequado ou não.

Como qualquer empresa ou indústria, a escola precisava gerar algum tipo de produto, algum resultado que pudesse ser não somente visto como testado e mensurado. Como aponta Silva (1999, p. 23), “[a] atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica.” Isso quer dizer que, ao se transformar em um processo cientificamente construído, e não mais cultural ou simbólico, a educação era percebida como mais “concreta”, mais “correta” e geradora de progresso.

Para Bobbitt (1918), tal como nas demais indústrias, era necessário estabelecer padrões de produção nas escolas, pois, como ele mesmo afirmava “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (Silva, 1999, p. 24). A vertente educacional de Bobbitt não foi a única a existir no início do século XX, dado que John Dewey, em 1902, já havia publicado um livro intitulado *A criança e o currículo* (Tradução da autora)². Neste, o autor

¹ *The Curriculum*

² *The child and the curriculum*

[e]stava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos. (Silva, 1999, p. 23)

A estrutura curricular de Bobbitt, como as demais teorias tradicionais, não se preocupa em questionar aquilo que está sendo ensinado ou se os alunos se interessam pelo que estão aprendendo, pois o conhecimento a ser transmitido é colocado como algo dado, atemporal e fixo. O estudante não participa do processo de construção do currículo porque ele é vazio, *tabula rasa*, e sua única função é absorver o conhecimento transmitido pelo professor, o qual, por sua vez, é detentor de tudo que é preciso saber.

Não era necessário discutir o porquê da educação, dado que a própria vida ocupacional adulta deixava claro quais eram os conhecimentos necessários de se possuir. Dessa forma, o indivíduo só precisava pesquisar e mapear quais habilidades seriam exigidas para se exercer a profissão desejada e organizar a melhor forma possível de se obtê-las. O currículo tradicional não é político, social ou cultural; muito pelo contrário, ele é mecânico, técnico, uma simples questão de organização e burocracia.

Em 1949, Ralph Tyler publicou o livro *Princípios básicos de currículo e ensino* (1974), o qual iria consolidar definitivamente o modelo de Bobbitt e “[...] dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas” (Silva, 1999, p. 24). Neste, Tyler estabelece que, para se construir um currículo, era necessário responder às seguintes perguntas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? Essas quatro perguntas correspondiam perfeitamente “[...] à divisão tradicional da atividade educacional: ‘currículo’ (1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e ‘avaliação’ (4)” (Silva, 1999, p. 27).

É preciso apontar que as teorias tradicionais do currículo surgiram, como já foi mostrado, num contexto de alta industrialização e tentativa de escolarização em massa da população das classes sociais mais baixas. Ao mesmo tempo, tanto os modelos mais tecnocráticos (Bobbitt e Tyler) quanto os mais progressistas (Dewey) foram implantados como uma forma de “[...] reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a

educação secundária desde sua institucionalização” (Silva, 1999, p. 26). Este só pôde sobreviver em um contexto no qual a escolarização secundária era restrita às elites dominantes. Com a democratização da educação, o currículo humanista clássico chegou ao fim e estabeleceu-se o currículo tradicional tecnicista.

1.2 AS TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

A década de 60 trouxe consigo muitas mudanças sociais com os movimentos feministas, as independências de antigas colônias europeias, os protestos contra a guerra do Vietnã, as manifestações estudantis, as demandas por liberação sexual e igualdade racial, os muitos movimentos contra os governos ditatoriais em toda a América Latina, entre tantos outros. Em meio a essa atmosfera progressista e voltada para melhoria das condições de vida da população, surgiu também a vontade de se reestruturar o sistema escolar tradicional. Pensadores do período como o inglês Michael Young, os franceses Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet e o brasileiro Paulo Freire fizeram contribuições imensuráveis para a verdadeira revolução que houve no pensamento educacional de todo o mundo.

Diferentemente das teorias tradicionais, as quais traziam o currículo como algo construído *a priori*, focavam na organização e elaboração deste e tinham como objetivo manter o *status quo* da sociedade; as teorias críticas surgem para questionar não somente o currículo e como este era estruturado, como também para refletir a respeito das desigualdades sociais e as injustiças geradas pelo sistema capitalista vigente. Como aponta Silva (1999, p. 30),

[a]s teorias críticas sobre o currículo, [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.

Isso quer dizer que, o currículo criticamente construído não está separado do sistema social, político e cultural que o cerca, como o era nas vertentes tradicionais. Muito pelo contrário, os teóricos críticos percebem o currículo como mais um produto da sociedade, influenciado pelas estruturas de poder que o cercam, principalmente aquelas

que advém do governo e do mercado. Segundo Silva (2001, p. 10), “[a] tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.”

Muito influenciados pelos estudos de Karl Marx a respeito do sistema capitalista e seu funcionamento, alguns teóricos críticos, como Althusser, Bowles e Gintis, apontaram esse sistema de produção como um dos maiores responsáveis pela manutenção de desigualdades e injustiças sociais. Segundo eles, a sociedade capitalista precisa reproduzir infinitamente os seus componentes econômicos e ideológicos, o que faz com que a manutenção de um *status quo* no qual alguns poucos detém os meios de produção e as massas proletárias vendem sua força de trabalho seja imprescindível.

Althusser (1983), inclusive, afirma que o capitalismo não se manteria sem que houvesse aparelhos de repressão (a polícia, o sistema judiciário) e ideológicos (a religião, a mídia, a escola, a família) especificamente projetados para que essa estrutura social não seja contestada. Destes, o mais privilegiado para o autor é a escola, pela sua capacidade de atingir praticamente toda a população por um longo período de tempo.

E a capacidade ideológica da escola se dá justamente através do seu currículo, seja de maneira direta (por meio das disciplinas como estudos sociais, história, filosofia e geografia) ou indireta (por meio das matérias mais técnicas como matemática e ciências). Por meio do currículo, faz-se uma seleção daquilo que é tido como de essencial conhecimento para os alunos e aquilo que pode ser “deixado de lado”, aquilo que não é importante ou interessante que eles tenham acesso.

Dessa forma, é possível discriminar e separar a população em grupos distintos com acesso a saberes específicos, os quais possibilitam aos membros das classes dominantes manterem sua posição de controle e, aos membros das classes submissas, permanecerem obedientes e obtusos em relação ao sistema que os oprime. Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011, p. 84), a ideologia tem uma capacidade de “[...] penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”, o que é ideal para um sistema que deseja que as pessoas se mantenham na sua condição de corpos-dóceis.

As reflexões marxistas a respeito do sistema escolar irão girar ao redor das relações entre a escola e a economia, a educação e a produção, mostrando como o sistema de ensino estruturado pelo capitalismo cria a mentalidade submissa dos trabalhadores proletários ao mesmo tempo que também cria o “direito” dos dominadores de exercer suas vontades sobre os outros. Afinal, algumas características são necessárias para um

trabalhador que queira permanecer nesse sistema de produção, tais como: assiduidade, capacidade de seguir ordens, pontualidade, confiabilidade. Já do empregador se espera aspectos como: capacidade de planejar e comandar, autoridade para ser obedecido pelos subalternos, autonomia. Em outras palavras,

[a] escola irá, então, auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades, tanto de maneira explícita quanto implicitamente. A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita. (Silva, 1999, p. 33)

A crítica à escola capitalista não se limitou à análise, marxista, todavia. Estudiosos como Pierre Bourdieu (1999) e Jean-Claude Passeron (1975) desenvolveram uma teoria na qual o funcionamento da cultura e da escola não eram diretamente advindos da estrutura econômica, apesar de usarem termos deste campo como metáforas para explicar suas postulações. Nesses termos, a cultura não depende da economia para existir, entretanto funciona como um sistema econômico paralelo ao financeiro, no qual o valor agregado ao conhecimento não é o que este pode gerar de lucro monetário, mas sim o que pode ser produzido na forma de *capital cultural*. Ou seja, a submissão do proletariado não se dá somente por meios financeiros e técnicos, mas principalmente por meio da reprodução cultural de valores da classe dominante que estipulam que tudo aquilo que não se adequa é inferior, pior ou de baixo nível.

Segundo os autores, a cultura que tem valor é aquela das classes dominantes, aquela que exalta os modos de viver, pensar e agir de uma elite capaz de determinar aquilo que é válido, ou seja, aquilo que é considerado de maior ou menor capital cultural. Quanto mais elitizada uma prática, quanto mais difícil o acesso a ela, mais valorizada ela se tornava e mais desejada por todos aqueles que desejavam ser mais valiosos para a sociedade.

A ideologia dominante é transferida de maneira sutil e, ao mesmo tempo, implacável por meio da construção de uma narrativa de uma cultura única, correta e superior a todas as outras. As classes dominantes mantêm seu poder sobre os dominados ao estabelecer que tudo aquilo que eles têm de cultural é automaticamente ruim, insuficiente ou simplesmente errado. Não se trata somente de poder financeiro, pois também há o aspecto simbólico da dominação e este é ainda mais difícil de superar, dado que as estruturas ideológicas ensinam desde sempre o que é certo, o que deve ser almejado, mesmo sendo algo inalcançável para a maioria das pessoas.

O grande segredo da eficácia desse sistema de dominação simbólica é que ele não é explícito, mas sim lentamente construído por meio das mídias, das instituições sociais, dos currículos das escolas. As obras dos grandes mestres renascentistas, as composições de Beethoven e Mozart, as peças de teatro das quais a massa em geral não consegue participar são colocadas como objeto de estudo das aulas de arte, música e literatura. Mesmo o aluno nunca tendo ido a um museu, ele provavelmente consegue reconhecer a Mona Lisa se a vir, tamanha narrativa que foi construída ao redor da pintura.

Ao estabelecer a sua cultura como algo inato, atemporal, apolítico, as classes dominantes que a ela têm acesso se colocam como os detentores também inatos do capital cultural humano, incontestáveis e inalcançáveis. Esse processo dual de imposição da cultura dominante e consequente ocultação dessa imposição por meio da naturalização é o que Bourdieu denomina de “[...] *dupla violência* do processo de dominação cultural” (Silva, 1999, p. 35)

Nicholas Mirzoeff, em seu texto intitulado *O Direito a Olhar* (2016), denomina esse tipo de estrutura ideológica de controle baseado em uma narrativa única da realidade de *complexos de visualidade*. Para o autor, esses sistemas são construídos por meio de três processos: 1) Classificação – a qual ocorre quando se determina o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado, o que deve ser incentivado e o que deve ser tolhido; 2) Separação – que se dá por meio da implementação de barreiras físicas ou simbólicas que impedem a interação entre membros de grupos previamente classificados como diferentes; e 3) Estetização – a qual acontece através da gradual aceitação de que as classificações e barreiras impostas são naturais, que sempre existiram na sociedade e que servem para manter a estrutura funcionando.

Dessas três etapas, a mais perigosa é a última, pois, ao transformar o discurso simbólico da superioridade inata em algo aceito como verdade, até mesmo os indivíduos mais subjugados pelo sistema se tornam perpetuadores do mesmo. Portanto, a noção de

que a cultura dominadora é a única válida pode ser entendida como um complexo de visualidade amplamente perpetuado nas escolas capitalistas.

Para Passeron e Bourdieu (1975), reforçando ainda mais o que foi dito anteriormente, a escola não funciona obrigando as classes submissas a absorver e repetir os conhecimentos dos dominadores num processo de absorção forçada, porém por um processo de exclusão e discriminação do “outro”. Para esses autores, o currículo escolar é estruturado tendo como base a cultura dominante (classificação), seus signos e códigos, o que faz com que os estudantes advindos dessa classe dominante compreendam facilmente aquilo que está sendo ensinado, pois vivem imersos nesses saberes.

Ao mesmo tempo, os alunos que não pertencem a essa elite se sentem deslocados, incapazes de compreender aquilo que está sendo ensinado, simultaneamente tendo a sua experiência pessoal e cultural invalidadas (separação). Como consequência, os jovens com acesso à cultura tida como a única válida se destacam nos estudos e evoluem rapidamente, enquanto aqueles que possuem valores diferentes dos da elite falham por não terem acesso a conhecimentos que lhes são ativamente negados, repetindo um ciclo vicioso de dominação e submissão (estetização). Através desse processo,

[a]s crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social. (Silva, 1999, p. 35)

Segundo afirma Silva (1999, p. 35-36), gerou-se um mal-entendido a respeito das análises feitas por esses dois autores, principalmente Bourdieu, pois deduziu-se que, ao invés de um currículo baseado na cultura dominante, estes estariam conceptualizando uma pedagogia centrada na cultura dos dominados. Isso é um equívoco, pois os autores, ao afirmarem que a classe dominante arbitrariamente define a sua cultura como sendo superior, não querem dizer que ela o é de fato, apenas que foi imposta como tal. Ao mesmo tempo, eles não afirmam que essa cultura imposta é indesejável diante de uma cultura submissa desejável, eles apenas apontam as condições que fizeram com que determinado grupo fosse colocado como detentor de capital cultural e o outro não.

Em realidade, o que Passeron e Bourdieu propõem, através da chamada *pedagogia racional*, é uma estrutura escolar na qual os membros da classe dominada teriam acesso aos mesmos conhecimentos nos quais a classe dominante já estava continuamente imersa.

Dessa forma, a escola seria a fornecedora de capital cultural para essas pessoas que não o possuíam em sua vida familiar e possibilitaria a sua ascensão da sua posição de submissão.

Ou seja, não se trata de exaltar a cultura já existente nas classes dominadas, mas sim de fazer com que as pessoas pertencentes a estas pudessem também ter acesso àquilo que, anteriormente, pertencia somente às elites numa tentativa de igualar as condições de ambos os grupos por meio do currículo escolar. Como aponta Silva (1999, p. 36), “[f]undamentalmente, sua proposta pedagógica [de Passeron e Bourdieu] consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família.

Com a chegada da década de 70, houveram várias tentativas de reestruturação curricular nos Estados Unidos devido a uma insatisfação crescente com os parâmetros tecnocráticos de Bobbitt e Tyler. Como já foi mostrado, alguns pensadores defendiam uma análise curricular baseada nos modelos econômicos de produção e reprodução de valor. Por outro lado, um grupo que ficou conhecido como fazendo parte do movimento de reconceptualização percebeu que o currículo estruturado somente como atividade técnica e administrativa não condizia muito com as teorias sociais de origem principalmente europeia como a fenomenologia.

Segundo essa vertente de pensamento, o conhecimento se dá através da subjetividade, experiência do mundo vivido e, dessa forma, a estruturação de um sistema de aprendizado baseado no tecnicismo e no cientificismo não fazia muito sentido. Enquanto nos currículos tradicionais tecnicistas os alunos eram encorajados a seguir o método científico e fabril de aprendizado, a tendência fenomenológica os incentivava a seguir as suas próprias vontades e experiências, seu próprio método subjetivo de estudo.

Como consequência, os temas abordados pela análise fenomenológica de currículo são muito mais “banais”, devido ao fato de que advêm não da grande experiência secular de um povo, mas das vivências individuais dos e das discentes e docentes. A intenção dessa vertente é justamente tentar engrandecer as pequenas narrativas, retirando-as do seu contexto original e trazendo-as para o foco da sala de aula, ressignificando-as no processo. Em outras palavras, “[a] análise fenomenológica foge dos universais abstratos do conhecimento científico, conceitual, para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido. A análise fenomenológica é, assim, profundamente pessoal, subjetiva, idiossincrática.” (Silva, 1999, p. 42).

Essa tendência é, muitas vezes, combinadas com duas outras estratégias de investigação curricular: a hermenêutica e a autobiografia. Esta primeira destaca que, ao invés de uma interpretação única e determinada da realidade, existem diversas interpretações para um mesmo discurso, texto ou situação. Ou seja, existem vários tipos de conhecimentos possíveis, assim como várias formas de aprendê-los. Já a autobiografia traz para a construção curricular a noção de que a escolha dos conteúdos a serem ensinados e a forma através da qual esse ensino é feito passam pelo filtro da experiência vivida, não podendo ser pensado separadamente. Silva (1999, p. 44) afirma que essas três últimas vertentes citadas - a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia - por serem visões epistemológicas que vão contra as formas racionalistas do saber, não combinam bem com a forma como o currículo oficial está organizado, isto é, em torno de matérias ou disciplinas.

Outro teórico crítico muito influente na segunda metade do século XX foi Michael Apple, cujos estudos atualizaram a já existente teoria marxista e adicionaram a ela conceitos importantes, como a ideia de hegemonia. Como Althusser e os demais marxistas já haviam colocado, Apple (1982) defende que existe uma ligação intrínseca entre a educação, a economia e a sociedade, na qual a primeira reproduz e mantém as relações de dominação presentes nas outras duas.

Para ele, todavia, não é suficiente apenas apontar a relação existente entre essas forças, é preciso também lutar ativamente contra os grupos que estabelecem quais matérias estarão presentes no currículo. Este, por sua vez, não surge de forma natural como subproduto dos processos econômicos, mas, pelo contrário, é construído de maneira ativa para constantemente manter a hegemonia da cultura dominante. Segundo Silva, para Apple,

[é] o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. (Silva, 1999, p. 46)

Dessa maneira, é possível fazer uma relação com o que postula Mirzoeff (2016), já no século 21, ao afirmar que toda hegemonia é um complexo de visualidade, pois tenta constantemente classificar pessoas, separá-las em grupos e estetizar essa separação por meio de ferramentas concretas e abstratas. Para os neomarxistas como Apple, ao contrário

do que se teorizava anteriormente, os dominados não aceitam facilmente a sua condição de dominação, tendo que constantemente ser disciplinados e subjugados para não se revoltarem contra a condição que lhes foi imposta.

Ao mesmo tempo, os dominadores não ocupam uma posição superior fixa como eles mesmos gostariam de fazer os demais acreditarem. Pelo contrário, eles precisam constantemente reforçar os próprios valores como sendo superiores para não perderem seu lugar de hegemonia. É interessante notar que até no dicionário o verbete “hegemonia” significa “superioridade incontestável; preponderância, primazia, supremacia” (Hegemonia, 2025), apesar de essa superioridade não ser incontestável, só aparentar ser.

Quando se trata de currículo, Apple (1982) menciona que, diferentemente do que pensavam os teóricos tradicionais e até mesmo os primeiros teóricos críticos, a questão não é sobre qual conhecimento é verdadeiro, mas sobre qual conhecimento é *aceito* como sendo verdadeiro. Essa simples mudança faz com que algo que era dado como fato, como atemporal, fixo e concebido *a priori*, de repente, se torne mutável, questionável, reflexo de sistemas de poder, dominação e tentativas de resistência.

As matérias tidas como importantes não têm importância inata; elas foram convertidas em algo a ser percebido como importante por meio do sistema social e econômico que as elegeu como capazes de avançar seus objetivos. Dessa forma, as reflexões a respeito do currículo não giram mais em torno de como organizar as matérias ali presentes, mas de questionar o porquê de algumas disciplinas serem excluídas enquanto outras são obrigatoriamente instituídas. Passa-se a perguntar não somente qual será o conteúdo estudado, mas também para quê e para quem esse conhecimento tem serventia.

1.3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

No final da década de 80 e início da década de 90, as teorias pós-críticas surgem para complementar aquilo que já estava sendo discutido pelos teóricos críticos e expandir ainda mais o campo dos estudos curriculares. Para os pensadores pós-críticos, as interações sociais não se limitam à dupla dominadores/dominados, na qual alguns poucos têm poder sobre os meios de produção e a grande massa possui apenas sua força de trabalho. Esses conceitos não deixam de ter mérito ou ser importantes, mas, com a adição

dos pensamentos de filósofos como Foucault e Derrida, as relações de poder se tornam muito mais complexas do que o eram anteriormente.

Michel Foucault, já mencionado, afirma em seu livro *Microfísica do Poder* (1996) e diversos outros trabalhos que o poder não se dá somente de maneira verticalizada e linear, vinda de cima para baixo, como tendiam a implicar os marxistas. De fato, o poder pode e age constantemente dessa maneira descendente, entretanto essa não é a única configuração na qual este se organiza. Para o autor, o poder existe em um sistema de rede que circunda e envolve toda a sociedade - incluindo pessoas, empresas, instituições governamentais, discursos, bens, estruturas físicas, animais, conceitos simbólicos, etc. - em relações que podem tomar formatações diversas.

É possível que alguns tenham mais poder que outros, isso de fato acontece, porém isso não faz com que estes últimos percam totalmente sua agência no mundo. Mesmo os seres mais invisibilizados são capazes de influenciar o mundo a sua volta, gerando efeitos nas linhas de poder que, mesmo minimamente, modificam a estrutura anteriormente estabelecida; é o que o autor denomina micropoder ou microfísica do poder. Logo, se mesmo as menores ações têm impacto na estrutura política de uma sociedade, é impossível dizer que as relações sociais são fixas ou imutáveis, dado que inúmeros fatores estão agindo constantemente e criando repercussões nesse tecido.

O filósofo afirma também que existe uma relação intrínseca entre saber e poder, na qual a existência de um implica na existência do outro e vice-versa. Saberes diferentes geram poderes diferentes e estes poderes influenciam fatores que, por sua vez, geram novos saberes e assim sucessiva e infinitamente. Nesse contexto, não é possível conceber que existam apenas dois grandes grupos sempre socialmente estruturados da mesma maneira. Tanto a grande massa de trabalhadores quanto a elite podem ser divididas em inúmeros subgrupos, dos quais alguns se interseccionam entre si, se separam completamente ou se subdividem ainda mais.

São incontáveis as possibilidades de experiências sociais e também são incontáveis os saberes e poderes resultantes das interações entre tantos fatores impermanentes. Em outras palavras, as relações de poder se dão de maneira fluida, mutável, múltipla, influenciando e sendo constantemente influenciadas por todo tipo de saber possível. Como resultado dessa perspectiva, grupos antes marginalizados e silenciados começam a ter mais presença social, assim como mais espaço nas teorias curriculares. Questões de raça, gênero e sexualidade passam a ser ponderadas em conjunto com as já consumadas questões de classe e grupos defensores do

multiculturalismo, do feminismo, das causas LGBTQIA+, das questões raciais e étnicas, do decolonialismo e diversos outros se tornam cada vez mais ativos nas mídias, nas empresas, nas famílias, nos órgãos governamentais e nas escolas.

Como já foi apontado, alguns desses grupos fazem interseções entre si, porém existe também muita discordância entre coletivos com objetivos e propostas distintas. Fazer parte de um grupo minoritário não significa automaticamente respeitar e aceitar todas as demais manifestações culturais existentes e, muitas vezes, pode acontecer de alguns círculos ou indivíduos colocarem suas demandas como mais importantes que as demais.

Foi o que aconteceu, por exemplo, no movimento feminista estadunidense, quando algumas mulheres brancas se recusaram a admitir que as dificuldades enfrentadas por mulheres negras e imigrantes eram ainda maiores que aquelas enfrentadas por elas, porque não queriam abordar questões raciais e “tirar o foco” das questões feministas. Vale notar, portanto, que, mesmo dentro de grupos não considerados hegemônicos, é possível haver hegemonia, apesar de esta ser mais específica e nichada quando comparada à grande hegemonia masculina, branca e heterossexual.

É necessário apontar que toda construção de currículo envolve escolha e seleção daquilo que será ensinado em sala de aula. Essa seleção pode ocorrer de diversas formas e ter inúmeras formatações, indo das estruturas mais tradicionais e excludentes para as mais pós-críticas e inclusivas. Assim sendo, construir um currículo é sempre um ato político e traz consigo consequências também politicamente carregadas. Como coloca Goodson (2018, p. 38), “[...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que "o importante é a prática em sala de aula" (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação).”

Nenhuma aula ocorre de fato sem que haja um planejamento, uma estrutura a ser seguida, e a escolha de como organizar as aulas individuais será sempre influenciada não somente pelas vontades pessoais do professor, mas também pela agenda da escola e pelas instruções governamentais que esta tem que atender em nível municipal, estadual e federal. Obviamente a escola irá seguir as definições governamentais amplas e genéricas da maneira que melhor lhe convém, todavia não lhe é permitido desviar totalmente do plano que o próprio país tem para a educação dos diversos níveis. Dessa forma,

[...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela

determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. Como demonstra Walkerdine, o currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. O currículo, como veremos mais adiante, também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (Silva, 2001, p. 11-12)

Com mais minorias exigindo sua presença nos currículos escolares, mais escolhas precisam ser feitas a respeito de quais conteúdos adicionar e, conseqüentemente, quais retirar dos planejamentos escolares. De um ponto de vista multiculturalista, por exemplo, obras de arte consagradas seriam deixadas em segundo plano e seria dado mais ênfase à produção cultural dos povos nativos, dos afrodescendentes, das mulheres, das pessoas *queer* e demais grupos invisibilizados. Enquanto, para alguns, essa mudança seria bem-vinda e positiva, para outros, seria um processo de ruptura de uma tradição já consolidada e aceita, o que sempre causa desconforto.

Vale apontar, contudo, que essa tradição é, na maioria das vezes, resultado de um processo de imposição realizado por um grupo dominante sobre os demais. Da mesma forma, teóricas feministas do currículo iriam exigir maior participação das produções de mulheres em sala de aula, elucidando os efeitos destrutivos do patriarcado e das desigualdades de gênero para toda sociedade. Os teóricos dos processos étnicos e raciais iriam demandar maior atenção para os problemas raciais e os impactos que a dominação feita por meio da narrativa da superioridade europeia tiveram e tem em pessoas de etnias diferentes, enquanto os apoiadores da teoria *queer* iriam defender a importância de mais estudos a respeito dos diversos tipos de sexualidade e identidades de gênero existentes e assim por diante.

O currículo é um artefato que reflete e influencia as relações de poder existentes na sociedade, podendo simplesmente manter o *status quo* ou tentar lentamente modificá-lo. Para os teóricos pós-críticos, ele não é único, fixo ou dado *a priori*; pelo contrário, está imerso em questões históricas, geográficas, econômicas, raciais, de classe, gênero e sexualidade que geram infinitas formatações possíveis. Ele é também um dos meios através dos quais minorias e grupos invisibilizados podem tentar conquistar mais lugar de fala em um contexto tomado pela hegemonia que os exclui. Para que isso ocorra, entretanto, não é suficiente apenas adicionar esses novos conteúdos de maneira superficial e secundária aos repertórios escolares já existentes. É preciso também diluir o foco nos

conteúdos consagrados e abrir mais espaço para discussões raciais, de sexualidade, de gênero, de classe, de colonização e dominação. Afinal,

[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá "justiça curricular", para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (Silva, 1999, p. 90)

Outra tendência pós-crítica que deve ser levada em consideração é o pós-modernismo - movimento intelectual, político e estético que proclama a contemporaneidade como sendo uma nova época histórica, conceitualmente oposta a tudo que foi sua predecessora, o modernismo. Para os pós-modernistas, as ideias de racionalidade, ciência, pureza, razão e progresso constante características do modernismo foram responsáveis por moldar a sociedade burocrática, desigual e capitalista atual. Para esses teóricos, o sistema educacional está solidamente atrelado à Modernidade e aos ideais modernos do que um cidadão autônomo e racional deveria aspirar a ser.

O pós-modernismo, contudo, “[...] tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno” (Silva, 1999, p. 112), pois este, na sua ânsia de controlar e ordenar a sociedade, buscou elaborar explicações e teorias que fossem as mais abrangentes possíveis, reunindo em um único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento dos universos físicos e sociais. Dessa forma, “[n]o jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das ‘grandes narrativas’, das ‘narrativas mestras’. As ‘grandes narrativas’ são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos” (Silva, 1999, p. 112)

Pode-se dizer, então, que o currículo moderno enfatiza os conhecimentos hegemônicos ao mesmo tempo que invisibiliza qualquer narrativa alternativa ou advinda de grupos minoritários. Nesse contexto,

[...] parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre "alta" cultura e "baixa" cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do

currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (Silva, 1999, p. 115)

Ou seja, para os pós-modernistas, não somente o currículo deve ser modificado, como a sua base crítica também deve ser questionada. Para esses teóricos, há uma desconfiança profunda com relação à capacidade emancipadora e libertadora da educação, pregada pela teoria crítica, a qual afirma que o simples acesso da população dominada aos conteúdos e conhecimentos culturais da cultura dominante seriam suficientes para liberá-los da condição de submissão na qual se encontram.

Como se ter acesso aos objetos culturais das elites magicamente fizesse com que as condições sociais e históricas de classe, gênero, raça, sexualidade e colonização tivessem seus efeitos completamente anulados. Dado que, para esses pensadores, o poder não se organiza apenas de forma linear e verticalizada, vindo sempre de cima para baixo de uma origem única, mas sim em uma rede complexa de interrelações e influências, não é possível simplesmente escapar dos efeitos do poder, como gostariam de acreditar os teóricos críticos e modernos.

Assim como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo surge como um movimento posterior àquele que o precedia, todavia, este último não tenta fazer oposição a tudo que o estruturalismo pregava, mas sim continuar e transcender os limites do mesmo. O pós-estruturalismo “[...] partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação” (Silva, 1999, p. 119) e até mesmo foca ainda mais na linguagem como fator central das suas investigações. Todavia, o conceito de significado que era fixo e único no estruturalismo, torna-se fluido, incerto e indeterminado nessa nova vertente. Os já mencionados anteriormente Foucault e Derrida são colocados como representantes exímios desse movimento teórico ao discorrerem a respeito da construção das relações sociais e de poder como sendo atreladas a construções de discursos (Foucault) ou textos (Derrida).

Segundo afirma (Silva, 1999, p. 123), “[o] significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido”, o que implica em relações de significação plurais, mutáveis e individuais. Nesse contexto, o significado de determinado termo não existe *de fato*, ou seja, não é atrelado a um objeto concreto que lhe dá significação. Pelo contrário, o significado é socialmente construído e está sujeito às influências das linhas de poder que o envolvem.

Dito de outra forma, o significado não é o mesmo para todas as situações, ele tem determinada configuração somente para o grupo específico que o construiu e aceitou

como tal. Isso implica que qualquer tipo de saber é construído socialmente e simbolicamente, podendo ser aceito como válido mesmo não havendo objetos ou provas concretas para sustentá-lo. Como consequência, um conceito amado pelos modernistas, a verdade, passa a ser visto como apenas mais um significado construído e amplamente aceito.

Como não existe uma única concepção aceita do que é verdade e do que essencialmente deve ser ensinado, “[n]ão se pode falar propriamente de uma teoria pós-estruturalista do currículo, mesmo porque o pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização (Silva, 1999, p. 122). Essa teoria não define como um currículo deveria ser construído ou quais os conhecimentos deveriam estar neles presentes, pois os conteúdos tidos como essenciais irão variar dependendo dos valores culturais, sociais, geográficos, históricos, econômicos e simbólicos do grupo a ser ensinado.

Não é possível conceber um currículo fixo partindo de um pensamento pós-estruturalista, dado que nem mesmo a realidade é algo percebido por esses teóricos como algo único. Contudo, o pós-estruturalismo iria agir nas estruturas curriculares já existentes, questionando e desconstruindo as *grandes narrativas* e os *significados transcendentais*, como Derrida os chama, tais como os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, racional/emocional, etc. Uma vez que todo conhecimento nada mais é que narrativa simbólica,

[u]ma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento. Finalmente, uma perspectiva pós-estruturalista não deixaria, evidentemente, de questionar a concepção de sujeito - autônomo, racional, centrado, unitário - na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, denunciando-a como resultado de uma construção histórica muito particular. (Silva, 1999, p. 124)

2. O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

A discussão feita no capítulo anterior a respeito do currículo, suas teorias e as implicações deste na sociedade são indispensáveis para que seja possível aproximar-se das razões pelas quais conteúdos da Cultura Visual não estão frontalmente presentes nas estruturas de ensino das instituições educacionais. Como foi visto, escolher o que entra ou não no currículo trata-se de um ato político, influenciado por diversos fatores mais ou menos persuasivos no resultado final. Nesse contexto, muito pouco é deixado para escolha do professor e suas ações em sala de aula, dado que existem protocolos federais, estaduais e municipais a serem seguidos pelas instituições educacionais e seus trabalhadores. A própria escola pode seguir um determinado regime ou estilo de aprendizado que aumenta ou diminui a liberdade e a autonomia dos seus professores e professoras para elaborar suas aulas.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018). A BNCC está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) que, por sua vez, “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2018).

O PNE é um plano decenal que estabelece as metas para a educação brasileira e a versão vigente no momento da escrita deste trabalho de investigação foi instituída pela Lei nº 13.005/2014, cuja validade é até dezembro do ano de 2025. Já as DCN são normas obrigatórias estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino de todo o Brasil. Todos esses documentos, normas e regulamentos têm por base a LDB de 1996 que determina ser responsabilidade da união

estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (Brasil, 1996)

No estado de Goiás, local de onde essa pesquisa está sendo realizada, o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO Ampliado) é o correspondente mais específico da BNCC, que contextualiza as informações e instruções presentes nesta para a realidade social, econômica, histórica, política e cultural do Estado. Sua versão original, o DCGO, iniciou sua estruturação em 2018 por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o qual estipulou uma equipe de currículo para cada um dos estados do país com o objetivo de melhor estruturar as normas federais nas unidades federativas. Em 2019, alguns acréscimos foram feitos em acordo com os municípios para que o DCGO fosse devidamente implantado nos sistemas escolares, o que fez surgir a sua versão atual ampliada.

Dessa forma, é possível perceber que existe um conjunto de documentos, normas e leis pensados por legisladores, administradores e pesquisadores que organizam e implementam como a educação deve ser estruturada em todo o Brasil. Essas regulações são feitas e aprovadas por pessoas e grupos com tendências políticas particulares que, quando implementadas, disseminam esses valores para as instituições por elas influenciados. O PNE, por exemplo, elaborado a cada dez anos, irá carregar pelo tempo de sua validade as intenções e efeitos do governo no qual foi originado.

Ao mesmo tempo que isso unifica a estrutura educacional nacional por um tempo maior que o mandato do presidente que o sanciona, também faz com que as escolhas de grupos seletos de pessoas tenham consequências naquilo que será ensinado nas escolas brasileiras por mais tempo. Dependendo das agendas políticas de quem cria essas normativas, matérias antes colocadas em segundo plano podem ganhar maior destaque, enquanto disciplinas previamente tidas como essenciais podem ser totalmente retiradas do currículo. Como será mostrado a seguir, o ensino de arte de forma alguma é imune a todas essas determinações e mudanças políticas, já tendo sido historicamente tanto ferramenta de organizações religiosas, quanto alvo de repressão ditatorial.

2.1 DA ERA COLONIAL À DITADURA MILITAR

O ensino de arte no Brasil, pensado de forma institucional, estruturada e devidamente escolar como é atualmente concebido, se inicia, de acordo com Guimarães e Pereira (2018, p. 2), em 1549, com os jesuítas e sua missão de catequizar os nativos. Eles “[...] construíram as primeiras escolas para o ensino elementar e se estabeleceram

como os idealizadores da educação no Brasil, por duzentos e dez anos, [...]” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 4). Nessa época, o ensino se dava de forma prática, nas oficinas e instituições religiosas, com o estudo do Barroco vindo de Portugal.

Os artistas, em sua grande parte negros escravizados e mulatos, aprendiam habilidades manuais para melhor servir seus senhores, que viam no trabalho intelectual uma tarefa mais digna da elite branca. Em 1749, a coroa decidiu fechar todas as instituições de ensino jesuítas, pois considerava que “[...] a educação brasileira deveria tornar-se secular, laica, não mais atendendo aos interesses da fé, diante da consideração de decadência no Brasil, em comparação a outros países da Europa” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 4). Assim, com as Reformas Pombalinas, o ensino se volta para os ideais iluministas e a ciência entra em foco, enquanto as artes são consideradas como irrelevantes para a população geral.

Em 1808, a família real se muda para o Brasil e, em 1888, a escravidão é abolida, fazendo com que fosse necessário não somente reestruturar as cidades para atender a uma elite europeia que ali passaria a morar, como também não fosse mais possível conseguir mão-de-obra por meio da exploração declarada. Torna-se, então, necessário educar a população para um novo sistema de produção baseado na divisão do trabalho, venda de serviços e acúmulo de capital.

A partir da chegada do imperador, um projeto para a criação de uma academia de Belas Artes se inicia e a chegada da chamada Missão Francesa, em 1816, faz com que o ensino de artes visuais no Brasil tomasse os moldes da academia francesa, a serem ensinados na recém-inaugurada Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Essa instituição ensinava nos moldes do Neoclassicismo e das noções burguesas de arte vigentes na Europa, sem se preocupar em dialogar com o estilo de barroco próprio que já se estabelecia no Brasil. Este, marcado pelo hibridismo das culturas europeias, indígenas e africanas, é substituído pelo estilo neoclássico em voga.

No fim do século XIX, o ensino de artes já havia se espalhado para as classes subalternas da população, porém, este não era igual àquele que ocorria nas academias, pois se voltava à aprendizagem do desenho técnico voltado para a indústria como forma de tirar a população do atraso em que se encontrava. Com a proclamação da República e a virada do século, as oligarquias rurais perdem força e as primeiras fábricas são instaladas no Brasil, trazendo consigo políticas governamentais de imigração em massa. Muitas greves e revoltas ocorrem por mudança nas condições de trabalho e os imigrantes são tidos como responsáveis, “[...] uma vez que a população brasileira, com seu passado

de ignorância e escravidão, era vista como incapaz de tais autonomias e iniciativas” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 9). A frustração do governo para com os imigrantes faz com que o interesse se volte para o trabalhador brasileiro e a educação é mais uma vez percebida como uma forma de resolver os problemas do sistema produtivo.

Como resultado, os liceus de artes e ofícios, já ativos desde o século anterior, e as escolas profissionalizantes de caráter religioso não são capazes de acomodar as necessidades econômicas da época. Para tentar resolver o problema, em 1919, são criadas, em todos os estados, as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo governo federal e destinadas à formação profissional das classes mais baixas. Estas ainda funcionavam com uma pedagogia “[...] voltada para a moralização e a correção da população brasileira, considerada predisposta ao ócio, ao vício e até mesmo ao crime” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 10).

No governo de Getúlio Vargas, todas essas instituições de ensino são transformadas em escolas industriais para estudantes que já tivessem concluído o ensino primário. Em Goiás, a primeira escola de aprendizes artífices era localizada em Vila Boa, atual Cidade de Goiás, todavia, com a mudança da capital para Goiânia, a escola foi transferida e transformada na Escola Técnica Federal do Estado de Goiás, cujo objetivo era formação técnica para futuros trabalhadores industriais.

As artes liberais ainda eram ensinadas nas grandes academias e voltadas para um público elitizado, sedimentando a distinção feita entre *alta cultura* e *cultura popular*. Esta primeira tinha como objetivo a valorização do espírito e desenvolvimento das suas capacidades superiores, enquanto, a segunda, tinha a intenção de moldar trabalhadores capacitados, com mãos hábeis e competentes para os diversos serviços a serem empenhados nas fábricas. O desenho, entendido como linguagem industrial por excelência, era muito cobrado nas escolas oficiais de todo o país. Como apontam Guimarães e Pereira (2018, p. 11),

[...] no ensino primário e técnico das escolas de aprendizes e artífices, [...] sua carga horária era mais que o dobro da carga horária de Leitura e Escrita, no primeiro e segundo anos; do que Português, no terceiro ano; ou de Aritmética, no quarto ano. As denominações das disciplinas eram, respectivamente: Desenho e Trabalhos Manuais, Desenho Ornamental e de Escala, Desenho Industrial e Tecnologia. Na realidade, o ensino de artes visuais, como entendemos hoje, não existia nos currículos oficiais.

Apesar de todo esse foco nas técnicas artísticas como ferramenta de trabalho, novas ideias começavam a surgir a respeito de como deveria se dar o processo educativo.

Influenciados pela psicologia do desenvolvimento humano e teorias a respeito do processo de aprendizagem, assim como pelas contestações feitas pelos artistas de vanguarda na Semana de Arte Moderna de 1922, começou-se a considerar mais os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências próprias, sua criatividade e a liberação de suas emoções como fatores significativos para seu desenvolvimento. Anísio Teixeira e, após a sua demissão, Faria Goés trazem o pensamento de John Dewey para o contexto brasileiro, reforçando a ideia “[...] de que a educação pública devia oferecer formação geral nos primeiros níveis escolares, deixando a formação profissional para mais tarde, a fim de minimizar as discriminações e injustiças sociais” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 11).

A partir de 1940, a noção da arte como importante desenvolvedor das capacidades e expressões individuais começa a se consolidar, auxiliada por figuras como Mário de Andrade e Anita Malfati. Para eles, a livre expressão era fundamental para a aprendizagem e produção artística da criança, devendo ser reforçada em casa e na escola. Entretanto, apesar de todas essas rupturas, o ensino oficial de arte nas escolas do governo ainda era voltado para a repetição de padrões dominantes advindos da Europa. Guimarães e Pereira (2018, p. 13), apontam que “[r]ealizavam-se programas com as disciplinas de Desenho Geométrico, do Natural, Pedagógico (nas escolas Normais), Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico. Proveniente da filosofia positivista, o individualismo fortalecia a valorização dos ‘dons naturais’.”

Fazendo contraponto a esse ensino formal hegemônico, surge o Movimento das Escolinhas de Arte, cujo objetivo era pesquisar e divulgar possíveis concepções de educação através do ensino de arte. A primeira Escolinha de Arte foi fundada em 1948 no Rio de Janeiro, porém o número se expandiu até um total de cento e quarenta escolas no Brasil, uma em Portugal, duas na Argentina e uma no Paraguai.

Mesmo se tratando de estruturas informais de ensino, essas instituições foram de grande importância para o desenvolvimento do povo brasileiro e do ensino da arte no Brasil, “[...] uma vez que foi o primeiro movimento que transformou filosofias e metodologias para esse ensino” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 13). Sua base pedagógica incluía autores como Dewey, Read e Lowenfeld, assim como princípios da Escola Nova, o que fez das Escolinhas polos de discussão e pesquisa envolvendo artes, artistas e educadores do Brasil e do mundo. Essa foi uma época de abertura política no país, na qual ocorreu um fortalecimento do pensamento crítico e da democracia, assim como

tendências revolucionárias contrárias aos modos de produção econômica e exploração social.

Nos anos 1960, a chamada Pedagogia Libertadora, cujo maior representante foi Paulo Freire, ganha grande destaque nos âmbitos nacionais e internacionais de ensino. Esta teoria percebia o ensino como algo a ser feito de forma dialógica e orgânica, com enfoque maior nos alunos que nos conteúdos a serem ensinados, e defendia, como teoria crítica que é, a capacidade da educação de libertar os indivíduos dos sistemas de dominação em que estavam inseridos. Na mesma época, entretanto, o regime ditatorial militar é imposto no Brasil, por meio do golpe de 1964, e a educação se torna, de maneira geral, uma ferramenta ideológica para impulsionar os objetivos de um governo autoritário e capitalista. Segundo Guimarães e Pereira (2018, p. 14), é possível “[...] considerar uma certa ambigüidade existente no tratamento do governo para com os meios artísticos e intelectuais” nesse período, remanescente dos processos democráticos ocorridos nas décadas anteriores.

Em 1971, por meio da lei 5.692, o ensino de educação artística passa a ser obrigatório nas escolas nos currículos de 1º e 2º graus, equivalentes dos atuais ensinos fundamental e médio. Como consequência, em 1973, foram criados diversos cursos de licenciatura em educação artística, para atender à demanda por profissionais capacitados. Antes disso, apenas o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) do Rio de Janeiro, fundado em 1961, existia como curso de formação de docentes em arte em todo o país. Esse interesse pelo ensino de artes e sua obrigatoriedade, todavia, serviam aos interesses econômicos do Estado que “[...] ditavam uma visão utilitarista e imediatista da arte, bem como imposição de hábitos de organização, precisão e domínio técnico” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 14).

Ou seja, a visão que se tinha durante a Ditadura Militar do ensino e seu currículo era muito mais próxima das teorias tradicionais de Bobbitt e Tyler, que percebiam a escola como uma fábrica e o aluno como um futuro trabalhador dócil, do que das teorias críticas que estavam surgindo com Althusser, Freire e, posteriormente, Apple.

O governo militar reprimia educadores e educadoras, artistas, estudantes e intelectuais com tendências democráticas e revolucionárias, mas, ao mesmo tempo, o projeto de crescimento econômico exigia maior investimento nas escolas básicas, nas universidades e no campo da pesquisa. Assim, “[a]contece a massificação (e a queda na qualidade) do ensino público de primeiro e segundo graus, e o governo investe nos ensinos médio e superior, da iniciativa privada. O ensino de Arte constava na Lei de

Diretrizes e Bases em vigor, naquela época, mas não obrigatoriamente” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 14).

As tendências da Escola Nova de enfatizar a livre expressão e o desenvolvimento focado nos alunos, disseminadas pelas Escolinhas de Arte³, são deturpadas e transformadas em criação descompromissada, em *laisser-faire*⁴, ou seja, em atividades nas quais as crianças eram deixadas para agir livremente, utilizando os materiais para fazer o que bem entendessem, sem nenhum objetivo de aprendizagem. Como afirmam Guimarães e Pereira (2018, p. 15), o preconceito que se mantém até hoje da matéria de artes como momento de recreação e lazer se origina dessas práticas esvaziadas de conteúdo nas quais tudo é permitido.

Mesmo tendo sido colocado como obrigatório pela LDB de 1971, o ensino de artes não consegue ser institucionalmente implantado devido à falta de infraestrutura econômica e à insuficiência e desqualificação dos cursos de formação em artes, o que fez com que os professores e professoras não fossem capazes de atender às demandas de uma lei ideologicamente incompatível com a realidade. Em seu texto, a legislação concebia o ensino de Arte como sendo baseado em atividades, focando na entrega contínua de resultados ao invés dos processos de criação e reflexão. Como resultado, instaura-se a polivalência do ensino de artes,

[...] onde o(a) professor(a) de arte é levado(a) a ministrar aulas sobre diversas manifestações: música, dança, teatro ou artes visuais. Sua atuação e de professores de outras disciplinas que também podiam dar aulas de artes na escola acaba se baseando em uma concepção de ensino de arte voltada para o lazer e como distração para as disciplinas mais sérias ou como atividade manual, ambas as tendências originadas do desvirtuamento das ideias expressivistas da Escola Nova. A implantação da Educação Artística nas escolas, depois da promulgação dessa lei, caracteriza-se por conflitos e dependência cultural. (Guimarães; Pereira, 2018, p. 15).

Em outras palavras, o que estava sendo feito nas aulas de educação artística não importava, desde que os alunos estivessem constantemente ocupados e entregassem atividades prontas para serem avaliadas ao final de cada aula. Isso gera insatisfação e inquietação por parte dos arte-educadores mais críticos, muito inspirados pela Pedagogia

³ Para saber mais a respeito do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), favor acessar o artigo *ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: MOVIMENTOS E DESDOBRAMENTOS* de Sidiney Peterson F. de Lima, apresentado no 3º Seminário ANPAP em 2012.

Link de acesso: https://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf

⁴ Do francês, deixar fazer

Libertadora de Freire e os pensamentos marxistas, que começam a procurar caminhos para reformar o ensino de arte e dar a ele maior enfoque cultural, social e histórico.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE ANA MAE BARBOSA

Já no final da década de 1970, a rigidez do sistema autoritário começa a enfraquecer com o início da abertura política, possibilitando a emergência de pedagogias baseadas nas teorias curriculares críticas e uma efervescência de novas metodologias e abordagens. Nos anos 80, estrutura-se o movimento Arte-Educação “[...] com o objetivo de conscientizar, organizar e mobilizar os professores de arte” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 16), o qual contou com debates, eventos e palestras para a criação de um novo projeto pedagógico em artes.

Em 1986, o Conselho Federal em Educação determinou que matemática, ensinos sociais, português e ciências seriam as matérias básicas a existir no currículo, ao mesmo tempo em que a educação artística foi colocada em um parágrafo aparte como também sendo essencial. Essencial, mas não básica, uma contradição que fez com que muitas escolas dissolvessem completamente as aulas de artes. Um professor a menos para pagar.

No ano seguinte, cria-se a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) de fundamental importância para as articulações “[...] política[s] dos professores de arte que tiveram participação intensa na elaboração da atual LDB — Lei de Diretrizes 9394/96 da Educação Brasileira — em que é introduzida a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis da Educação Básica” (Guimarães; Pereira, 2018, p. 16). Os arte-educadores reivindicaram fervorosamente a manutenção da obrigatoriedade do ensino de Artes, que havia sido retirada do currículo em três versões possíveis da nova lei. Rejeitando o estereótipo da educação artística como momento de lazer desestruturado, os e as docentes, suportados por estudos do desenvolvimento cognitivo, criaram tendências pedagógicas nas quais a arte é vista como indispensável para o desenvolvimento humano. No ensino de artes visuais, pode-se dizer que a teoria que se tornou mais conhecida no território nacional foi a Abordagem Triangular da pernambucana Ana Mae Barbosa.

Denominada inicialmente de Metodologia Triangular (1991), depois de Proposta Triangular (1998) e, por fim, de Abordagem Triangular (2009), a estrutura de ensino concebida por Ana Mae Barbosa surgiu em São Paulo, a partir de pesquisas sobre formação de arte-educadores e atividades educativas de arte realizadas com crianças no

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo a partir de 1987. Deliberações a respeito de maneiras mais historicamente contextualizadas de se ensinar arte, todavia, já vinham sendo ponderadas pela autora e demais pesquisadores desde a metade da década anterior. Barbosa, especificamente, por ter sido a primeira pessoa no Brasil a realizar um doutorado em artes, concluído em Boston no ano de 1977, trouxe para o cenário brasileiro da educação em artes experiências de interação direta com teóricos/as, professores/as e pesquisadores/as de todo o mundo, o que refletiu nas suas propostas de modificar o esvaziado ensino nacional de artes. Além disso, seus trabalhos realizados na Escolinha de Artes do Recife e com a tutela de Paulo Freire fizeram com que suas proposições para a reforma do sistema de educação em arte estivessem positivamente contaminadas com os pensamentos das teorias críticas e da Escola Libertadora.

A Abordagem Triangular, em sua versão mais atual, possui três pilares relacionados à obra de arte: o fazer, o ler e o contextualizar. Para a autora, era indispensável que os alunos tivessem acesso a obras de arte e pudessem vê-las, apreciá-las, analisá-las e ter contato com elas de maneira constante (ler). Ao mesmo tempo, ela afirmava que também era necessário que os alunos tivessem contato com a prática do fazer artístico, o que lhes permitiria construir a sua própria experiência a respeito dos materiais, do processo de criar e de todos os fatores teóricos nele envolvidos (fazer).

Por último, mas não menos importante, era imprescindível que os estudantes tivessem acesso aos fatores históricos, sociais, culturais, geográficos e políticos das obras com as quais entrassem em contato, dentro da escola ou fora desta, pois esses conhecimentos trariam a noção de que nenhuma produção artística ocorre de maneira isolada, sem intenção política ou relação com o meio (contextualizar). Havia uma grande preocupação por parte da autora em promover um sentido de pertencimento histórico dos artistas e obras de arte, pois, como ela mesmo afirma:

[...] a falta de reflexão histórica sobre a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada e se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros [...]. Na educação do arte-educador, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torná-lo apto a uma leitura individual e cultural deste fazer. (Barbosa, 1984, p. 146)

Esses três pilares foram se modificando com o tempo, tendo sido atualizados periodicamente pela própria autora desde a sua primeira configuração, publicada em 1991

no livro *A imagem no Ensino da Arte*. Neste primeiro momento, como mostra o professor José Afonso Medeiros Souza em palestra realizada no I Colóquio Percursos de formação da Arte/Educação Contemporânea (2020), o pensamento de Barbosa era estruturado pelo fazer artístico, a apreciação/leitura de obra de arte e os conhecimentos de História da Arte que trariam o contexto histórico para o objeto artístico em questão. Já em 1998, com as atualizações feitas pela autora e publicadas no livro *Tópicos, utópicos*, a tríade se modifica um pouco, tornando-se criação, leitura da obra de arte e contextualização. Por fim, em 2009, na 7ª edição de *A imagem no Ensino da Arte*, Barbosa atualiza novamente a sua abordagem, trazendo os já mencionados fazer, ler e contextualizar.

Vale notar que a leitura de obra de arte colocada pela autora em sua metodologia, proposta e subsequente abordagem sempre foi pensada como uma ação a ser feita de maneira crítica, relacionada à leitura de mundo herdada de Paulo Freire. Assim, o objetivo da leitura de obra de arte não era somente observar cores, formas, uso dos materiais empregados, etc., mas também pensar a respeito de como esse objeto se relacionava com seu observador, o espaço de exposição, as demais obras e fatores ali presentes. Trata-se de um exercício para pensar quais impactos o objeto artístico gera naquele que o observa, tanto de maneira emocional, quanto de maneira racional. Muito atrelado com a contextualização, a leitura de obra de arte deve levar em consideração a experiência de vida daquele que a executa, ao mesmo tempo que é enriquecida pela prática artística do mesmo e, posteriormente, irá enriquecer ainda mais futuros processos de produção. Como afirma Barbosa (2019, p. 30),

[e]scolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.

Ao mesmo tempo, o ato de contextualizar deve ser realizado também de maneira crítica e histórica, de modo a expandir ainda mais o conhecimento e a vivência daquele que entra em contato com o objeto de arte. Enquanto a leitura de obra se relaciona mais com a experiência individual da pessoa que a observa, a contextualização se relaciona mais diretamente com as concepções geradas por um determinado grupo, em tempos e locais determinados, a respeito do trabalho estético. Ambas as perspectivas são essenciais para o processo de fazer artístico, sendo simultaneamente agregadoras deste e agregadas por este.

A Abordagem Triangular, apesar de ter ganhado enorme abrangência em todo Brasil e ter até mesmo se tornado quase um padrão para aulas de arte, não foi implementada sem percalços, principalmente nos seus anos iniciais. Isso se deu devido a diversos fatores, dentre eles: o despreparo de diversos professores e professoras cuja formação havia sido feita durante a ditadura militar de maneira aquém ou que até mesmo nem tinham formação em artes, mas ministravam aulas mesmo assim; o fato de o ensino polivalente em artes ainda estar amplamente disseminado no país e aulas com enfoque maior em artes visuais gerarem maior demanda por docentes especializados; a quase inexistência de cursos de pós-graduação ou qualquer outro tipo de formação continuada na área; a presença muito forte do estereótipo de que a matéria de artes não tinha serventia além do prazer e do descanso entre aulas mais difíceis; a falta de infraestrutura em diversas escolas para acomodar aulas práticas e teóricas de arte; a resistência de alguns docentes gerada pelo uso do nome Método Triangular; as confusões feitas entre a Abordagem Triangular, os PCNs vigentes na época e o método de Discipline Based Art Education (DBAE); o abandono da teoria por parte da autora por mais de dez anos, devido às más reações que esta gerou.

A própria autora, na introdução da 7ª edição de *A imagem no Ensino da Arte*, aborda muitos dos problemas pelos quais seu pensamento passou, dos quais alguns foram gerados por confusões semânticas e, outros, por tentativas ativas de desvalorizar seu trabalho. Ela afirma se culpar “[...] por ter aceito o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular neste livro, publicado em 1991” (Barbosa, 2019, p. 24), pois o uso da palavra metodologia gerou muito conflito, ao fazer com que vários arte-educadores de todo país compreendessem a abordagem como algo que devia ser rigidamente seguido e implementado em sala de aula.

Barbosa afirma ter compreendido, depois de anos de experimentação, que uma metodologia é algo que se constrói de maneira orgânica e dialógica entre o professor e seus alunos, não podendo assim ser estruturada e ditada por outra pessoa. Devido a esse equívoco, ela diz querer “[...] ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (Barbosa, 2019, p. 24). Ela reitera ainda que esse infortúnio precisou ser corrigido, pois “[p]roblemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação” (Barbosa, 2019, p. 24). Ou seja, como foi o caso, o simples ato de nomear algo erroneamente pode fazer com que o objeto ganhe um significado também errôneo.

Para ela (Barbosa, 2019, p. 25), um dos maiores enganos de interpretação de sua proposta pode ser encontrado não em dissertações e teses, “[...] mas na prática de professores de Arte ou em mal-intencionadas formulações de caráter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem/Proposta Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia”. Ela afirma que, em algum momento, disseminou-se a ideia de que o fazer artístico encontrado em suas formulações tinha a intenção de fazer com que os alunos copiassem obras da História da Arte, sendo que, além de enfatizar a releitura e não a cópia, esta nada mais foi que um exemplo das possíveis atividades práticas a serem feitas. Segundo a autora,

[n]o texto deste livro, desde a primeira edição, não falo nem uma vez em *RELEITURA*. Essa palavra aparecia nas edições anteriores a esta, somente nas legendas das imagens produzidas pelas crianças. Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Para demonstrar meu repúdio à ideia de que receito a releitura, substituí na presente edição a palavra por interpretação. (Barbosa, 2019, p. 25)

Outra “perversa interpretação”, como aponta Barbosa (2019, p. 28), que fizeram de seu trabalho foi realizada por um projeto privado, do qual ela não divulga o nome e com o qual ela diz ter se entusiasmado muito no começo, porém se revelou “[...] prescritivo e colonizador pela desmedida ambição de dominar todas as universidades federais do Brasil sem pesquisar resultados” (Barbosa, 2019, p. 28). Segundo ela, esse projeto divulgou em seu boletim informações erradas a respeito dela e insinuou que a Abordagem Triangular nada mais era que cópia do DBAE.

Apesar de ter protestado tais noções, a instituição responsável não admitiu seu erro, apenas publicou frases de seu livro fora de contexto num momento em que ela não pôde se defender, pois estava com a filha internada na UTI. Quando pessoas relacionadas a esse projeto se referem à Abordagem Triangular, dizem que esta foi trazida dos Estados Unidos. Barbosa veementemente defende sua produção, afirmando que:

[a] Proposta Triangular não foi trazida, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. Trazer significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em disciplinas (Estética-História-Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista. (Barbosa, 2019, p. 28)

Mais um infortúnio ocorrido com a Abordagem Triangular que atrapalhou sua recepção foi “[...] a apropriação que dela fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, MEC, 1997), modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o

que resultou em conservadorismo” (Barbosa, 2019, p. 29). Enquanto a proposta de Barbosa era mais contemporânea, crítica e democrática, os PCNs ditavam o que as professoras e os professores deviam fazer em sala de aula e como. Estes recomendavam a ação, a apreciação e a reflexão nas aulas de artes de primeira à quarta séries, o que, devido ao uso de três termos e da presença da prática e da apreciação, fez com que muitos arte-educadores confundissem as duas propostas e a Abordagem Triangular ganhasse fama de ser algo impositivo e restritivo da autonomia discente.

Além disso, a autora aponta como a reflexão não deveria ser colocada de maneira separada, dado que ela deveria estar presente tanto na ação quanto na apreciação, mas a substituição da contextualização histórica por uma reflexão individual mostra a tentativa dos PCNs de evitar o desenvolvimento de um pensamento mais crítico nos alunos. Como ela mesmo afirma, seus esforços para modificar a palavra “apreciação” por “[...] outro qualquer, mais próximo ao esforço intelectual decodificador e menos sujeito a uma possível aproximação banal ou epitelial com a obra, foram vencidos pela opinião da maioria dos consultores” (Barbosa, 2019, p. 30)

Em adição a todos os fatores já citados, a analogia à forma do triângulo gerou contradições e confusões, pois, visualmente, fazia parecer que uma das ações se mantinha hierarquicamente acima das demais. Como essa estrutura não vinha especificamente descrita, alguns colocaram o fazer como etapa principal das aulas, enquanto outros colocaram o ler e, outros ainda, o contextualizar. Com o passar do tempo, muitos arte-educadores passaram a defender uma estrutura de zigue-zague para melhor visualizarem a relação entre os três verbos, afirmando que a contextualização era tão importante para o processo de fazer quanto para o ler. Dessa forma, não haveria uma ordem correta para as ações a serem realizadas em sala de aula, como também não haveria uma etapa mais importante que as demais. Como coloca Barbosa (2019, p. 31), “[o] processo pode tomar diferentes caminhos /CONTEXTO\FAZER/CONTEXTO\VER ou VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR”.

Somado às questões já apontadas, o fato de muitas escolas já estarem acostumadas com a educação polivalente instituída durante a Ditadura Militar e não terem estrutura física para ministrar aulas práticas de arte fez com que alguns docentes não tivessem as ferramentas necessárias para aplicar a Abordagem Triangular em sala. Simultaneamente, algumas escolas preferiram escolher outro tipo de educação artística que não as artes visuais, optando, assim, por pedagogias mais especificamente voltadas para o teatro, a

música ou a dança. A LDB de 1996 instituiu novamente a arte como obrigatória em todas as etapas da Educação Básica, porém não determinou que a mesma deveria se apresentar em todas as séries de todas as etapas, o que possibilitou que as escolas colocassem aulas de arte em apenas uma série dos respectivos ensinos infantil, fundamental e médio e isso fosse suficiente para atender às diretrizes da lei.

Nesse sentido, o uso da proposta de Barbosa, mais crítica, com maior necessidade de formação por parte dos e das docentes e maior necessidade de estrutura por parte da escola, talvez não fosse vista como algo de fácil implantação, principalmente se a instituição e seus dirigentes não achassem que o aprendizado de artes fosse algo com que se preocupar muito. Outras organizações, mais tradicionalmente inclinadas, mantiveram a estrutura inicial da proposta de Barbosa, conceitualizada para atender às demandas do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, na qual o contextualizar ainda não havia substituído a história da arte, o que resultou na ideia de que o foco maior da pedagogia era disseminar o ensino das grandes narrativas hegemônicas advindas da Europa e dos EUA, o que não era verdade.

Como foi possível observar, a Abordagem Triangular passou por diversas dificuldades que resultaram na relutância por parte de alguns professores/as em aplicá-la em sala de aula. Muitas narrativas paralelas e similares, como DBAE e os PCNs de 1997, geraram confusões a respeito do que cada pedagogia instituía e do que era obrigatório ou não. Inclusive, o fato de os PCNs terem utilizado uma estrutura tão similar àquela conceituada por Barbosa, mas de maneira menos engajadora do pensamento crítico, fez com que o ensino de arte se mantivesse tradicionalmente estruturado.

Esses parâmetros, ao imporem a todo o país o que deveria estar presente no currículo de artes, fizeram com que muitas mudanças físicas e pedagógicas fossem necessárias, o que gerou irritação por parte de muitas instituições. Esse descontentamento refletiu negativamente na Abordagem Triangular, frequentemente colocada como responsável pelas transformações feitas à legislação. Todas essas atribuições fizeram com que uma estrutura que deveria oferecer maior flexibilidade e autonomia para os arte-educadores ficasse engessada e deturpada.

Como consequência de tantos problemas, a própria Ana Mae Barbosa decidiu abandonar a proposta por um tempo, pois não se acreditava capaz de corrigir tantos rumores, confusões e maus usos. Como ela mesmo declara:

[s]ei que abandonei a Abordagem Triangular à sua própria sorte e me refugiei nos textos teóricos e na História do Ensino da Arte, minha

paixão mais duradoura. Cheguei ao ponto de durante quase dez anos nem sequer mencioná-la nos cursos que dei, nem fazer meus alunos conhecê-la melhor. (Barbosa, 2010, p. 12)

Isso, todavia, não diminuiu a importância do seu trabalho para a educação das artes visuais, pois, mesmo com tantos problemas, sua proposta continua sendo uma das estratégias mais utilizadas em aulas de arte de todo o país. Em alguns casos, professores/as que acabaram de começar seus trabalhos e também outros/as que foram colocados/as para ministrar aulas de arte mesmo não possuindo formação, o que infelizmente acontece com frequência, utilizam a Abordagem Triangular de maneira mais rígida e literal como suporte pedagógico em sua prática, o que, mesmo não sendo o ideal, ainda é melhor que ministrar aulas com cunho tecnicista ou deixar os alunos fazerem o que bem entenderem.

Docentes com mais formação, pesquisa e tempo de sala de aula, pelo contrário, são capazes de utilizar da proposta de Barbosa de maneira mais flexível e ampla, moldando-a às suas necessidades e intenções, assim como conseguem percebê-la não como um método, o que nunca foi sua intenção ser, mas como uma possibilidade, dentre muitas outras, de se trabalhar criticamente a produção de imagens, seu contexto e suas significações possíveis. De fato, não é possível falar da história do ensino de arte sem citar o trabalho de Ana Mae Barbosa.

2.3 O ENSINO CONTEMPORÂNEO DE ARTE

Como afirmam Guimarães e Pereira (2018, p. 17), a partir dos anos 1990, muitos cursos de graduação e pós-graduação se estruturaram no Brasil, trazendo tendências críticas e pós-críticas do exterior, assim como realizando projetos especificamente formatados para a realidade brasileira e seus habitantes. Discussões sobre classe, raça, gênero, sexualidade e diversos outros marcadores sociais da diferença tomaram espaço nas aulas de arte tanto das universidades quanto na Educação Básica. A presença do pós-modernismo e do pós-estruturalismo não podem ser negadas, estando presentes em todos os cursos universitários de humanidades.

A chamada “virada linguística”, ocorrida no século XX, fez com que a linguagem se tornasse o foco dos estudos da área de humanas, previamente ocupado pela consciência, e, ao mesmo, tempo trouxe maior destaque para as relações de poder presentes nas interações sociais. A linguagem, percebida como estrutura simbólica por

excelência, originária e moldadora do pensamento, começa a ter a sua origem e suas configurações questionadas, o que gera indagações a respeito de todas as demais estruturas simbolicamente construídas. De maneira adjacente e subsequente, no âmbito das visualidades, a “virada imagética” fez com que o cerne das pesquisas e questões do campo deixasse de ser as imagens em si e passasse a ser o ato de ver, as estruturas políticas que o envolvem e as consequências do mesmo.

Um novo campo de estudos surge, às vezes denominado de Estudos Visuais, Cultura Visual ou Estudos de Cultura Visual, com uma premissa pós-estruturalista de perceber as imagens e seus significados como sendo socialmente construídos, politicamente influenciados/influenciáveis e culturalmente relevantes. Nesse contexto, o termo visual não implica somente em objetos perceptíveis pela visão, como também engloba aquilo que não pode ser visto, mas que influencia os processos do ver e do não ver. William J.T. Mitchell (2003) forneceu uma das explicações mais usadas para melhor distinguir as diversas denominações acima citadas.

Segundo ele, o termo Estudos Visuais refere-se ao campo de estudos, enquanto Cultura Visual se refere ao objeto de estudos deste campo, e Estudos de Cultura Visual expressa essa interação de maneira mais clara e direta. Essa nomenclatura, como o próprio campo de estudos, permite inúmeras variações e interpretações, não tendo a intenção de ser algo fixo ou arbitrário. De acordo com Pegoraro (2011, p. 42), “[o] campo emergente e polêmico centra suas análises na crítica à construção cultural do visual em artes, mídia e até mesmo da experiência na vida cotidiana, enfocando a formação social do campo visual ou a sociabilidade visual”.

Como campo de estudos, a Cultura Visual é caracterizada pela multiplicidade, pelo hibridismo e pela multidisciplinaridade. Isso quer dizer que seus estudos e pesquisas abrigam pessoas e conhecimentos de diversos cursos, culturas, lugares, campos e áreas do pensamento, não tendo jamais a intenção de barrar possibilidades para novas descobertas. A existência de uma área de estudo com essa permeabilidade singular só foi possível, segundo Mirzoeff (apud Dikovitskaya, 2006, p. 60),

[...] devido à convergência possibilitada principalmente pela tecnologia digital e as muitas possibilidades abertas pelo multimídia. Aliás, o autor aposta justamente na adoção de múltiplos pontos de vista para entender causas e efeitos da Cultura Visual na contemporaneidade.

Adventos tecnológicos visuais amplamente distribuídos como programas ao vivo, canais de televisão e infraestruturas visuais mundiais como cabos de fibra óptica, satélites

e a internet fizeram com que fosse necessário ampliar o antigo campo da história da arte para englobar não somente objetos de caráter artístico como também todo e qualquer tipo de imagem produzida, assim como as questões culturais e políticas relacionadas a estas. Pesquisadores do campo defendem que, ao invés de uma História da Arte, é preciso investir no estudo de uma história, ou histórias, das imagens.

Sua consolidação ocorreu na década de 1990 nos Estados Unidos e na Inglaterra com o surgimento de dois programas distintos nos quais havia a colaboração singular de docentes da literatura, do cinema e da história da arte: “[...] o programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester e o programa de Estudos Visuais da Universidade da Califórnia, Irvine (UCI)” (Pegoraro, 2011, p. 43). Assim como no campo da linguística os postulados pós-estruturalistas haviam gerado muitos questionamentos a respeito de quem tinha direito à linguagem, os teóricos da visualidade começaram a indagar quem tinha direito às imagens, suas estruturas de produção, disseminação e recepção.

Dessa forma, torna-se impossível separar as imagens do complexo de relações de poder presente na cultura humana e diferenciações entre alta cultura e baixa cultura deixam de ser fatores arbitrários para serem percebidas como estruturas autoritárias construídas por alguns grupos para manter uma estrutura hierárquica funcionando. A História da Arte, por exemplo, grande responsável por ditar o “bom gosto” e selecionar quais tendências estéticas eram mais ou menos valiosas que outras, não seria capaz de abordar questões relativas às minorias de gênero, classe, raça, sexualidade, etc. sem o fazer de maneira tendenciosa, devido ao fato de ser ela mesma uma narrativa hegemônica. Foi necessário criar um campo mais abrangente caracterizado por “[...] uma nova historiografia de cunho interdisciplinar” (Pegoraro, 2011, p. 43) para abordar temáticas desconsideradas pela História da Arte.

Margaret Dikovitskaya, em sua obra *Cultura Visual: O Estudo do Visual depois da Virada Cultural* (2006, tradução da autora)⁵, aponta três grupos de pesquisadores com perspectivas conceituais diferentes em relação à História da Arte: para o primeiro, os Estudos da Cultura Visual seriam uma expansão apropriada desta; já o segundo teria um foco dissociado dessa disciplina e se voltaria para as tecnologias visuais da era digital; por fim, o terceiro grupo faria da Cultura Visual e seus estudos “[...] um campo que

⁵ Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn

ameaça e conscientemente desafia a tradicional disciplina da história da arte” (Pegoraro, 2011, p. 43).

De qualquer forma, aquilo que já estava historicamente concebido como arte passa a não ser suficiente para os pesquisadores do visual, sendo necessário abrir espaço para o que não se enquadrava como tal. Afinal, o conceito “arte” não engloba todas as imagens existentes na história da humanidade, pelo contrário, ele foi propositalmente construído para diferenciá-las em grupos hierarquicamente organizados. Colocado dessa forma, a História da Arte, na sua capacidade de gerar e manter narrativas hegemônicas, pode ser entendida como um “complexo de visualidade” (Mirzoeff, 2016).

Em 1996, a revista *October* publicou uma enquete com quatro perguntas a serem respondidas por “[...] historiadores de arte e de arquitetura, teóricos do cinema, críticos literários e artistas” (Pegoraro, 2011, p. 44) cujo foco era a relação entre a produção cultural, a esfera pública e as instituições. De acordo com Dikovskaya (2006, p. 17-8), o autor anônimo sugeriu que os Estudos Visuais e seu campo estavam organizados no modelo antropológico como antagonistas da História da Arte e que sua existência ajudaria a produzir assuntos para o próximo estágio do capital globalizado, transformando objetos milenares da cultura em “imagens descarnadas”. Essa conotação negativa, entretanto, não dizimou o interesse pelo campo de pesquisa, muito pelo contrário, fez com que mais argumentos e posicionamentos surgissem, fortalecendo ainda mais o embasamento teórico que defendia a Cultura Visual como sendo um campo à parte dos demais, com características e objetivos únicos e, assim sendo, necessário.

O mundo mudou e as formas de se pensar a imagem tiveram que mudar com ele. O sistema de produção capitalista fez com que a demanda por todo tipo de produtos atingisse uma velocidade anteriormente impensada e isso inclui a produção de imagens. Com as redes sociais, conteúdos imagéticos de rápido consumo são gerados a cada segundo, sendo então distribuídos, consumidos e descartados num ritmo ainda mais intenso. Com as inteligências artificiais, capazes de fabricar imagens bricoladas suficientemente aceitáveis em segundos, o mercado imagético é constantemente inundado de conteúdo de uma forma nunca antes vista. No passado, o acesso às imagens era feito de maneira analógica, por meio de livros, fotografias ou idas a museus e galerias. Atualmente, entretanto, é possível ter acesso a registros de instituições localizados no outro lado do mundo sem sair de casa, por meio do uso da internet. Até mesmo os computadores, tão raros nos anos 1990 e 2000, se tornaram algo amplamente disseminado

nas últimas duas décadas e até mesmo já foram superados em questão de popularidade e comodidade pelos smartphones.

Mais baratos e mais portáteis, estes aparelhos se tornaram a ferramenta do dia-a-dia da grande maioria das pessoas, possibilitando executar ações tanto para comunicação, localização, trabalho, estudo e entretenimento. As novas gerações de alunos já têm acesso a essa tecnologia desde a infância, o que faz com que o seu uso seja praticamente algo natural e indubitável. Dessa maneira, a escola possui a urgência de se adaptar a essa nova realidade de inteligências artificiais, imagens digitais e aprendizado à distância. A arte-educação, principalmente, precisa se modificar para ser capaz de abarcar um campo de pesquisa inteiramente novo e de presença inegável. Como afirma Paul Duncum,

[a] arte-educação precisa mudar para que possa abordar os efeitos sociais da proliferação sem precedentes da imagética comercial que, atualmente, satura a vida diária em várias partes do mundo. O modo como vivemos hoje – como vivem, em especial, nossos alunos eletronicamente conectados – é muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a focar elementos e princípios modernistas, bem como meios de comunicação tradicionais. Muito tempo se passou desde que a pintura era considerada a principal forma cultural visual. Rampley (2005, p. 1) declara de forma ainda mais explícita: “A arte há muito deixou de ser a mais importante expressão visual de identidade cultural” (2020, p. 10).

Em outras palavras, as abordagens tradicionais e modernistas, que percebem a arte como sendo a expressão essencial de uma humanidade não problemática e uniforme, já não refletem a realidade do que ocorre na sociedade, se é que algum dia refletiram.

A Cultura Visual, em contrapartida, tem um caráter mais inclusivo ao conceber tanto imagens do cânone da arte (de origem hegemônica), quanto imagens produzidas pela mídia e pela população em geral como objeto de estudo. Assim como todos os demais elementos constantemente imersos nas linhas de poder que estruturam, modificam e mantêm a sociedade, as imagens têm poder, têm capacidade de influenciar as pessoas e algumas, devido a fatores diversos, são percebidas como sendo mais prestigiadas que outras. A Cultura Visual sabe disso e faz questão de apontar essas disparidades, deixando evidentes as razões para sua existência.

Não se trata de negar a existência da história da arte ou negar a influência que obras sacralizadas pelo cânone tiveram e têm na sociedade contemporânea, mas sim de entender o porquê desse grupo seletivo existir, as razões e origens do poder que envolve esses objetos. Ao mesmo tempo, procura-se evidenciar a produção de grupos invisibilizados, dominados, colonizados, tidos como inferiores e incapazes. Dado que a

maior parcela da população brasileira pertence a grupos que não representam o ideal modernista e que não se relacionam com essa ideia construída de uma sociedade branca, masculina, heterossexual e cristã, por que as imagens que lhes são formalmente ensinadas não refletem a sua realidade? Por que apenas o outro pode ditar o que é imagem e qual imagem será estudada em sala de aula? Por que as imagens de pessoas negras são subvalorizadas ou colocadas em situações de marginalização? Por que a mulher, para estar em um museu, tem que estar despida e assinada por um homem? Por que a arte *queer* é censurada enquanto cenas de violência têm presença garantida na televisão?

Achar que os alunos estão alheios a temas como os apontados acima é pura ilusão. Crianças nascidas e criadas em regiões periféricas de grandes cidades são expostas desde cedo a todos os tipos de violências, preconceitos e estereótipos, tanto a respeito de si mesmas e do seu grupo, quanto a respeito dos outros. Crianças de famílias com melhores condições financeiras não sofrem de maneira tão constante e tão direta, mas não estão blindadas dos efeitos das narrativas e discursos valor que as rodeiam. Como aponta o estudo das chamadas *pedagogias culturais*, “[...] a educação ocorre em diversos lugares sociais que incluem a escolarização, mas não se limita a ela. Os lugares pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se desdobra” (Steinberg; Kincheloe, 2000, p. 17). Ou seja, o aprendizado não está confinado à escola e à sua estrutura formal, muito pelo contrário, qualquer ambiente de troca é local de aprendizado.

Como afirmam Giroux e McLaren (1995, p. 144), pedagogia existe em todos os lugares nos quais o conhecimento é produzido e experiências são traduzidas para construir novas realidades, novas verdades e pontos de vista. Mesmo que esses novos saberes possuam características de senso-comum, o processo e o ambiente que os gerou são pedagógicos na medida em que neles acontece algum tipo de aprendizagem. De maneira similar, Jorge Larrosa, em seu texto *Tecnologias do eu e educação* (1994), aponta que o mundo está repleto dos chamados “dispositivos pedagógicos”, os quais possibilitam aos sujeitos incidir e refletir sobre si mesmos, gerando novas experiências e conhecimentos. Segundo o autor, “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57).

O sujeito não se constrói apenas nas instituições escolares, mas também o faz em casa, com a família, no trabalho, ao assistir programas de televisão, ver vídeos na internet, ler livros e andar pelas ruas lotadas de informações visuais. Se em todo lugar é possível

criar novas relações com o mundo e consigo mesmo, em todo lugar existe a possibilidade de aprender coisas novas. Dado que, como coloca Foucault (1999, p. 31), “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”; toda situação na qual existir relações de poder, existirão também aprendizados a serem realizados. É o que esclarece Silva (2000, p. 89) ao afirmar que “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores [...]” pode ser entendido como uma pedagogia cultural.

Hernández (2020, p. 21), afirma que essa mudança de perspectiva faz com que o pedagógico deixe de constituir um saber próprio das Ciências da Educação para se tornar “um terreno híbrido onde confluem concepções e modos de fazer que têm a ver com muito mais do que apenas uma reflexão sobre o educativo a partir da instituição escolar”. Seguindo um pensamento parecido, Costa (2010, p. 136-137) aponta que todas as pedagogias são, de alguma forma, culturais, pois são sempre produtos de uma ou outra cultura específica e não podem ser compreendidas como algo à parte do contexto que as originou. Como consequência, a escola não somente não é o único lugar onde o aprendizado ocorre, como também não pode ser compreendida como uma entidade separada da realidade e das relações de poder que a envolvem.

Ignorar aquilo que se vê e aprende do lado de fora das instituições de ensino é separar esses lugares da sociedade que os cerca, o que não é o caso de forma alguma. O aluno não deixa de ser quem ele é fora da escola quando adentra esse espaço, assim como ele não deixa de saber e de se importar com o mundo que existe do outro lado. Da mesma forma, a escola não para em momento algum de fazer parte de um sistema complexo de narrativas, símbolos e valores que a moldam e que, através dela, alcança milhões de jovens no Brasil e no mundo. Portanto, o currículo escolar não pode se colocar como alheio à realidade, preocupado com questões que não afetam seus estudantes da mesma maneira que o fazem os conteúdos em seus celulares.

Como afirmam Helene Illeris e Karsten Arvedsen (2017, p. 16),

[o] primeiro pesquisador dinamarquês de arte-educação, Kristian Pedersen, destacava a importância de tornar os alunos participantes ativos e críticos nos mundos visuais da sociedade ao redor, por meio da análise de todos os tipos de linguagem visual e de suas próprias produções visuais.

Em outras palavras, é necessário que os alunos entrem em contato com imagens de todos os tipos, advindas de todos os lugares e portando valores diversos para que possam pensar

a respeito delas e criar um senso crítico pessoal capaz de perceber as várias forças que as envolvem. Para que isso ocorra, entretanto, esse contato não pode ser feito de maneira passiva; mais um conteúdo para ser decorado e depois rapidamente esquecido. Pelo contrário, é preciso expor os alunos a questões que os façam indagar, questionar, que lhes atice a curiosidade e a sede de conhecimento. Os jovens têm seus interesses particulares bem demarcados e se sentem mais atraídos por eles do que pela matéria escolar - obrigatória, abstrata e separada da sua realidade. Trazer esses interesses para a sala de aula pode ser uma forma de aproximar um pouco mais o conteúdo escolar do dia-a-dia dos discentes e, ao mesmo tempo, fazer com que as lições se tornem mais cativantes. A estrutura rizomática da Cultura Visual permite esse tipo de flexibilização, podendo iniciar uma discussão “[...] a partir de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta” (Duncum, 2020, p. 16), o que seria impossível em um currículo linear modernista.

O estudante, quando percebido como parte essencial do ato de aprendizagem, possui maior liberdade para pensar e questionar durante as aulas, assim podendo também mudar a direção do diálogo estabelecido entre o professor, o currículo e os demais discentes. Como consequência, as lições podem se tornar mais lúdicas, menos estruturadas e mais informais. Todavia, “um professor não pode, em sua consciência, submeter-se a uma política do vale-tudo, em que sérias questões sociais, como sexismo, racismo, homofobia e classismo, deixem de ser discutidas” (Duncum, 2020, p. 19), pois, faz parte das responsabilidades do docente fazer com que seus alunos consigam identificar situações de injustiça social, assim como os meios pelos quais estas vieram a existir, para se tornarem pessoas melhores e mais conscientes da realidade. O professor tem a missão de “[m]anter um equilíbrio árduo entre essas preocupações concorrentes – a crítica que permite uma reflexão divertida e até mesmo transgressora – [o qual] somente pode ser alcançado por meio do diálogo, no âmbito de um debate aberto entre alunos e professores” (Duncum, 2020, p. 20).

Com o que foi mostrado anteriormente, é possível perceber que a pedagogia da Cultura Visual tenta, sob um paradigma pós-crítico, pós-moderno e pós-estruturalista, trazer para o âmbito escolar questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça, classe, religião, sociedade, sistemas de produção e geopolítica de maneira geral, por meio de imagens advindas dos mais diversos contextos. Dessa forma, a História da Arte passa a não mais ser *a* narrativa imagética por excelência, tornando-se apenas mais uma possibilidade, mais uma perspectiva a se levar em conta junto com tantas outras.

Ao mesmo tempo, maior ênfase é dada ao contexto social, cultural e político das partes envolvidas no processo de aprendizagem, o que resulta em currículos mais dialógicos e com os quais os discentes se relacionam melhor. Destacam-se as narrativas menores e periféricas, dando lugar de fala a indivíduos invisibilizados e inferiorizados por estruturas hegemônicas de poder cujo objetivo é fazer com que estas pessoas jamais questionem as injustiças que sofrem. Como consequência, os estudantes formados nas bases da Cultura Visual se tornam cidadãos mais críticos, capazes de pensar por si mesmos, menos influenciáveis, mais conscientes das relações de poder e injustiças sociais que os cercam, menos propensos a repetir automaticamente discursos de ódio e intolerância, assim como têm maior probabilidade de agir de maneira ética e demandar mudanças políticas que atendam às necessidades de todos.

Dessa forma, é necessário perguntar o porquê dessa pedagogia ainda não ser amplamente utilizada nas escolas de Educação Básica de todo Brasil, uma vez que os possíveis resultados da mesma teriam consequências positivas tanto para os indivíduos diretamente afetados quanto para a sociedade como um todo. Pode-se concluir, após o que foi visto a respeito de como o currículo escolar é construído e quais diretrizes o regem, que há mais adversidades a serem suplantadas antes que seja possível ter uma aplicação generalizada dessa pedagogia nas escolas.

Da mesma maneira que foram necessários vários anos, várias discussões, pesquisas e mudanças para que a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa fosse aceita de forma mais ampla, essa concordância para com o ensino da Cultura Visual não se dará de maneira uniforme nem espontânea, sendo necessária a ação de muitos arte-educadores, administradores, diretores e legisladores para fazer com que essa presença se dê de maneira mais concreta nas escolas. Infelizmente, esse caminho apresenta diversos obstáculos a serem superados.

3. OS CONTEÚDOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E OS ESTUDOS DE CULTURA VISUAL

Como já foi mencionado anteriormente, o ensino brasileiro é estruturado por diversos documentos legislativos que instituem um padrão curricular para instituições educacionais em todo país, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Assim sendo, o ensino de arte está devidamente colocado e especificamente registrado tanto na Base Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto no Documento Curricular de Goiás (DCGO) e documentos a ele equivalentes dos demais estados brasileiros.

Todos estes foram redigidos e organizados com base na lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), a famosa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira, cujos parágrafos 2º e 6º determinam, respectivamente, que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica” e que “[a]s artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”.

O parágrafo 2º da LDB de 1996 teve sua redação alterada diversas vezes, sendo que a versão original, na qual se lia que “[o] ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996) foi primeiramente modificada pela lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, na qual se estabeleceu que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Em seguida, a Medida Provisória nº 746, de 2016, mudou o texto legislativo determinando que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996), o que retirou completamente a obrigatoriedade do ensino de arte no nível médio da Educação Básica.

Por fim, a redação vigente no momento da escrita desta pesquisa, dada pela lei nº 13.415, de 2017, afirma que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica” (Brasil, 1996). Como é possível ver, não está colocado em quais níveis, em quais séries ou de que maneiras mais específicas este ensino deve ser instituído, o que gera enormes brechas de

interpretação por parte das instituições de fato responsáveis por promover a realização do mesmo. Já o parágrafo 6º foi incluído pela lei nº 11.769, de 2008 e modificado apenas uma vez até o presente momento, através da lei nº 13.278, de 2016, fazendo com que o texto original no qual se lia que “[a] música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” fosse substituído pela versão vigente mencionada no parágrafo anterior, na qual são incluídas as linguagens das artes visuais, da dança e do teatro.

Dessa forma, é possível perceber que o ensino de artes visuais de maneira específica e isolada só foi realmente institucionalizado na LDB atualmente vigente vinte anos depois da sua publicação oficial em 1996, sendo antes considerada apenas uma das diversas possibilidades de linguagem artística a ser implementada nas escolas. Antes dessa adição, apenas o componente curricular Arte estava colocado como obrigatório, enquanto as suas expressões possíveis não eram designadas. Ou seja, não era compulsório que as matérias de música, dança, teatro e artes visuais estivessem todas presentes no currículo da escola, dado que a presença de qualquer uma delas já seria o suficiente para suprir as designações da lei, pois todas se enquadram no que é considerado como arte. Desse modo, uma escola poderia escolher a dança como sua vertente artística, ou a música, ou o teatro, e não precisaria se preocupar com questões específicas do âmbito das artes visuais.

Apesar de isso ter sido modificado e atualmente as quatro modalidades serem exigidas simultaneamente nas escolas, a obrigatoriedade resguardada pela LDB não determina em quais etapas e séries o ensino de arte deverá ser feito, de modo que ter aulas de cada uma das modalidades de arte uma única vez, em uma única série de toda a Educação Básica, seria o suficiente para suprir as disposições da Lei. Por exemplo, seguindo apenas o que consta na LDB, se a instituição decidisse que seriam dadas aulas de música apenas no 6º ano do ensino fundamental, aulas de dança somente no 7º ano, aulas de artes visuais unicamente no 1º ano do ensino médio, aulas de teatro exclusivamente no ensino infantil e nunca mais, ela já teria cumprido com as determinações legais, pois o texto assim o permite. Contudo, para que esse tipo de coisa não aconteça, a BNCC e suas adaptações estaduais específicas, as quais também são obrigatórias, surgem para melhor estipular e especificar de que maneira o ensino de cada uma das vertentes artísticas deve ser realizado em cada uma das séries de cada uma das etapas da Educação Básica.

3.1 O ENSINO DE ARTES VISUAIS ESTIPULADO PELA BNCC E PELO DCGO

O termo específico Arte aparece como componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as etapas da Educação Básica, como demanda a LDB 1996. Na educação infantil, esse conceito não aparece de maneira isolada, estando mesclado nos diversos campos de experiências a serem transmitidas para as crianças, principalmente naqueles denominados *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e formas*, porém as competências artísticas específicas a serem realizadas estão ali presentes. Neste primeiro campo, o texto afirma que “[p]or meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p. 41), já no segundo campo, é colocado que

[c]onviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (Brasil, 2018, p. 41)

No ensino médio, o componente curricular Arte aparece como fazendo parte da área de Linguagens e suas Tecnologias, junto com a língua portuguesa, a educação física e a língua inglesa. Nessa etapa, as habilidades a serem desenvolvidas na área de artes não são especificadas de maneira isolada, dado que se encontram amalgamadas em seis grandes competências que se referem a todas as linguagens ali colocadas. O texto introdutório da área, entretanto, traz características mais específicas para o que deve ser desenvolvido nas aulas de artes. Nele consta que:

[a] proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. (Brasil, 2018, p. 482)

Assim sendo, a BNCC adiciona mais duas linguagens artísticas que não constam na LDB, o audiovisual e as artes circenses, o que expande um pouco aquilo que a lei estabelece como possibilidade para as escolas. A Base também evidencia a necessidade

do uso de materiais diversos, do uso da autonomia, do exercício da crítica, da participação em experiências culturais diversas, assim como o “[...] respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana” (Brasil, 2018, 483). Um pequeno trecho faz referência à possibilidade, não necessidade, de se fazer relações políticas entre a arte, o mercado e o consumo, temas diretamente abordados pelos estudos da Cultura Visual, enquanto, alguns parágrafos depois, manifestações artísticas mais contemporâneas como “[...] performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais” (Brasil, 2018, p. 483) também são citadas.

Além do que é colocado na introdução da área de linguagens, as habilidades que mais diretamente se relacionam com a área de artes aparecem na *Competência Específica 6* do Ensino Médio, cuja premissa é:

[a]preciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (Brasil, 2018, p. 496)

Essa competência especificamente aponta a importância da contextualização e da produção autoral, ações muito parecidas com aquelas presentes na já vista Abordagem Triangular, além de citar a possibilidade de se fazer interseções entre as diversas linguagens aprendidas na escola. Alguns parágrafos mais adiante, o texto afirma que “[...] essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas [...]” (Brasil, 2018, p. 496), o que mostra uma abertura para a possibilidade de se lidar com imagens não se limitam àquelas da História da Arte, todavia, apenas um termo equivalente à Cultura Visual, “culturas visuais”, é citado uma única vez no texto introdutório do componente e não é devidamente explicado ou contextualizado.

A maior presença especificamente colocada das habilidades unicamente relativas à Arte se encontra no Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais (1º a 4º) quanto nos finais (5º ao 9º). Enquanto, no Ensino Médio, as diretrizes voltadas exclusivamente para as artes ocupam três páginas de texto e, na Educação Infantil, duas; no Ensino Fundamental, esse componente ocupa dezenove páginas, da 193 a 212. Nessa etapa, as modalidades de artes visuais, música, dança e teatro não só são definidas individualmente,

assim como também são colocadas quais dimensões do conhecimento devem ser articuladas de maneira simultânea e indissociável para que o aprendizado das mesmas ocorra da melhor maneira possível. Estas são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2018, p. 195) e, de acordo com o texto, “[...] não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (Brasil, 2018, p. 195). Somado a isso, a redação deixa claro que não há uma hierarquia entre essas linhas ou uma ordem a ser seguida de maneira específica.

No Fundamental, a BNCC coloca cada uma das modalidades de arte como sendo uma unidade temática separada “[...] que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente” (Brasil, 2018, p. 197) e adiciona mais uma unidade temática, a chamada Artes Integradas, que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018, p. 197). Em toda a escrita da BNCC, essa unidade é a que mais se aproxima dos objetos de estudo e possibilidades de ação da Cultura Visual, devido ao fato de as habilidades a serem desenvolvidas serem especificamente, nos anos iniciais:

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística (Brasil, 2018, p. 203)

E, nos anos finais:

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêtricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

As quais mostram uma tentativa de fazer com que os alunos e alunas, principalmente nos anos finais, criem conexões entre uma multiplicidade de áreas de estudo; interajam ativamente com diferentes tecnologias e recursos digitais; se preocupem com patrimônios culturais não somente de grupos hegemônicos, como também de grupos minoritários como os indígenas e os afrodescendentes; e percebam as práticas artísticas como sendo parte indissociável do contexto social, econômico, cultural, histórico e político no qual foram produzidas. Todas essas características estão presentes e são indispensáveis para se aprender a respeito da Cultura Visual para além do cânone da História da Arte.

Este último, por outro lado, está definitivamente presente na unidade de artes visuais, cujas habilidades a serem desenvolvidas são muito mais próximas daquelas tidas como tradicionalmente artísticas. Nos anos iniciais, elas são:

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.) (Brasil, 2018, p. 201)

Já nos anos finais, as habilidades são:

(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.

(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais. (Brasil, 2018, p. 207)

As quais, como pôde ser visto, trazem um enfoque muito maior da materialidade, das estruturas formais, das características estilísticas e dos processos de produção de obras canonicamente tidas como artísticas. Essa comparação entre as unidades temáticas de artes visuais e artes integradas mostra como há uma relutância de trazer imagens que não são consideradas arte para dentro do ensino, pois, para que isso ocorresse, foi necessário criar uma nova unidade temática, um novo local no currículo especialmente pensado para isso e separado das premissas das artes visuais. Essa separação mostra como os dois

campos, a História da Arte e a Cultura Visual, as imagens de arte e as imagens do cotidiano ainda são colocadas como incompatíveis, como se a arte canônica devesse sempre manter certa distância do restante do universo das imagens, sendo que ela nada mais é que um de seus componentes. Vale lembrar que as artes integradas constam somente na BNCC, não tendo respaldo legal na LDB, diferentemente das artes visuais, cuja obrigatoriedade foi decretada pela lei nº 13.278, de 2016.

Como se as imagens e tecnologias do cotidiano já não fossem segregadas o bastante das artes visuais na BNCC, sendo postas em uma unidade temática separada, a situação é ainda pior no Documento Curricular para Goiás Ampliado (DCGO – Ampliado), no qual as artes integradas nem sequer aparecem. Segundo esse documento,

[e]m relação à unidade temática Artes Integradas indicada pela BNCC, o DCGO a compreendeu como sendo uma perspectiva metodológica emergente para a educação das artes e não como um organizador de objetos de conhecimento que expressam habilidades. Para sua efetivação, orienta-se que esta perspectiva metodológica seja trabalhada apenas nas instituições escolares que tiverem dois ou mais professores licenciados em qualquer uma das expressões artísticas, cada qual em uma expressão artística distinta. É importante ressaltar que os objetos do conhecimento e as habilidades que compunham a unidade temática Artes Integradas foram redistribuídas entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. (Goiás, 2020, p.142)

Em outras palavras, a tentativa da BNCC de fazer com que o alunado tivesse contato mais direto e específico com as imagens cotidianas, mesmo não nomeando essa ação como Cultura Visual, por meio da unidade temática Artes Integradas foi completamente ignorada pelos responsáveis por organizar o documento que direciona e auxilia todas as escolas do estado de Goiás a melhor estruturar suas grades curriculares. Nessa mudança, perdeu-se também o momento específico para refletir a respeito das relações culturais, políticas, históricas e seus impactos na forma de se pensar as artes visuais. Como consequência, as orientações para o ensino de artes permanecem voltadas para um aprendizado focado mais em transmitir características formais do que em estimular o pensamento crítico.

Além disso, o texto claramente sugere que, para que uma matéria separada de artes integradas aconteça em território goiano, serão necessários dois ou mais docentes devidamente formados em modalidades artísticas diferentes, o que, infelizmente, não é a realidade de muitas escolas do Estado. Por fim, o DCGO redistribuiu as habilidades da unidade de artes integradas para as demais modalidades artísticas, o que praticamente

impossibilita o desenvolvimento dessas habilidades de uma maneira independente e coesa como desejava a BNCC.

O texto de apresentação da área de arte do DCGO faz algumas afirmações que, apesar de não serem diretamente relacionadas ao campo epistemológico da Cultura Visual, pelo menos mostram uma tentativa de incluir um pouco do que postulam as teorias pós-críticas. Isso ocorre quando o documento afirma que:

[...] a legislação que organiza e orienta a escola contemporânea tem privilegiado as experiências com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Estas, portanto, são expressões hegemônicas que configuram o componente Arte, mas que não inviabilizam a presença e a aprendizagem de outras expressões artísticas, como as artes circenses, o audiovisual, a moda. (Goiás, 2020, p. 138)

Dessa forma, os leitores ficam cientes do fato de as modalidades defendidas pela LDB terem uma presença e uma influência maior no currículo quando comparadas a outras formas de arte. Além disso, o DCGO também aponta que, devido ao fato de as artes trazerem questões que são muito caras à contemporaneidade, é necessário incentivar professores, professoras e estudantes a:

[...] interagir com as práticas artísticas/culturais relacionadas ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais do território goiano, por exemplo, com o objetivo de ampliar as aprendizagens para além do universo masculino e europeu, que historicamente dominou os currículos da Educação Básica. (Goiás, 2020, p. 140)

O que demonstra um nível maior de criticidade por parte dos formuladores do DCGO, dado que o texto da BNCC não menciona a necessidade de se fazer qualquer tipo de reparação história às práticas tradicionais do currículo ainda presentes na realidade brasileira. Outro exemplo disso se dá no momento em que o DCGO afirma que cada expressão artística, seja teatro, artes visuais, música ou dança, deverá ser ensinada por um profissional formado na respectiva área, assim, “[e]vitando, dessa maneira, a compreensão de que todas possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência” (Goiás, 2020, p. 142).

Apesar de salientar essa necessidade de formação específica mais de uma vez e reforçar que salas devidamente estruturadas para cada expressão artística devem ser uma das prioridades da escola, o documento afirma, algumas páginas depois, que, no quadro curricular do componente arte, [...] os conteúdos são evidenciados para auxiliar os professores em seus planejamentos curriculares, principalmente, os que ministram o

componente sem formação específica, [...]” (Goiás, 2020, p. 144), o que deixa claro quão cientes da realidade do estado os responsáveis pela estruturação do DCGO estavam quando o fizeram. Afinal, infelizmente, colocar professoras e professores de outras matérias para ministrar aulas de artes ainda é uma realidade comum em muitas escolas de Goiás e facilitar a compreensão daquilo que deve ser dado em sala de aula para que mesmo uma pessoa não formada possa ter um nível mínimo de sucesso na empreitada é uma forma bem realista e socialmente crítica de se construir um currículo no Brasil.

A introdução do componente Arte do DCGO termina por proclamar a escola contemporânea como sendo local de hibridismos, nomadismos, travestismos e cruzamento de fronteiras, o que a torna um contexto rico e culturalmente estimulante para, “[...] em matéria de identidade e de subjetividade, propor experimentações onde o impensado, o ambíguo, o inexplorado, o arriscado desestabilize o conhecido, o consensual, o assentado no território goiano, principalmente” (Goiás, 2020, p. 143). Apesar de os quadros de competências e habilidades do DCGO serem muito parecidos com o que é colocado na BNCC, tirando o fato de serem feitos separadamente para cada ano, essas declarações fazem transparecer as influências das teorias pós-críticas nesse documento, fatores não tão evidentes na escrita da BNCC. Apesar de os objetos da Cultura Visual, as imagens, serem constantemente mencionadas em ambos os documentos curriculares, a denominação do campo epistemológico ou equivalentes, todavia, só aparece no DCGO uma vez quando este faz citação direta à BNCC⁶.

3.2 O ENSINO ENTRE VISUALIDADES, CONTRAVISUALIDADES E CONTRACONDUTAS

Foi apontado que a BNCC traz muitas informações a respeito de como deve ser realizado o ensino de arte no Brasil, enquanto o DCGO mais especificamente se dirige ao ensino do estado de Goiás e percebeu-se também que, apesar de serem muito parecidos, é possível notar algumas diferenças entre os dois textos no que tange principalmente às modalidades a serem ensinadas em sala de aula. Ambos os documentos, todavia, trazem diretrizes um tanto quanto utópicas e que não condizem com a realidade de um país no

⁶ “As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas” (Brasil, 2017, p. 193)

qual, segundo Borges (2024), “cerca de 40% das escolas possuem professores que não tem formação pra atuar no componente curricular que eles estão”.

De acordo com o pesquisador, apenas 59,9% dos docentes que estão em sala de aula no Ensino Fundamental II no Brasil possuem formação adequada à área de conhecimento, enquanto, no Ensino Médio, o índice nacional sobe para 67,6%, o que ainda assim é muito preocupante. Nas disciplinas de artes, o número é ainda pior, pois, em Goiás, quase 80% dos/as professores/as não são formados nesta área (Borges, 2024). As escolas que contam não somente com as matérias de teatro, música, artes visuais e dança, como também oferecem aulas de outras modalidades artísticas, possuem salas equipadas para cada disciplina e docentes devidamente formados são acontecimentos raros no Estado e no resto do país.

As matérias de arte, ainda tidas como momentos de prazer, entretenimento e relaxamento, devido à herança da Ditadura Militar são, na maioria das vezes, ministradas por professores e professoras com formação em campos próximos, como literatura ou história, ou por qualquer pedagogo que esteja minimamente disponível. A realidade das escolas brasileiras é muito distante daquilo que consta nos documentos oficiais e, o ensino, não pode somente ser examinado segundo os mesmos.

Afinal, tudo parece maravilhoso quando se lê o que determina a BNCC, porém docentes de arte do Brasil inteiro sabem a dificuldade de se ministrar aulas quando não há materiais disponíveis, quando as próprias instituições educacionais colocam seus docentes e discentes de artes para decorar a escola ou quando é necessário fazer planos de aula para uma área na qual não se tem o devido conhecimento. Como afirma Ana Mae Barbosa (2019, p. 33), muitas vezes as artes são completamente eliminadas dos currículos escolares, como já aconteceu várias vezes, devido a ambiguidades na lei e devido, principalmente, à facilidade de se ter “[m]enos um professor para pagar” (Barbosa, 2019, p. 33).

Como foi apontado no capítulo anterior, o atual ensino de arte no Brasil é resultado de um longo processo de colonização e subsequente mercantilização dos espaços, materiais, modos de vida, costumes, culturas e indivíduos de todo o país durante um longo período de tempo. Cicatrizes históricas como essa não se curam de um dia para o outro e os seus efeitos ainda estão indubitavelmente presentes nas salas de aula da contemporaneidade. Como aponta Moura (2022, p. 65), existe ainda

[...] um predomínio nos espaços educativos brasileiros de um (único) ensino de Arte, alicerçado em uma matriz de conhecimentos

eurocêntrica/ estadunidense, operando de forma colonial e que pode refletir aspectos de uma formação docente, inicial e continuada, no mesmo sentido.

O autor afirma também que esse ensino padronizado de arte tende a tomar conta de todos os espaços, apagando identidades, culturas e produções que não se enquadram no padrão europeu/estadunidense. Como resultado, cria-se uma narrativa, uma visualidade, de que a arte dos homens brancos, europeus, cristãos e heterossexuais é a única que existe, a única que sempre existiu e a única que continuará existindo. Esse monopólio envolve tanto os cursos universitários de licenciaturas, quanto os profissionais que dão aula na Educação Básica e os educandos que irão receber e repassar esse conhecimento para as futuras gerações, criando assim um complexo de visualidade (Mirzoeff, 2016) que se mantém sozinho indefinidamente. Em outras palavras,

[s]ão as imagens, eurocênicas/estadunidenses, que ainda estão nas bases do, ainda restrito pensamento artístico da maioria das instituições, tanto as que difundem as Artes Visuais, quanto daquelas responsáveis por garantir a formação de Professores e de Professoras de Arte. Em muitos contextos há uma tendência hegemônica que leva as instituições – difusoras e formadoras – a apresentar as mesmas referências – eurocênicas/estadunidenses – que, por consequência, constituirão a base do que se compreende como Arte, bem como dos currículos de formação docente e o repertório de Professores e de Professoras de Arte que atuam nos processos de ensino/aprendizagem deste componente curricular nas escolas de Educação Básica. (Moura, 2022, p. 72)

A manutenção desse mesmo repertório artístico acontece não somente devido a um senso de tradição, mas também devido a ações políticas de diversos entes que veem o cânone europeu e modernista como a forma ideal de se conceber o ensino, a escola e a cultura como um todo. Como mostra Victório Filho, em seu texto *FABULAÇÕES ESCOLARES E CONTEMPORANEIDADE: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens* (2017), ainda existem muitas pessoas que postulam e almejam pela existência de uma escola fabulada, uma escola abstrata, tradicional e utópica na qual os e as estudantes aprendem tudo aquilo que o professor ou a professora ensina, sem questionar, sem apresentar dificuldades ou ter opiniões divergentes; uma escola que funciona perfeitamente por meio de suas disciplinas, dos seus currículos em grade, seus horários regulados e seus alunos docilmente moldados. Segundo o autor,

[a] solidez das verdades que oficializam a escola, de uma forma ou de outra, faz operar os mecanismos que a mantêm existindo, amparada no sistema fabuloso que a protege da ação questionadora e revisora. A imagem tradicional da escola se mantém graças a uma verdade e significação **transhistórica**, que convém manter em benefício do

conforto da repetição sob o qual se abrigam muitos de seus autores e praticantes. A escola comprometida com o ritmo e a qualidade de produção reconhecidos e alerta contra realizações que decorram em liberdade sempre irresponsável, dos jovens estudantes e criações a descoberto das programações curriculares, diante dos acontecimentos que atualizam a vida de todos - das agruras das assimetrias sociais à emergência das microculturas cada vez mais complexas e inusitadas -, correria o risco de desaparecimento caso se visse desprovida das enganosas, mas, sempre úteis, imagens do imaginário fabulador. Entretanto, apesar dos contrastes com a atualidade da sociedade e da cidade, a instituição escolar atravessa os tempos mantendo sua integridade conceitual, oculta e evidente entre as tantas escolas que é cada escola, na medida em que qualquer projeto em prol de sua atualização não contempla o questionamento da validade da sua fábula. (Victório Filho, 2017, p. 101-102)

Esse trecho mostra como as instituições de ensino, ainda muito presas à narrativa moderna do cidadão ideal e da verdade única, não permitem, ou não querem permitir, que formas de pensamento divergentes adentrem seus espaços e, assim, contaminem seus alunos de maneira negativa. O ensino de arte, seguindo essa mesma lógica, permanece fixo em um modelo imutável e generalizado de obras europeias feitas por homens brancos heterossexuais, dificultando a entrada de produções imagéticas que não se encaixem nesse estereótipo. Como afirma Cunha (2017, p. 56),

[...] na maioria das vezes, as professoras formulam suas concepções de arte baseadas no paradigma da Modernidade. E a Escola, o ensino de arte, acaba operando, muitas vezes, dentro desse paradigma. Dificilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino da arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, a grosso modo, da arte pós-moderna. Para Cauquelin (2005, p.18), “(...) a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo”. Concordo com a autora, pois há uma nostalgia da arte do passado nos ambientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje.

Entretanto, se torna cada vez mais difícil ignorar a existência de diversas outras imagens dentro do ambiente escolar, da mesma forma que se torna impossível não perceber a existência de inúmeras vivências e aprendizagens que, apesar de ocorrerem também nas escolas, não se limitam a elas. Com os adventos tecnológicos de produção e distribuição de imagens, a dificuldade de acesso a obras de arte e diversas outras formas de produção visual que existia no passado praticamente não existe mais e as instituições formais de ensino não são mais detentoras de todo o conhecimento disponível.

A visualidade da escola modernista unificada se estilhaça diante das multiculturalidades, dos diversos grupos sociais e microculturas que emergem em seus corredores, porém ainda se mantém vigente por meio de legislações utópicas, docentes

mal pagos e sem formação, administradores desejosos de lucro e diversas outras vontades políticas que a regem com suas concepções hegemônicas. Apesar de abalado, o complexo de visualidade (Mirzoeff, 2016) criado pela escola fabulada ainda se mantém firme em todo território brasileiro, contudo, muitas mudanças vêm acontecendo nas fissuras desse sistema.

Se, como foi dito anteriormente, o ensino de arte hegemonicamente construído pode ser entendido, nos termos de Mirzoeff (2016), como sendo um complexo de visualidade, ou seja, um amalgama de estruturas abstratas e concretas que funcionam em conjunto para fazer com que uma determinada perspectiva prevaleça sobre as outras, a Cultura Visual e seus estudos vêm para contradizer essas narrativas, podendo, assim, ser compreendida como uma “contravisualidade” (Mirzoeff, 2016). Esse termo literalmente significa algo que vai contra determinada visualidade, determinada forma de compreender e organizar o mundo. Como afirma Cardoso (2023, p. 192),

[u]ma contravisualidade nada mais é que a consequência direta da prática de ver o que foi diligentemente camuflado e disfarçado, de exercer o direito a olhar. É a construção de um sistema de pensamentos e valores próprio, ao invés da simples aceitação de uma realidade imposta como unicamente verdadeira. Contravisualidades são verdades que se chocam com o discurso “oficial” das autoridades e, muitas vezes, desvelam relações de poder e sentido que se pretendia manter escondidas.

Isso quer dizer que, ao colocar as imagens midiáticas, imagens do dia-a-dia, produções visuais de pessoas pertencentes a todos os contextos econômicos, sexuais, étnico-raciais, culturais e políticos no mesmo âmbito que as imagens da História da Arte, a Cultura Visual cria possibilidades de se produzir, pensar e dialogar com imagens que não existiam anteriormente no contexto escolar. Perceber que essas alternativas existem já é o suficiente para criar brechas no monólito da arte europeia linearmente estruturada e permitir que os alunos percebam de maneira mais crítica e contextualizada como as imagens têm influência no mundo atual. O direito a olhar de que Mirzoeff fala é justamente essa prerrogativa de poder pensar livremente, sem ser manipulado por complexos de visualidade impostos, à qual todos tem acesso, mas muitas vezes nem sabem disso.

Como coloca Aguirre (2020, p. 60), as possibilidades políticas existentes na arte, e no campo visual como um todo, não residem na sua capacidade de transmitir sentimentos ou de mostrar o funcionamento das estruturas sociais, “[...] mas nas oportunidades que oferece[m] para a geração de dissensos no seio das políticas da estética

hegemônica.” Ou seja, aumentar a amplitude do que é considerado arte e do que é visualmente percebido e pensado tem como consequência a proliferação de indagações a respeito das imagens antes colocadas como inquestionavelmente superiores, algo que não aconteceria sem a inundação imagética do mundo atual.

Se antes as obras canônicas se mantinham em seus pedestais devido à dificuldade de acesso, assim como o faziam as imagens sagradas, a possibilidade irrefreável de ver aquilo que era destinado aos olhos de poucos fez com que esses objetos perdessem um pouco da sua aura mágica, como afirma Walter Benjamin. A sua importância não deixou de existir de forma alguma, porém a unicidade que as faziam tão magnânimas foi obliterada pela reprodutibilidade técnica de suas imagens e as possibilidades de manipulação, alteração e bricolagem advinda da mesma.

Essa capacidade do campo visual expandido de gerar alternativas para o que era imposto pela História da Arte e pelas elites que, por maior proximidade a ela, ganhavam status e poder gera um incômodo muito grande nesses grupos que ainda tentam se agarrar a uma narrativa de superioridade latente que nunca existiu. O belo, na sua visão romântica, não tinha nenhuma outra função além de trazer deslumbre e prazer para aquele que o observava e, assim sendo, deveria permanecer puro e distante das questões humanas e sociais que poluiriam a sua beleza. Da mesma maneira que a escola fabulada é algo irreal, distante e utópica, a arte também deveria sê-lo, dado que a distância da realidade garantia a sua eficácia. Dessa forma,

[...] se a aparição dos estudos da cultura visual causa desconfiância no panorama acadêmico é, principalmente, porque constituem uma tomada de postura claramente divergente de uma visão autonomista da arte em sua forma de relacionar o estético e o político. Esta visão autonomista preconiza que a função da arte consiste precisamente em não ter nenhuma função e em se manter independente de qualquer projeto político concreto. (Aguirre, 2020, p. 61)

Os estudos da Cultura Visual têm em suas premissas a disposição de apontar as narrativas e processos políticos que tentam se manter ocultos, assim como exige do público em geral que este tome um posicionamento ativo diante de tantas injustiças, desigualdades, desastres e atrocidades que ocorrem diariamente, especialmente por meio das visualidades. Não se trata mais de criar objetos artísticos para distrair, para enfeitiçar e cegar o observador, mas de expor aquilo que alguns tentam esconder de propósito.

Se antes os meios de transmissão de informação eram controlados por algumas poucas empresas e entidades, sendo necessário operar de maneira ilícita para se dispersar

mensagens que contradiziam o discurso hegemônico, as redes sociais e a massificação dos aparelhos de comunicação fizeram com que o acesso a conteúdos não oficiais se tornasse muito mais fácil, assim como a produção dos mesmos se tornou algo corriqueiro. Qualquer pessoa pode se tornar *influencer* e literalmente influenciar seus seguidores a fazer determinadas ações e pensar de certas formas, seja por meio de tutoriais de maquiagem, ensinamentos de yoga, receitas de comidas saudáveis ou vídeos de teorias da conspiração.

Isso é ao mesmo tempo bom e ruim, pois as pessoas de forma geral, principalmente as mais jovens, compreendem melhor que nem tudo que é publicado nas redes reflete a realidade, mas mostra apenas uma de muitas realidades possíveis. Todavia, através dos algoritmos, o conteúdo que realmente chega às telas dos celulares é cuidadosamente curado e selecionado para que apenas os gostos particulares do observador sejam mostrados e, como consequência, é tirada do indivíduo real possibilidade de escolha. Ao mesmo tempo que mais vias de conscientização política se abrem, também surgem ferramentas para melhor manipular e influenciar os cidadãos, mantendo o velho sistema de pão e circo.

Com o desgaste ou colapso de fontes de autoridade mais tradicionais, como a igreja, os governos, a classe e a família, “[a]s pessoas que outrora recorriam a essas instituições e formações em busca de uma noção de sujeito voltam-se, cada vez mais, para a mídia” (Duncum, 2020, p. 13), o que gera uma dependência da cultura de consumo e das imagens. Nesse contexto, o desenvolvimento de um senso crítico e político capaz de compreender as maquinações e intenções por trás das propagandas, produtos, programas de televisão, vídeos de redes sociais como o Instagram e o Tiktok, por exemplo, se torna cada vez mais necessário.

Com inteligências artificiais capazes de receber *prompts* e dar respostas rápidas, assim como fazer imagens suficientemente aceitáveis para o observador desatento, fica cada vez mais difícil de reconhecer o que realmente surgiu como resultado de fatos históricos, pesquisas complexas e processos criativos longos. Como resultado, informações e dados falsos se espalham de maneira irrefreada, influenciando e modificando a forma de pensar de parcelas inteiras da população que não são capazes de perceber por si mesmas se aquele conhecimento possui uma base factual ou não.

Imagens são e sempre foram ferramentas políticas muito eficazes, principalmente devido a sua relação semiótica intrínseca para com o real. Mesmo sabendo que pinturas eram influenciadas pelas vontades daqueles que as pintavam e daqueles que pagavam pela

sua produção, o nível de realismo e técnica nelas aplicado por muitos anos fez com que as mesmas servissem de testemunhas históricas de fatos reais. Muito do que se aprende da história humana é feito por meio das estátuas, pinturas e textos deixados para trás pela civilização que os fizeram, porém até mesmo esses objetos contêm em si apenas uma versão do que poderia ter sido o dia-a-dia de um determinado povo ou a realização de um acontecimento específico.

A fotografia, por anos vista como legítimo registro do real, desde seu surgimento podia ser alterada por meios físicos sutis, enquadramentos ou por ângulos de câmera específicos e devidamente pensados para contar uma ou outra narrativa singular. Com as possibilidades tecnológicas trazidas pelo computador, é preciso cada vez mais duvidar daquilo que se vê, pois está cada vez mais difícil de reconhecer o que é ou não ficção. Como coloca Duncum (2020, p. 15),

[a]s imagens sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição. Ademais, ao apelarem para os sentidos e as emoções, as imagens exercem profunda influência. Ao mesmo tempo, os espectadores detêm o poder de negociar e/ou de resistir a significados dominantes, bem como de criar seus próprios significados.

Entretanto, a capacidade de realmente escolher e resistir a essas narrativas hegemônicas não é formada da noite para o dia, pois necessita de prática constante e uso ativo das capacidades críticas, do direito a olhar, daquele que se vê confrontado pelas mesmas. Nessas circunstâncias, em meio a um jogo complexo de poderes e influências que envolvem constantemente toda humanidade e suas estruturas, parece um tanto quanto retrógrado querer que estudantes acreditem que somente alguns poucos artistas e obras têm valor, dado que diversos outros estímulos visuais podem ser facilmente acessados a qualquer momento por meio dos seus smartphones.

Como se isso não fosse suficiente, a distância geográfica, temporal e social para com esses objetos e pessoas muitas vezes é tão grande que não faz sentido querer que adolescentes se importem mais com eles do que com situações que têm impacto direto em suas vidas. A “verdade” que existia no currículo e nos conteúdos advindos da escola perdeu sua singularidade, uma vez que as demais narrativas agora lhes são equivalentes. Estudantes não são apenas corpos dóceis que repetem suas ações diligentemente, mas criaturas pensantes e capazes de escolher por si próprias as narrativas que mais lhes convêm, podendo estas ser tanto boas quando ruins para as mesmas.

A Cultura Visual e seus estudos tentam, diante de toda essa exuberância de imagens e sistemas de valor, dar mais autonomia aos indivíduos para que estes não sejam tão facilmente manipulados por estruturas e pessoas que desejam a sua eterna submissão e aquiescência. Quando aplicados nas aulas de arte de todo o território brasileiro, os conteúdos multidisciplinares, socialmente e politicamente engajados da Cultura Visual são capazes de empoderar jovens que habitam num país ainda marcado pela colonização, pela desigualdade e pela exploração mercantil, fazendo com que se percebam como indivíduos capazes de construir narrativas que extrapolam os estereótipos e que são tão pertinentes e válidas quanto qualquer fala feita por um homem branco europeu. Como afirma hooks (2019) é preciso “erguer a voz” diante daqueles que tentam calar por meio da imposição da sua verdade e, para isso, é preciso primeiro se entender como alguém que tem algo a dizer.

Esses aprendizados libertários, que trazem para o sujeito uma melhor noção de si, são exemplos do que Michel Foucault (2008) denomina de “contracondutas”. Este conceito pode ser compreendido em várias dimensões, sendo uma delas a de “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (Foucault, 2008, p. 266), ou seja, a oposição às disciplinas e as práticas “docilizantes”. Em outras palavras, a contraconduta é uma recusa ativa a ser governado de determinada forma ou por determinados mecanismos. Esta decisão tem consequências estratégicas, uma vez que mobiliza “[...] a constituição de outras possibilidades e de outros percursos, no enfrentamento produtivo dos sujeitos contra os excessos de governo” (Dias, 2017, p. 231). Assim como as contravisualidades são formas alternativas de se pensar e perceber a realidade, as contracondutas são formas alternativas às práticas dominantes de agir no mundo. Segundo Traversini, Lockmann e Goulart (2019, p. 1575), essa prática

[...] não é sinônimo de resistência, uma vez que não se trata de oposição, de enfrentamento a formas de governo específicas. É sim, “dar às costas” a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida.

Numa outra dimensão, a contraconduta engloba também o existir de maneira ativa, no qual o sujeito realiza um exercício de si sobre si e “[...] a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelos menos não necessário” (Grabois, 2011, p. 271). Trata-se da aversão a ser incondicionalmente guiado ou pastoreado por um outro, o que resulta num indivíduo ativamente responsável por suas ações e opiniões. Ao mesmo tempo, todavia, o indivíduo não deve de forma alguma se

isolar da sociedade, pois as estratégias de contraconduta também podem ser entendidas como “[...] práticas coletivas e de responsabilização social, outros modos de valoração e outros preceitos éticos, estéticos e políticos onde o ‘eu’ se apaga em função do bem comum e do tecido social” (Marin-Diaz, 2015, p. 37). Afinal, não se trata de reforçar as condutas individualistas, mas de permitir que, dentro de uma sociedade, os indivíduos possam ter autonomia e liberdade de pensamento.

As contracondutas, por fim, podem também ser percebidas como atitudes críticas, “[...] como um ethos característico da modernidade, o qual interpela os modos de governo das práticas governamentais (Costa, p. 2019, p. 63, grifo do autor). Em outras palavras, além da recusa de ser governado por um outro, da tomada de decisões ativas como indivíduo e da responsabilidade para com o coletivo, o termo contraconduta também engloba as atitudes de questionamento das práticas hegemônicas, possibilitando sempre que haja espaço para duvidar das narrativas e condutas impostas.

O ensino da Cultura Visual, como pôde ser visto, tem características de contraconduta, pois estimula as subjetividades, a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade social dos estudantes. Todavia, para que este conteúdo esteja presente nas escolas, ele não pode ser simplesmente adicionado a um currículo pré-existente ou posto como mais uma atividade a ser realizada dentro de uma miríade de outras ações pedagógicas desconexas. Afinal, apesar de alguns educadores e educadoras às vezes usarem-na dessa maneira, a Cultura Visual não é um método de ensino, mas sim um campo amplo que envolve áreas do conhecimento diversas se relacionando por meio de imagens e conceitos.

Muito influenciada pelo pós-estruturalismo, não é possível delimitar e significar o que é a Cultura Visual de maneira total, definitiva e fixa, pois ela está sempre se adaptando, crescendo e ganhando novas formas. A sua emergência e aceitação como área transdisciplinar não pode ocorrer “[...] por via de uma qualquer imposição reformista num currículo ainda marcado por uma profunda inflexibilidade à permeabilização interdisciplinar” (Charréu, 2020, p. 99). Não se pode forçar a Cultura Visual a se encaixar em uma estrutura tão tradicional e modernista como o currículo em grade, dado que ela rejeita tudo que é posto como separado, classificado, segmentado, o que explica muito bem a sua ausência nos textos curriculares oficiais e a dificuldade de implementá-la em aulas semanais que duram menos de uma hora. Como confirma Charréu (2020, p. 99),

[c]oerentemente, a Cultura Visual, como “não-disciplina” que é, não pode jogar com as mesmas regras disciplinares, nem funcionar dentro

do mesmo quadro de rotinas. Por isso, não pode ter a ousadia de colonizar explicitamente o currículo escolar. Pode sim contaminar, de forma implícita, os conteúdos da matriz curricular de inúmeras disciplinas, em particular das que se situam sob o guarda-chuva conceitual das chamadas Ciências Humanas, onde incluímos as chamadas Artes.

Dito de outra forma, o ensino da Cultura Visual, visto como episteme e não método, não pode ser feito utilizando das mesmas técnicas que as visualidades que ela tenta negar. Este campo do conhecimento é onipresente e habita as escolas da Educação Básica com a mesma eficácia que o faz em todos os demais ambientes. Porém, enquanto a sua presença é mais abertamente percebida em locais como universidades, debates, passeatas e qualquer outro lugar no qual questões políticas estão sendo discutidas; no Ensino Básico, a influência da Cultura Visual toma forma nas brechas, nos pontos onde a fábula da escola quebra, nos bastidores de um ensino ainda baseado em uma narrativa modernista, masculina, capitalista, heterossexual e branca que vê no *outro* tudo aquilo que deve-se tentar não ser.

Infelizmente, isso faz com que a grande responsabilidade de facilitar o acesso de estudantes a essas e outras (contra)visualidades recaia sobre as professoras e professores das áreas de humanidades, frequentemente sobrecarregados, recebendo uma remuneração muito aquém do que lhes deveria ser ofertado e tendo que ministrar aulas de matérias que nem mesmo refletem a sua formação. Quando as instituições de ensino dão maior suporte para a transdisciplinaridade e apoiam o desenvolvimento do pensamento crítico e libertador, surgem mais possibilidades de expor os alunos e alunas a imagens que fogem do cânone da História da Arte, assim como são desenvolvidos projetos mais politicamente engajados e com maior ênfase em formar indivíduos mais conscientes. Porém, essas situações não são majoritárias.

Já que a legislação e os textos curriculares oficiais nada dizem a respeito disso, esse maior nível de liberdade e autonomia, tanto para discentes quanto para os docentes, depende muito da estrutura escolar e do desejo dos seus administradores, que podem facilitar ou dificultar uma mudança de perspectiva. No estado de Goiás, por exemplo, onde muitas Organizações Sociais (OS) tem recebido o direito de gerir instituições educacionais, o que tem ocorrido é um aumento muito grande no número de escolas militarizadas, cuja cultura baseada na disciplina e na autoridade inquestionável da hierarquia não vê práticas transgressoras como algo a ser nutrido, mas sim erradicado. Contextos como este dificultam muito que formas de pensamento divergentes e campos

de estudo mais abrangentes, mais flexíveis e voltados para a ampliação das capacidades críticas, políticas e éticas do ser humano se estabeleçam no contexto escolar.

Ainda existem muitas instituições, tanto particulares quanto públicas, e pessoas com muito poder que pensam que o ensino deve ser realizado de maneira tradicional, como pensavam Bobbit e Tyler, e que a escola deve para sempre seguir uma estrutura fabulada onde docentes ensinam, os e as alunas aprendem sem questionar, os bons têm sucesso por serem bons e os ruins fracassam por serem ruins. Essas entidades se recusam a abandonar o modelo modernista de ensino de arte, pois este, junto com diversos outros fatores, auxilia na manutenção e fortalecimento das narrativas hegemônicas que possibilitam seu acesso a tanto poder.

Como afirma Dias (2017, p. 117), a Cultura Visual “[...] está longe de ser a panaceia para todos os males da arte-educação brasileira”, mas ela traz possibilidades de abertura e mudança que o antigo campo da História da Arte não trazia. O mundo contemporâneo, pós-moderno, pós-crítico, pós-estruturalista, não pode ser contido pelas estruturas de eras anteriores, de modo que há uma necessidade de reinventar antigos conceitos, criar novas estruturas e novas formas de compreender a realidade, dialogar com tecnologias e imagens que não existiam até muito recentemente. E, como afirma Charréu (2020, p. 104-105),

[s]e, efetivamente, tem sido nas disciplinas e nas áreas mais ligadas às expressões artísticas que tendencialmente os projetos de Cultura Visual mais se têm desenvolvido, tal se deve ao fato de muitas destas áreas terem sido atiradas para uma espécie de gueto educativo, território de pretensos e supostos talentos adquiridos que escapam às competências da inspeção escolar e aos grandes desígnios da política educativa, mais preocupadas com as estatísticas internacionais do que com as necessidades dos alunos.

Ou seja, o ensino de artes e seu corpo docente, justamente por serem percebidos como algo desimportante, inferior e até mesmo desnecessário pelas visualidades hegemônicas, são mais capazes de explorar as brechas existentes na legislação, nos currículos e nas rotinas construídas para manter a ideia da escola fabulada. Ninguém suspeitaria que projetos emancipadores estariam acontecendo em aulas nas quais o alunado ou aprende a identificar estilos europeus ou brinca com tinta e lápis-de-cor.

A educação pela perspectiva da Cultura Visual existe de fato no Brasil e é praticada em muitas escolas do país, porém ela não se dá de maneira formalizada em documentos e planejada para ter seu conteúdo ministrado em uma determinada quantidade de aulas. Pelo contrário, ela ocorre como contraconduta através das rachaduras desse sistema

autoritário e se realiza pela vontade daqueles e daquelas docentes que veem a necessidade de se possibilitar momentos de construção de um pensamento mais crítico e político em suas aulas, que incluem os e as estudantes no processo de aprendizado de maneira dialógica, que repensam a cultura a partir da perspectiva das minorias e das periferias, que desejam não somente ensinar como também aprender e crescer como indivíduo plenos junto de seus e suas educandas.

Apesar desse tipo de ensino ser possível e acontecer na prática, sua realização é muito mais dispendiosa e enfrenta muito mais desafios do que a das formas tradicionais de educação em artes. Isso se dá pelo fato de estes docentes politicamente engajados terem que constantemente lutar com estruturas sociais, econômicas, governamentais e escolares que almejam manter o *status quo* de uma sociedade capitalista que funciona através da exploração de alguns grupos por outros. Eles precisam ter muito cuidado, principalmente no âmbito das instituições particulares e militarizadas, para que suas tentativas de conscientizar o alunado não sejam percebidas como transgressoras demais pelos órgãos onde trabalham, pois isso pode resultar em reprimendas, penalidades e até mesmo perda de seu emprego.

Somado a isso está o fato de que, como foi visto, uma enorme parcela dos/as professores/as que atuam no ensino de artes não ser devidamente formada nessa área, o que resulta em aulas genéricas, repetitivas e sem o aprofundamento necessário para que questões do âmbito da Cultura Visual sejam devidamente abordadas. Nesse contexto, a Abordagem Triangular, apesar de não ter sido pensada para esse propósito por parte de sua autora, se encaixa muito bem, pois permite que sejam realizadas atividades práticas e teóricas a respeito de obras de arte durante o período de aula e as e os alunos realmente aprendem alguma coisa, o que é suficiente para muitas instituições educacionais.

Como já foi apontado, trata-se de um esvaziamento da proposta de Barbosa, a qual acaba sendo usada como metodologia rígida e vazia de criticidade, ao invés de uma série de procedimentos flexíveis e capazes de unir a contextualização, a prática e a experiência pessoal em um mesmo processo de diálogo para com as imagens. Contudo, alguns docentes, ao se recusarem a adotar outras abordagens pedagógicas em suas aulas, acabam por realizar para com a Abordagem Triangular o que Irene Tourinho (2016) denomina de “metodolatria”. Segundo a autora,

[a]creditar numa fórmula “certeira” seria aderir-se a uma metodolatria – depender, submeter-se, prender-se a uma metodologia ou modo de praticar – atitude que congela a capacidade de explorar, de vagar em

busca de caminhos possíveis, provocando desvios e indagações (Tourinho, 2016, p. 77).

Existe uma certa rixa entre os respectivos defensores da Cultura Visual e da Abordagem Triangular, o que resulta nesta primeira ser alvo de várias críticas que alegam não haver diálogo entre ela e “[...] as pesquisas poético-visuais, em seus processos de criação, no ambiente oficial propriamente dito” (Martins, 2020, p. 163). Outros reclamam que, nessa nova perspectiva,

[...] não se produz arte na educação escolar; afinal, quando o que se ensina é cultura visual, é dada ênfase aos processos de ver e interpretar imagens, em detrimento da produção, ou **do fazer**, como se costuma referir. Entende-se que, na cultura visual, a preocupação restrinja-se à **leitura** de imagens... Mas, quais imagens? As queixas potencializam-se: quantas vezes se tratam de imagens que nem sequer são de obras de arte, mas outras que circulam massivamente, produtos barateados da indústria cultural, no mercado global... (Martins, 2020, p. 163).

Esses exemplos mostram a relutância encontrada por muitos e muitas em se desfazer de um modo conhecido e tradicional de se ensinar arte e substituí-lo por processos e concepções mais contemporâneas. A Abordagem Triangular, como foi apontado, devido à sua ampla aceitação e tempo de existência, tornou-se ela mesma uma forma de hegemonia, dado que foi e ainda é utilizada por muitas pessoas, de maneira imprópria – é preciso destacar –, para disseminar o mito da História da Arte europeia como única narrativa válida.

Se faz necessário lembrar que a proposta de Barbosa surgiu em uma instituição cuja responsabilidade era validar o status de determinados objetos como sendo Arte (o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo), em um tempo em que, quando o assunto era arte, o maior problema a ser enfrentado pelas classes menos privilegiadas da sociedade era a dificuldade de acesso a esses objetos. Nesse sentido, mesmo que a intenção da autora tenha sido ampliar as possibilidades do que era compreendido como arte para além das obras hegemônicas, a sua conexão com as estruturas do sistema validador de arte e o uso que foi feito de sua abordagem por outras pessoas, provavelmente por falta de mais informação sobre o assunto, acabou por fortalecer um estereótipo.

Apesar de sua abordagem ter sido colocada como mais defensora da História da Arte que da Cultura Visual, a própria Ana Mae Barbosa (2010, p. 19) contradiz essas suposições ao afirmar que “[...] já fazíamos Cultura Visual na Arte/Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) antes de a Cultura Visual ter nome próprio [...]”. Sua equipe fazia uso tanto de imagens advindas do cânone

artístico quanto de outras origens, o que gerou críticas por parte de muitos pais, pois “[...] vivíamos numa época em que a TV era vista como inimiga da Educação [...]” (2020, p. 20-21). Ela inclusive aponta que “[...] éramos até discriminados pelo Movimento Escolinhas de Arte, porque trabalhávamos de maneira diferente” (Barbosa, 2010, p. 19), o que mostra novamente a resistência por parte dos próprios professores e professoras de arte de abandonar um campo de ensino tradicional. A autora reitera ainda que:

[a]ndam dizendo que sou contra a Cultura Visual. Puro maquiavelismo, não é verdade. A quem interessa espalhar que sou contra a Cultura Visual? Busco as diferenças e similaridades da recepção da Arte e da Cultura Visual e dentro da Cultura Visual especialmente me interessa desenvolver o pensamento crítico sobre a Publicidade, o Design, a Moda, a TV e os VJs. (Barbosa, 2010, 23)

Essa é a opinião da criadora da Abordagem Triangular, mas não quer dizer que seja a opinião de todos que utilizam dessa proposta, uma vez que, como já foi dito, existem formas diversas de empregá-la, inclusive formas que contradizem os pensamentos de sua autora. Aqueles que não têm formação em artes e se veem numa posição de ter que ensiná-la, por exemplo, talvez não percebam a necessidade de sair do cânone artístico ou não tenham o conhecimento necessário para abordar questões de um campo tão amplo e complexo como a Cultura Visual.

Em contrapartida, existem pessoas que ativamente rejeitam as possibilidades trazidas pela Cultura Visual, devido tanto às suas capacidades de impulsionar o pensamento crítico, de fazer com que grupos minoritários percebam a sua importância e lutem por melhores condições, de engajar estudantes em direções mais politicamente embasadas, quanto às necessidades interdisciplinares e de formação que seu ensino demanda. Afinal, se 80% dos professores e professoras de arte nem têm graduação na área, é válido pensar que a porcentagem daqueles que realizam algum tipo de formação continuada é menor ainda.

É necessário pontuar que a Cultura Visual não deseja eliminar completamente o acesso das pessoas às obras exaltadas pela História da Arte, mas trazer outras possibilidades de imagens para o mesmo patamar de importância e valor que aquelas feitas por grupos hegemônicos. Como afirma Moura (2022, p. 65), trata-se de trocar a uni-versalidade (versão única) pelas pluri-versalidades (versões plurais) e dar lugar de fala àqueles que, por centenas de anos, tiveram a sua cultura silenciada e vista como inferior. Assim sendo, “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos

formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (Barbosa, 2010, p. 23), pois, não se deve esquecer, até mesmo uma perspectiva tão livre, inclusiva e politicamente consciente como a Cultura Visual pode se tornar hegemônica se for ativamente utilizada para impedir o acesso a outras formas de conhecimento. Como bem estabelece Barbosa (2010, p. 23),

[...] considero que sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influência no comportamento social por visarem exatamente dominar comportamentos e desejos. A desconstrução crítica do poder interessa à Arte e à Cultura Visual.

É possível notar que, de maneira geral, o que impede que a Cultura Visual esteja mais presente nas salas de aula da Educação Básica brasileira é o fato de que esta, com seus conceitos pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-coloniais, solidários às minorias de gênero, classe, raça e sexualidade e engajadores de um pensamento mais crítico e político, faz com que estruturas hegemônicas como o currículo tradicional, a História da Arte e os meios capitalistas de produção sejam ativamente questionados e percam seu status de verdade absoluta.

Num país onde, segundo o IBGE (Secretaria de Comunicação Social, 2024), 27,4% da população, 59 milhões de pessoas, ainda possui rendimento domiciliar per capita abaixo da linha de pobreza, enquanto 0,01%, 3600 pessoas, recebem a partir de R\$300.000,00 por mês (Elias, 2023), incentivar uma forma de pensamento político e crítico que ativamente julga o capitalismo e as pessoas que dele mais se beneficiam, ao mesmo tempo que aspira pela equidade de bens e direitos, não é algo que auxiliaria na manutenção do *status quo*. Muito pelo contrário, se mais pessoas intencionalmente exercessem o seu direito a olhar, percebendo as injustiças e os poderes que mantêm toda a sociedade estruturada dessa maneira, e tivessem o conhecimento e os meios de, juntas, formular e executar estratégias para que formas alternativas de viver se tonassem possíveis, as estruturas hegemônicas teriam maior dificuldade para manter seu domínio praticamente total.

Como resultado de todo esse sistema centenário de exploração e opressão dos menos favorecidos, os textos oficiais que regem o currículo brasileiro ainda trazem, de maneira quase total, formas tradicionais de ensino que continuam a gerar corpos dóceis e não politizados. Nas artes visuais, a História da Arte ainda é colocada como foco principal dos estudos, enquanto a Cultura Visual não é nem mesmo mencionada. Isso não quer dizer que ela não esteja presente em sala de aula, dado que o mundo atual existe imerso em

suas imagens e influências, contudo sua existência como objeto de estudo não se dá de maneira tão marcada quanto aquilo que é hegemonicamente estabelecido como arte.

Sem apoio das próprias instituições de ensino e dos órgãos governamentais que as administram, os/as docentes que desejam ensinar a respeito da Cultura Visual de maneira mais epistemológica, e não metodológica, se veem forçados a fazê-lo de maneira independente, solitária e mediante às brechas do sistema dominante, correndo risco de represálias severas. Esse tipo de ação política se torna ainda mais raro quando a professora ou o professor responsável pelo ensino de artes nem mesmo tem a formação necessária para bem compreender as minúcias de um campo de conhecimento tão complexo e interdisciplinar. Se nem o ou a docente, muitas vezes, entende o conteúdo, como será capaz de transmiti-lo a seus estudantes de maneira satisfatória e engajadora?

Todos esses empecilhos, astutamente planejados e aplicados por entidades diversas com intenções hegemônicas, fazem com que os estudos da Cultura Visual praticamente não existam na Educação Básica brasileira e privam jovens de todo o país de ter acesso a um ensino mais inclusivo, mais crítico e político, que permite sua participação ativa no processo de aprendizagem e também possibilita o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes. Afinal, a produção visual não se resume, e nunca se resumiu, apenas a imagens abstratas e distantes da realidade cuja única função é criar prazer no observador, pois, como coloca Charréu (2020, p. 105),

[a] arte, as imagens, todas as imagens são, no fundo, esses produtos simbólicos com essa potencialidade de tornar por vezes mais claras as linhas com que se vai cosendo uma sociedade. E sem uma boa linha e um bom trabalho de costura, qualquer roupa rasga, por mais “vistosa” que seja. A Cultura Visual ensina, precisamente, que o essencial está para além da imagem. É esse “resgate” do significado que é exigido ao jovem estudante. Quando o aprender a fazer de forma autônoma, para lá e para além da escola, poderá dizer que é um homem livre, cumpre-se a missão da educação.

CONCLUSÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tentou trazer algumas reflexões para que fosse possível melhor compreender como se dá a construção do currículo em artes na Educação Básica brasileira e de que maneiras a Cultura Visual está inserida no mesmo, assim como tentou apontar quais são alguns documentos e teorias que influenciam nesses processos. No primeiro capítulo, foram trazidas as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, as quais evidenciaram historicamente que a seleção de quais matérias estarão ou não presentes no dia-a-dia escolar é feita de maneira ativa, planejada e politicamente motivada pelos desejos de determinados grupos.

Ao mesmo tempo, foram mostradas as maneiras através das quais os currículos escolares influenciam e modificam a sociedade de maneira geral, perpetuando sistemas de controle e colocando determinados conhecimentos como sendo universais e indubitáveis. No segundo capítulo, foram trazidas as origens do ensino de arte no Brasil e as modificações que este sofreu com o passar do tempo, as consecutivas mudanças de governo e o desenvolvimento de novas tecnologias. Foi possível perceber como as capacidades artísticas eram e ainda são, nas classes mais baixas, voltadas para a manufatura e o trabalho técnico, enquanto, nas classes mais altas, possuem natureza mais filosófica e expressam a epítome da habilidade humana.

Neste mesmo capítulo, foram trazidas também as contribuições de Ana Mae Barbosa para estabelecer um ensino de arte mais contextualizado e emancipador após a Ditadura Militar e as metodologias de *laisser faire* que concebiam as aulas de arte como nada mais que momentos de autoexpressão. Foi mostrado como vários mal-entendidos, reinterpretações e contradições fizeram com que a Abordagem Triangular fosse criticada, todavia também foi possível perceber que, apesar de todas essas questões esta proposta se tornou muito aplicada e defendida por docentes de todo o Brasil.

Por fim, foi apresentado o campo da Cultura Visual e sua premissa de não somente abarcar como também expandir aquilo que hegemonicamente se entende como arte, assim como de chamar atenção para as relações de poder existentes entre as imagens, seus produtores e receptores. Foi apontado como a Cultura Visual tenta colocar imagens advindas de todos os lugares e contextos como tendo as mesmas capacidades e possibilidades que aquelas pertencentes ao cânone da História da Arte, ao mesmo tempo que evidencia o perigo que estas últimas representam ao serem utilizadas como ferramentas de alienação e dominação.

No último capítulo, foi mostrado de que maneira o ensino de Artes está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, como também foram pesquisadas as formas através das quais este ensino está estruturado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO – Ampliado). Por meio da análise desses documentos governamentais oficiais, foi possível perceber como o ensino de artes visuais ainda é focado no aprendizado dos movimentos, obras e artistas europeus e estadunidenses consagrados pela História da Arte e, simultaneamente, como a produção a ser realizada pelo alunado se baseia, em geral, em atividades práticas de releitura sem muito contexto.

Foram feitos apontamentos a respeito das dificuldades encontradas pelos professores e professoras para ensinar artes no contexto brasileiro e mostradas algumas das razões pelas quais o ensino da Cultura Visual encontra obstáculos para trabalhar essa abordagem na Educação Básica de todo país. Foi possível notar como as instituições educacionais e docentes ainda são muito resistentes à realização de mudanças na forma de se ensinar artes na Educação Básica, devido a muitos preconceitos e dificuldades para trabalhar com as imagens, temas e processos diretamente abordados pelos estudos da Cultura Visual.

Finalmente, esta pesquisa tentou deixar evidentes os desafios pelos quais passam as professoras e professores de Arte que desejam ensinar seus e suas estudantes a pensar de maneira mais crítica, política e contextualizada, pois, muitas vezes, precisam fazê-lo de maneira independente, sem apoio da maioria das instituições e correndo grandes riscos. Foi mostrado como o ensino de artes é tido como “menos importante”, e como, em alguns estados, apenas 20% dos/as professores/as que ministram essas disciplinas são devidamente formados na área.

Acima de tudo, tentou-se evidenciar como temas engajadores como os abordados pela Cultura Visual são ativamente rejeitados e seu acesso dificultado por diversos fatores, instituições e entidades, devido a sua capacidade de conscientizar os jovens; criar cidadãos mais críticos e politicamente ativos; dar lugar de fala à minorias e grupos marginalizados; e, principalmente, possibilitar mudanças nas estruturas de poder em vigor que mantém alguns em posição de submissão e inferioridade, enquanto outros regozijam de privilégios injustamente conquistados.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: UFSM, 2020. E-book.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA. A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES E CULTURAS VISUAIS**. São Paulo: Cortez, 2010. *E-book*.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984. p. 145-148.
- BARBOSA, Ana Mae. **A IMAGEM NO ENSINO DA ARTE: ANOS 1980 E NOVOS TEMPOS**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 197 p. *E-book*.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BORGES, Rafael Gonçalves. **Abertura Oficial do PIBID - Edição 2024 - 2026**, [S. l.], 5 dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=altLTxL29JE>. Acesso em: 3 out. 2025.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1999. (Organização de Maria Alice No gueira e Afrânio Catani)
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, p. 28442. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 20 set. 2025.
- CARDOSO, Anna Beatryz Ribeiro. **Corpo, Doença e Política na Obra de Félix González-Torres**. 2023. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/e33697e7-3fb5-4653-a884-ae7eb6003cdb>. Acesso em: 3 out. 2025.
- CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: Rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: USFM, 2020. *E-book*.
- COSTA, Helrison. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**. Brasília: UNB, v.7, n.1, p. 61-78. Abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20767/21829>. Acesso em: 29 out. 2025.
- COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação

dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, n.37, p. 129-152, mai./ago. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber; DE ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 843–862, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p843. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>. Acesso em: 25 out. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. 2ª. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2017. *E-book*.

CURRÍCULO. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2025. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/curr%C3%ADculo/>. Acesso em: 15 set. 2025.

DIAS, Belidson. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. 2ª. ed. Santa Maria, RS: USFM, 2017. *E-book*.

DIAS, Karina de Araújo. **A formação continuada de profissionais da Rede Municipal de Florianópolis: governamento e constituição de subjetividades docentes**. Florianópolis: UFSC, 2017. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação). Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180702>. Acesso em: 29 out. 2025.

DIKOVITSKAYA, Margaret. **Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn**. England: MIT Press, 2006.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: USFM, 2020. *E-book*.

ELIAS, Juliana. Super-rico brasileiro ganha mais de R\$ 300 mil por mês, e pode chegar a R\$ 1,6 mi. **CNN**, São Paulo, 30 ago. 2023. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/financas/super-rico-brasileiro-ganha-mais-de-r-300-mil-por-mes-e-pode-chegar-a-r-16-mi/>. Acesso em: 6 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996. *E-book* (277 p.)

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978)**. 1 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999. *E-book* (348 p.).

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In:

- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEREIRA, Vânia Olária. História do Ensino das Artes Visuais no Brasil. In: GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; PEROTO, Lilian Ucker (org.). **Licenciatura em artes visuais: percurso 2 [Ebook]**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/2/001.html>. Acesso em: 20 set. 2025.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018
- GRABOIS, P. F. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e luta. **Cadernos de Ética e Filosofia Política (USP)**, v. 19, n. 2, p. 7-27, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55736>. Acesso em: 29 out. 2025.
- HAMILTON, D. Adam Smith and the moral economy of the classroom system. **Journal of Curriculum Studies**. 1980, vol. 12, n. 4.
- HAMILTON, D.; GIBBONS, M. **Notes on the origins of the educational terms class and curriculum**. Boston, 1980. [Trabalho apresentado na Convenção Anual da American Educational Research Association].
- HEGEMONIA. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/hegemonia>. Acesso em: 17 set. 2025.
- HERNÁNDEZ, Fernando. PEDAGOGIAS CULTURAIS: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **PEDAGOGIAS CULTURAIS**. Santa Maria, RS: UFSM, 2020. p. 297 - 322. E-book.
- hooks, bell. Erguer a voz. In: HOOKS, Bell. **Erguer a Voz: Pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019. cap. 1, p. 28 - 36. E-book.
- ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. FENÔMENOS E EVENTOS VISUAIS: reflexões sobre currículo e pedagogia da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. 2. ed. Santa Maria, RS: USFM, 2017. E-book.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. A antropotécnica que molda o indivíduo pela educação. **IHU On Line**. São Leopoldo-RS: UNISINOS, n. 472, ano XV, 14/09/2015, p. 33-37. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/472>. Acesso: 29 out. 2025.
- MARTINS, Alice Fátima. ARENA ABERTA DE COMBATES, TAMBÉM ALCUNHADA DE CULTURA VISUAL: – anotações para uma aula de metodologia de pesquisa –. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. 2ª. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2017. E-book.
- MIRANDA, Fernando. PEDAGOGIA DAS IMAGENS: de artes visuais e shopping centers. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **PEDAGOGIAS CULTURAIS**. Santa Maria, RS: UFSM, 2020. p. 266 - 285. Ebook.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646472. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 17 set. 2025.

MITCHELL, W. J. T. Mostrando el ver: una crítica de la Cultura Visual. *In: Estudios Visuales. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo*, Noviembre, 2003, p.17-40.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da América Latina para pensar uma arte/educação decolonial. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, [S.l.], p. 64-75, jul. 2022. ISSN 2446-5356. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/14752/10226>. Acesso em: 03 out. 2025. doi:http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v8i14.14752.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano IV, v. 8, p. 41-52, maio 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/23351/17052>. Acesso em 24 set. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (Série Conhecimento e Instituições).

SANTOS, Dryelly Martina. Pedagogia cultural e cultura visual: um novo olhar para a Educação. *In: ACCORSI, Fernanda Amorim; BALISCEI, João Paulo; TAKARA, Samilo (org.). Como pode uma pedagogia viver fora da escola?: Estudos sobre pedagogias culturais*. Londrina: Syntagma Editores, 2021. p. 313 - 330. *E-book*.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (Brasil). IBGE: em 2023, 8,7 milhões de pessoas deixaram a pobreza. *In: SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (Brasil). Notícias*. [S. l.], 4 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/12/ibge-em-2023-8-7-milhoes-de-pessoas-deixaram-pobreza-e-extrema-pobreza#:~:text=De%202022%20a%202023%2C%20o,7%20milh%C3%B5es%20para%2059%20milh%C3%B5es>. Acesso em: 6 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. 156 p. *E-book*.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, José Afonso Medeiros. Ana, Paulo e John: por uma filosofia descolonial da arte através da educação. *In: I Colóquio Percursos de formação da Arte/Educação Contemporânea*. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ki8oobW5WXM>. Acesso em: 22 set. 2025.

TACHIZAWA, T.; MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Lígia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em

tempos de neoliberalismo: O projeto trajetórias criativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45925>. Acesso em: 29 out. 2025.

TOURINHO, Irene. Culturas e práticas do cotidiano: metaforizando com visualidades na busca de sentidos do aprender...pesquisar...ensinar. **Rev. Paralelo 31**, ed. 06, 2016. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/viewFile/10193/6722>. Acesso em 29 out. 2025.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Comp.). **Cultura infantil y multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. FABULAÇÕES ESCOLARES E CONTEMPORANEIDADE: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. 2^a. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2017. *E-book*.