

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
– Mestrado –

AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES
ARTÍSTICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE CONHECIMENTO**

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 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 das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) 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 material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Amanda Cristina Teixeira de Oliveira

3. Título do trabalho

"A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE CONHECIMENTO"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ 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(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

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;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

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



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 27/04/2026, às 11:08, 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 **Amanda Cristina Teixeira De Oliveira, Discente**, em 29/04/2026, às 16:38, 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 **6147859** e o código CRC **F746A4A3**.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
– Mestrado –

AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES
ARTÍSTICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado – da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestra em Arte e Cultura Visual.

Área de concentração: Artes, Cultura e Visualidades
Linha de pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visual
Orientação: Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu

GOIÂNIA
2026

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

Oliveira, Amanda Cristina Teixeira de
A Escola como Território Decolonial [Manuscrito]: Experimentações
Artísticas e Ressignificações de Conhecimento / Amanda Cristina Teixeira de
Oliveira. - 2026.
CCXXXII, 232 f.: 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Carla Luzia de Abreu
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual,
Goiânia, 2026.
Anexo.
Apêndice.
Bibliografia.
Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Pedagogias Decoloniais. 2. Cultura Visual. 3. Educação Antirracista.
4. Território.

I. Abreu, Carla Luzia de, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 08/2026 da sessão de Defesa de Dissertação de **Amanda Cristina Teixeira de Oliveira**, que confere o título de Mestra em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e seis, a partir das quatorze horas e trinta minutos, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE CONHECIMENTO". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Carla Luzia de Abreu (PPGACV/UFG) com a participação das demais membras da Banca Examinadora: Professoras Doutoras Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral (FAV/UFG) e Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG), membras titulares externas; Professoras Doutoras Nayara Joyse Silva Monteles e Leda Maria de Barros Guimarães (PPGACV/UFG), membra titular interna. Durante a arguição as membras da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelas integrantes da banca. A banca recomenda a publicação da dissertação. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Carla Luzia de Abreu, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Membras da Banca Examinadora, aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2026, às 16:11, 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 **Valeria Fabiane Braga Ferreira Cabral, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2026, às 16:14, 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 **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 31/03/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nayara Joyse Silva Monteles, Usuário Externo**, em 31/03/2026, às 16:23, 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 **6093349** e o código CRC **6640A79E**.

Referência: Processo nº 23070.016293/2026-66

SEI nº 6093349

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL
– Mestrado –

**A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DECOLONIAL: EXPERIMENTAÇÕES
ARTÍSTICAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE CONHECIMENTO**

AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. *Carla Luzia de Abreu*
Orientação e Presidente da Mesa – (PPGACV/FAV/UFG)

Profa. Dra. *Nayara Joyse Silva Monteles*
Membro interno – (PPGACV/FAV/UFG; IFG Campus Uruaçu)

Profa. Dra. *Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral*
Membro externo – (FAV/UFG)

Profa. Dra. *Noeli Batista dos Santos*
Membro externo – (FAV/UFG)

Profa. Dra. *Leda Maria de Barros Guimarães*
Suplente interna – (PPGACV/FAV/UFG)

Profa. Dr. *Juan Sebastián Ospina Álvarez*
Suplente externo – (Universidad de Caldas; Universidad Católica)

Libertação das cores

*A arte nasceu na terra, no sangue, na raiz,
Em cores que falam de um povo, de um país.
Mas vieram os colonos, e com mãos de ferro,
Redefiniram o belo, impuseram o erro.*

*A beleza não é uma moldura imposta,
É a vivência, a memória, a luta que resta.
Descolonizar a arte é voltar ao começo,
É dar voz ao silenciado, ao que não tem preço.*

*Não é só tinta ou pedra, é vida que pulsa,
É a dança das águas, o som da luta que embolsa.
É a tela que revela, não a cópia do mestre,
Mas o grito da terra que nunca se esquece.*

*A arte não é ocidental, não é só eurocêntrica,
É plural, é diversa, é rica e transatlântica.
É a capoeira que gira, é o maracatu que canta,
É a poesia da rua que nunca se espanta.*

*Descolonizar é mais que subverter,
É resgatar o que foi esquecido ao sofrer.
É pintar com as cores do corpo e da alma,
É libertar a arte de uma falsa calma.*

*Que a arte seja livre, sem grilhões nem muros,
Que reflita as histórias de seus caminhos puros.
Descolonizar a arte é libertar o espírito,
É fazer da criação um gesto infinito.*

Poema de autoria do Estudante C

RESUMO

Esta dissertação investiga como as práticas pedagógicas podem contribuir para a decolonização do conhecimento no contexto da Educação Básica, especificamente em uma escola estadual de Ensino Médio da cidade de Aparecida de Goiânia. A pesquisa parte da constatação de que a escola pública brasileira ainda opera, em grande medida, sob estruturas coloniais que invisibilizam saberes, identidades e subjetividades de estudantes historicamente marginalizados. Frente a isso, propõe-se um percurso formativo que valoriza os repertórios culturais do alunado e promove o deslocamento crítico diante de narrativas hegemônicas. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos da Cultura Visual em diálogo com referências dos Estudos Decoloniais que discutem identidade, representação e subjetividade. A dissertação propõe que a cultura visual e as pedagogias decoloniais, enquanto campos transdisciplinares, ampliam os modos de ver e interpretar o mundo, promovendo uma educação, crítica-reflexiva comprometida com a transformação social. Metodologicamente, a pesquisa adota a abordagem da pesquisa participante, centrada na participação ativa dos/as estudantes como coautores/as do processo formativo. Desse modo, foram realizadas experimentações pedagógicas com o objetivo de explorar visualidades artísticas e literárias que possibilitaram aos estudantes revisitar suas identidades, refletir sobre suas realidades e construir novos sentidos para o conhecimento propagado nas escolas, bem como repensar os modos de ver por intermédio de uma pedagogia crítica do olhar. As atividades propuseram o uso de artefatos culturais como imagens, performances artísticas, filmes de curta-metragem e debates coletivos como estratégias para fomentar a consciência crítico-reflexiva de si e do outro, assim como a valorização de saberes locais e periféricos. Os resultados apontam que a integração entre cultura visual e pedagogias decoloniais oferecem possibilidades potentes de enfrentamento aos efeitos da colonialidade do saber e do poder no cotidiano escolar, favorecendo processos de ressignificação do saber, da identidade, do pertencimento e da emancipação desses sujeitos. A investigação revelou que, ao ampliar a criticidade, os modos de ver e pensar a partir das experiências dos próprios estudantes, a escola pode se tornar um território de escuta, diálogo e produção de novos saberes e saberes ressignificados.

Palavras-chave: Pedagogias Decoloniais; Cultura Visual; Educação Antirracista; Território.

ABSTRACT

This dissertation investigates how pedagogical practices grounded in visual culture can contribute to the decolonization of knowledge in basic education context, specifically in a public high school in the city of Aparecida de Goiânia. The research is based in the establishing that the brazilian public school still operates largely under colonial structures that hide the knowledge, identities and subjectivities of historically marginalized students. Considering this, a learning path is proposed that values the student's cultural repertoire and promotes critical thinking towards hegemonic narratives. The theoretical basis is anchored in studies of Visual Culture and Cultural Pedagogies, connected with references from Cultural Studies that discuss identity, representation and subjectivity. This dissertation proposes that visual culture, as a transdisciplinary field, expands the ways of seeing and interpreting the world, promoting an aesthetic, critical education committed to social transformation. Methodologically, the research adopts an action-research approach, centered on the active participation of students as co-authors of the learning process. Pedagogical workshops were held with the aim of exploring visual, artistic and literary experiences that would allow students to reconnect with their identities, reflect on their realities and construct new meanings for knowledge and for what they observe. The activities involved the use of images, cultural artifacts, visual productions and collective debates as strategies to foster critical awareness, recognition of oneself and others, and the appreciation of local knowledge. The results indicate that the integration of visual culture and cultural pedagogies offers powerful possibilities for confronting the effects of coloniality in everyday school life, favoring processes of identity redefinition, belonging and emancipation. The research brought to light that, by expanding the ways of seeing and thinking based on the experiences of the students themselves, the school can become a place for listening, dialogue and production of new knowledge.

Keywords: Decolonization of Knowledge; Visual Culture; Anti-racist Education; Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Captura de tela de uma sala de aula em uma escola pública no estado de Sergipe.....	27
Figura 2. O olhar e o riso.	29
Figura 3. Hierarquia do olhar.	31
Figura 4. Modos de hierarquizar o olhar.	35
Figura 5. Negros no fundo do porão (1835), Johann Moritz.	43
Figura 6. Portão de entrada da escola.	62
Figura 7. Portão de entrada dos estudantes.	63
Figura 8. Ao entrar na escola e olhar para a direita.	65
Figura 9. Ao entrar na escola e olhar para a esquerda.	66
Figura 10. Corredor de entrada.	68
Figura 11. Olhar de dentro para fora da escola.	71
Figura 12. Pátio do lado direito.	72
Figura 13. Por que a sociedade não é moderna para a mulher?	73
Figura 14. Corredor da biblioteca.	74
Figura 15. Cantinho da Leitura: Alimentando Almas.	76
Figura 16. Representações do universo da música.	78
Figura 17. Corredor de acesso às salas de aula.	80
Figura 18. Bebedor, acesso aos banheiros e às salas de aula e, ao fundo, o pátio da escola.	81
Figura 19. Pátio da escola.	83
Figura 20. Vista do corredor de cima.	84
Figura 21. A cozinha, no meio do pátio da escola.	85
Figura 22. Quadra de esportes.	85
Figura 23. Sala de aula.	88
Figura 24. Sala de aula – organização das cadeiras para realização das oficinas.	89
Figura 25. Estudantes em círculos, outubro de 2024.	102
Figura 26. Cadernos de campo, 2024.	103
Figura 27. Instalação “O Barco”, de Grada Kilomba, 2021.	107
Figura 28. A máscara de flandres, elemento central da iconografia da escravizada Anastácia, simbolizando o silenciamento e a tortura impostos pelo sistema escravagista brasileiro.	108
Figura 29. Aqueles que não são ouvidos. Vídeo exibido em 21 de outubro de 2025.	110
Figura 30. Memórias de plantação (2016), vídeo-performance de Grada Kilomba.	121
Figura 31. Mas, para mim tu não és negra.	122
Figura 32. Papel pardo e a criatividade, novembro de 2024.	124
Figura 33. Papel pardo e o poema, novembro de 2024.	125
Figura 34. Fogo e papel, novembro de 2024.	126
Figura 35. Papel pardo e suas artes, novembro de 2024.	127
Figura 36. Olhar sobre o papel pardo, novembro de 2024.	128
Figura 37. O grupo pensando o que poderiam fazer, novembro de 2024.	129
Figura 38. A arte que extrapola o papel, novembro de 2024.	130
Figura 39. Interação entre os/as estudantes, novembro de 2024.	131
Figura 40. O fazer coletivo sobre papel, novembro de 2024.	132
Figura 41. Preparando o suporte, o que poderá surgir? Novembro de 2024.	133
Figura 42. Cena inicial do curta “Hiato”, exibido no terceiro encontro.	137
Figura 43. Olhares sobre o corpo, 10/11/2025.	138
Figura 44. Sentar no chão e olhar a partir de um outro horizonte, novembro de 2024.	143
Figura 45. Disposição do grupo na sala, novembro de 2024.	143
Figura 46. <i>Dois Estranhos</i> : o controle e a brutalidade policial.	146
Figura 47. <i>Dois Estranhos</i> : o corpo negro ao chão.	146
Figura 48. Naruna, recitando o poema “Da paz”.....	150

Figura 49. Lucas Koka, recita <i>Calma, senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor</i>	151
Figura 50. Resistência. Mel Duarte.....	151
Figura 51. Materiais levados para o quinto encontro, novembro de 2024.	155
Figura 52. Experimentando a pintura em tela, novembro 2024.	156
Figura 53. Telas em produção, novembro de 2024.	157
Figura 54. Meninas artistas, novembro 2024.....	158
Figura 55. “Artistas” cumprindo o seu ofício, novembro 2024.....	160
Figura 56. Estudante A Juntos, novembro 2024.....	178
Figura 57. Estudante A. <i>Juntos</i> , novembro 2024.....	179
Figura 58. Estudante E. Um navio, várias mortes, novembro 2024.....	182
Figura 59. Estudante A. Tentam nos calar, novembro 2024.....	183
Figura 60. Estudante B A luta, novembro 2024.	184
Figura 61. Estudante G. Ser, novembro 2024.....	185
Figura 62. Estudante H. Empoderamento, novembro 2024.....	186
Figura 63. Estudante J. Podemos ser o que quisermos, novembro 2024.....	187
Figura 64. Estudante I. Corpo que floresce, novembro 2024.....	188
Figura 65. Estudante K. A Rainha, novembro 2024.....	189
Figura 66. Estudante C. Liberté, novembro 2024.	190
Figura 67. Quadro branco preenchido pelos/as estudantes participantes da pesquisa, novembro 2024.	191
Figura 68. Trabalho coletivo no papel pardo. Travessia, novembro 2024.	192
Figura 69. Estudante X. Uma rainha e seu <i>black power</i> , novembro 2024.	192
Figura 70. Trabalho coletivo. Os pretos são as chaves, novembro 2024.	193
Figura 71. Trabalho coletivo. O que você teme, pode acabar de te matando, novembro 2024.....	194
Figura 72. Trabalho coletivo. Favela em papel pardo, novembro 2024.	195
Figura 73. Na culminância do projeto, Visitantes participando da instalação, novembro 2024.....	196
Figura 74. Visitantes, novembro 2024.	197

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CEP-UFG	Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Goiás
CRE	Coordenação Regional de Educação
DCGOEM	Documento Curricular para Goiás Ensino Médio
EFG	Escolas do Futuro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAV	Faculdade de Artes Visuais
IFG	Instituto Federal de Goiás
PPGACV	Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual
SECTI	Secretaria de Desenvolvimento e Inovação de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SIPACV	Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual
SUPADEC	Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

O INÍCIO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	14
1 DIÁLOGOS ENTRE CULTURA VISUAL E DECOLONIALIDADE	25
1.1 Cultura, Identidade e Subjetividade: imagens que constroem e desconstroem sentidos.....	29
1.2 Entre imagens e saberes: a abordagem da cultura visual na educação.....	39
1.3 Pedagogias decoloniais nas fissuras da educação	46
1.4 A formação do sujeito nas tramas do cotidiano escolar	51
2. CONHECIMENTO EM TRAVESSIA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM CAMINHO PARA A TRANSGRESSÃO DO CONHECIMENTO.....	56
2.1 O território empírico: espaço e contexto da pesquisa.....	57
2.2 Pesquisa-participante: um adubo para a decolonização	90
3. EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS DECOLONIAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	99
3.1 Experimentação Artística: Descolonização do Conhecimento.....	103
3.2 Experimentação Poética: Círculos de Leitura e Discussão – Pensamento Fronteiriço.....	112
3.3 Experimentação Desobediência Visual: A Cultura Visual na Construção da Subjetividade	135
3.4 Experimentação Audiovisual: As Visualidades como uma Pedagogia	142
3.5 Um encontro adicional: a continuidade do gesto coletivo	154
4 DO SILENCIAMENTO À ENUNCIÇÃO: AS VOZES E VISUALIDADES ESTUDANTIS	163
4.1 Do silêncio à enunciação: voz, escuta e produção de sentido	163
4.2 A racialização do cotidiano e o pensamento fronteiriço.....	169
4.3 Um estilhaço no espelho colonial: subjetividade, pertencimento e reexistência ..	175
4.4 O legado das experimentações: do indivíduo ao coletivo.....	198
4.5 O currículo fala? Silenciamentos e possibilidades a partir dos documentos orientadores do Ensino Médio	201
COMENTÁRIOS DE ENCERRAMENTO.....	207
REFERÊNCIAS.....	210
ANEXOS	217
APÊNDICE	229

O INÍCIO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Os processos, às vezes, nos fazem progredir, mas também podem nos levar a regredir. O que muda são os olhares que lançamos sobre nós mesmas. Com relação à docência, ela é sempre entremeada de nós, às vezes na garganta, no peito, no cabelo. Um dia esses nós podem ser de dor, em outros, podem ser amor. É nesse entrelaçar que o processo de professorar acontece, arquitetar um emaranhado de conhecimentos, desde os que nos moldaram até aqueles que nem sabemos como surgirão. Nesse ir e vir, vale lembrar um pouco do meu percurso para chegar a um destino.

A escola sempre foi casa. Uma boa parte da vida ocorre na escola, que acomoda os pensamentos, as desistências, as coragens, as incertezas, as partilhas sensíveis e insensíveis, as opiniões, subjetividades e o pensamento crítico. A escola nos ensina a ser. A minha infância esteve no ambiente escolar de forma intensa, para além da obrigatoriedade, uma vez que a vida social também se imbricava nela. Minhas férias escolares, por exemplo, aconteciam no ambiente escola, pois dali vinha o sustento da família: a matriarca sempre trabalhou em duas unidades escolares para garantir nossa sobrevivência. Com isso, os afazeres da infância mesclavam o aprendizado e o brincar com faxinas em salas de aulas, subir nas árvores da escola e contar histórias.

O processo educativo se instaura nas fissuras do sujeito como contínuo e ininterrupto, produzindo conhecimentos e experiências. Contudo, historicamente, esse processo esteve centrado na figura da pessoa docente como detentora exclusiva do saber, legitimando práticas hierarquizadas. Filas em sala de aula, utilização mecânica de livros didáticos, cópias e resumos configuraram-se como práticas recorrentes, resultando em uma educação marcada pela repetição e por disputas simbólicas, muitas vezes desprovidas de efetiva progressão do conhecimento.

Minha inserção no ofício da docência foi influenciada por minha mãe e minha madrinha, que me incentivaram a buscar o meu primeiro emprego no Programa Mais Educação¹, da rede Municipal de Ensino em Aparecida de Goiânia. Assim, aos 17

¹ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 e operou na rede Municipal de Educação até 2016. O governo criou-o com intuito de auxiliar estudantes que necessitavam de reforço escolar nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

anos, já ocupava um espaço na escola do meu bairro, promovendo uma aprendizagem basilar para as crianças que frequentavam aquele ambiente. A maioria delas vivenciava situações familiares marcadas por violências domésticas, psicológicas e físicas. O contexto escolar para essas e esses estudantes se tornava um refúgio, um espaço de acolhimento, em que, além do aprendizado, tinham acesso a um lanche pela manhã — um dos principais atrativos que os levavam a estar ali.

Meu envolvimento com o ato de ensinar remonta ao Ensino Fundamental, quando, ainda menina, já demonstrava disposição para auxiliar meus colegas nas atividades diárias da escola. Sempre estava nas carteiras dos e das colegas para explicar os conteúdos passados pelas/os professoras/es — não por me considerar mais capaz, mas porque estudava em casa com o propósito de me sentir útil na sala de aula. Não fui uma aluna que absorvia as informações com rapidez. Meu processo de aprendizagem exige visualização e escrita, sou uma pessoa muito visual. Preciso observar as palavras, escrevê-las e analisá-las para, de fato, organizar os pensamentos e passar para a compreensão do que está sendo estudado.

A partir de minhas vivências, compreendo que os processos de ensino e aprendizagem são possibilidades reais de emancipação e transformação social. A educação e a presença na sala de aula não apenas me formam como professora, mas também moldam minha identidade enquanto sujeito.

A escola oferece meios para refletir sobre a construção identitária e sobre as circunstâncias históricas e políticas que moldam a existência humana. A educação nos faz pensar sobre nossa projeção de futuro e sobre o sujeito que continuamente vamos construindo ao longo do tempo. Tal processo não é fácil de ser visualizado de imediato. Por esse motivo, ao possibilitar a compreensão de uma identidade localizada, fundamentada em aspectos teóricos e científicos, podemos percorrer um caminho em direção à afirmação de nossas subjetividades.

Nesse sentido, com as experiências que foram se acumulando pouco a pouco, compreendi que a educação pode ser um espaço de transformação social, impulsionada pela elaboração de novas perspectivas individuais e coletivas. Mas, esse percurso, requer estratégias para desafiar e reformular as estruturas convencionais do sistema educacional, promovendo uma aprendizagem capaz de suscitar reflexões, questionamentos e possibilidades de mudança.

Essa percepção ocorreu de forma abrupta, quando, ao assumir uma sala de aula como professora regente contratada pelo Estado de Goiás, as fissuras e marcas

da minha própria trajetória escolar tornaram-se evidentes. Minha experiência como estudante foi atravessada por práticas autoritárias de professores e professoras muitas vezes desprovidas de sensibilidade para lidar com as demandas e singularidades do corpo discente. Tais práticas correspondem ao que Freire (1996) denomina *educação bancária*, modelo em que o docente deposita informações sem promover diálogo, criticidade ou reconhecimento da experiência dos educandos e educandas.

Inicialmente, reproduzi, ainda que por breve período, esse modelo docente, pois foi ele que me serviu de espelho em minha inserção profissional. Contudo, rapidamente percebi que esse perfil já não encontrava aceitação entre os/as estudantes, que resistiam e contestavam tais posturas, gerando conflitos e desestabilizações. Essa realidade revelou a urgência de repensar minhas práticas, entendendo que o processo educativo só se realiza quando há diálogo e reconhecimento da alteridade.

Foi, portanto, a partir das reações dos e das estudantes, e junto a eles e elas, que reconfigurei meus modos de pensar, agir e ser em sala de aula. Nesse movimento, compreendi que o amor, longe de ser um gesto ingênuo, constitui-se em prática pedagógica fundamental, como aponta hooks (2019), ao entender o ensino como um ato de liberdade, baseado na ética do cuidado e no compromisso com a transformação social.

No entanto, essa compreensão se choca com a estrutura da Educação formal, ainda sustentada por discursos colonizadores, práticas e dispositivos² que invisibilizam sujeitos, cujos contextos, histórias e lutas são constantemente filtrados pelo viés do eurocentrismo e de um conservadorismo conteudista. Essa lógica limita a diversidade de saberes e perpetua perspectivas que não dialogam com as realidades do alunado. Como consequência, o ensino assume um caráter padronizado, orientado por métricas universais que avaliam a aprendizagem de maneira homogênea, reforçando posições hierárquicas, silenciando saberes marginalizados e limitando a diversidade epistemológica.

² Sobre o conceito de dispositivo, esta pesquisa se alinha com a definição de Michel Foucault (1979, p. 244), que o descreve como: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

O ambiente escolar, no entanto, é um espaço vivo, construído pelas experiências e bagagens culturais trazidas pelos próprios/as estudantes. Nesse contexto, as Pedagogias Culturais e Decoloniais são aliadas fundamentais na construção do pensamento crítico e na produção de subjetividades, pois permitem ressignificar os espaços de aprendizagem. Ao traçar um olhar crítico e mais próximo sobre o mundo ao seu redor, os indivíduos também aprendem a se perceber e a se compreender, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e autoconhecimento.

Segundo bell hooks (2019), a educação como prática da liberdade parte do princípio de que todos sujeitos têm a capacidade de aprender. Se buscamos um processo educativo transformador, é necessário refletir criticamente sobre nós mesmos e sobre as construções sociais que nos formam, à luz das circunstâncias políticas e históricas. Dessa forma, por meio de práticas pedagógicas que trazem sentido ao alunado, torna-se possível construir conhecimento de forma significativa, provocar e analisar questões que fazem parte da vida das pessoas, atendendo ao propósito da escola de formar cidadãos aptos a desenvolverem valores e conhecimentos que impulsionam a transformação social.

O comprometimento do corpo docente é fundamental para criar as condições necessárias para esse processo. Como salienta hooks (2019, p. 25), “ensinar de uma maneira que respeite e proteja as almas dos/as estudantes, é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado comece de forma profunda e íntima”.

Nesse horizonte, é relevante promover o desvendamento do conhecimento colonial, ainda predominante na Educação Básica. Esse movimento possibilita a ampliação e a valorização dos repertórios culturais locais, desconstruindo narrativas que normalizam e naturalizam as desigualdades. A educação que se pretende transformadora deve incentivar o alunado a aprender, mas, também reaprender aquilo que foi fixado como verdade hegemônica, instigando-o a repensar criticamente suas concepções acerca do conhecimento e do próprio lugar que ocupam no mundo.

Contudo, o corpo docente também precisa passar por esse processo, “desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais.” (hooks, 2019, p. 55). Trata-se de um movimento que, ao provocar a transgressão de paradigmas estabelecidos, abre espaço para a emergência de novas epistemologias e para a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos — de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. (Walsh, 2013, p. 24)³

Pensar a educação a partir da perspectiva decolonial e dos estudos de cultura visual oferece um amplo conjunto de possibilidades pedagógicas que podem promover outras dinâmicas nos processos de ensino-aprendizagem. No ambiente educacional, o foco recai sobre o desenvolvimento do olhar crítico e da capacidade dos e das estudantes de realizarem deslocamentos e, ainda, questionarem as representações visuais que os cercam.

Ao abordar a Cultura Visual sob uma perspectiva Decolonial, o professorado instaura possibilidades de construções críticas que extrapolam a mera interpretação estética, promovendo a problematização das narrativas hegemônicas, das relações de poder e dos regimes de visibilidade que atravessam os cotidianos dos sujeitos. Nessa direção, a Cultura Visual configura-se como um dispositivo de decolonialidade, na medida em que tensiona epistemologias eurocentradas, desestabiliza discursos normativos e legitima a emergência de saberes subalternizados, possibilitando a construção de olhares outros e a reinscrição de identidades historicamente silenciadas.

Sob essa perspectiva, a educação não apenas amplia o repertório imagético do alunado, mas também incentiva a desconstrução de estereótipos e a valorização de identidades plurais. Essa abordagem favorece um aprendizado mais ativo e participativo, no qual estudantes se tornam produtores de sentido, capazes de questionar e reimaginar o mundo a partir de suas próprias experiências e referências culturais.

Decolonizar o conhecimento na educação significa romper com a prática meramente reprodutiva, buscando transitar "do reproduzir ao compreender; do copiar ao transferir; da obsessão pelo resultado à reflexão sobre o percurso" (Hernández, 2011, p. 45). Para isso, são necessárias práticas educativas que revelem, em vez de

³ Tradução livre da citação: "São estes tempos complexos de hoje que provocam movimentos de teorização e reflexão, movimentos não lineares, mas serpenteantes, não ancorados na busca ou no projeto de uma nova teoria crítica ou de mudança social, e sim na construção de caminhos — de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com um sentido ou horizonte de(s)colonial." (Walsh, 2013, p. 24)

ocultar realidades e, assim, construir metodologias que sejam comprometidas com a construção do pensamento crítico e emancipatório. Isso não quer dizer que essa mudança de foco nos processos de ensino seja simples, pois há uma tensão constante entre as interpretações dominantes e as narrativas dos sujeitos historicamente marginalizados (Freire, 2001).

Diante dessas inquietações e expectativas, esta pesquisa foi conduzida em uma Escola Estadual de Ensino Médio, em Aparecida de Goiânia, no segundo semestre de 2024, e explorou as respostas à seguinte questão: Como a cultura visual a partir de uma perspectiva decolonial e por intermédio da arte e da literatura, pode transformar a percepção de estudantes sobre suas identidades e subjetividades, promovendo, assim, a descolonização do conhecimento? Ademais, investigamos como as práticas pedagógicas mediadas pelas Pedagogias Decoloniais podem criar espaços de diálogo que favorecem a reflexão sobre alteridades, diferenças e processos de significação.

Ao considerar a centralidade das imagens na construção do conhecimento e da subjetividade, reconhecemos que a Cultura Visual sob a perspectiva da decolonialidade na educação possui potencialidade para desempenhar um papel importante no aprofundamento das experiências e vivências dos sujeitos. Tal perspectiva contribui tanto para o reconhecimento de si como parte integrante de uma história coletiva de lutas sociais, quanto para a abertura ao reconhecimento de alteridades múltiplas, deslocando visões homogêneas e promovendo epistemologias subvalorizadas.

Nessa chave, os processos pedagógicos podem desvelar as formas pelas quais a colonização do pensamento hegemônico se manifesta, revelando como certas visualidades⁴ e discursos são naturalizados enquanto outros são apagados ou marginalizados. Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar como as Pedagogias Decoloniais aliada à perspectiva da Cultural Visual podem promover a identificação e

⁴ Na dissertação, “visualidade” é compreendido a partir das contribuições de Nicholas Mirzoeff (2011; 2016) que define o termo como um conjunto de práticas de visualização que sustentam a autoridade e naturalizam estruturas de poder. Vinculada ao colonialismo e ao controle social, a visualidade organiza o que pode ser visto e quem pode olhar. A visualidade inclui não apenas códigos sociais sobre o que pode ser visto e quem pode ou não pode olhar, mas também a construção de contextos construídos em relação a essas práticas de ver. Em outras palavras, as visualidades têm potencial de induzir emoções, opiniões, comportamentos ou sensações que seus criadores desejam despertar no consumidor/a. A partir do “direito de olhar”, Mirzoeff propõe uma contra-história da visualidade, abrindo espaço para contravisualidades e práticas críticas de descolonização do olhar.

a ressignificação de práticas sociais, permitindo que estudantes se reconheçam, questionem e reelaborem os valores herdados de uma cultura marcada por silenciamentos.

A ideia central é que, ao estimular o pensamento crítico sobre as narrativas hegemônicas e suas implicações na formação das subjetividades, a escola pode se tornar um espaço que promove a decolonialidade do saber (Mignolo, 2003). A partir do reconhecimento de si como parte de um processo histórico mais amplo e da desconstrução de narrativas limitantes, espera-se que as e os discentes fortaleçam suas capacidades de agir e intervir no mundo de maneira crítica-reflexiva, consciente e emancipatória.

Dialogando com Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido, 1972), Walter Mignolo pontua:

Seu pensamento dialógico é mais do que um conceito analítico: também significa ação e libertação. Libertação de quê? Pode-se perguntar. Da opressão social e econômica, mas também e sobretudo da colonização intelectual: não a emancipação universal “deles”, como no projeto Iluminista, mas seu complemento, “libertação” da colonialidade, o lado mais sombrio da modernidade. (Mignolo, 2003, p. 360)

Ao abordar a Cultura Visual sob uma perspectiva Decolonial, favorece-se a construção de uma educação mais engajada, na qual a compreensão do mundo não se limita à absorção de conteúdos, mas implica uma reflexão crítica sobre cultura, poder e subjetividade. Esse movimento, amplia as possibilidades formativas, pois desloca olhares naturalizados, problematiza narrativas dominantes e legitima outras formas de conhecimento e de existência. Isso significa, como ressalta o professor Lutiere Dalla Vale (2014, p. 5),

refletir principalmente sobre as construções sociais que permeiam a vida diária a partir das relações entre cultura, ideologia, poder, subjetividade, imaginário e representação social no que concerne o entendimento que elaboramos do mundo e suas relações com as práticas culturais.

Diante disso, para desenvolver a pesquisa, orientei-me pela abordagem metodológica da pesquisa participante na elaboração das propostas pedagógicas, ao mesmo tempo em que me ancorei nos estudos de Cultura Visual e das Pedagogias Decoloniais para fundamentar os diálogos teóricos e a análise dos dados.

A pesquisa participante, segundo Schmidt (2006, p. 15), “pode abrigar o plural e o diverso que a compõe porque pode abrigar a diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana”. Assim, para além de analisar as dinâmicas educativas, esta investigação buscou intervir no contexto escolar, impulsionando mudanças significativas nas práticas pedagógicas e favorecendo processos de construção coletiva de conhecimento.

O trabalho de campo, como mencionado anteriormente, foi desenvolvido em uma escola Estadual de Aparecida de Goiânia, Goiás, com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, no segundo semestre de 2024. A escolha dessa instituição se justifica pelo vínculo estabelecido desde 2016, período em que venho desenvolvendo minha prática docente neste espaço. Essa escola situa-se em um bairro periférico, e atende estudantes de baixa renda provenientes de vários locais – muitos deles percorrem, diariamente, uma média de 2,5km de caminhada para chegar e retornar da escola. A instituição oferta Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico.

É importante ressaltar que a escola se constitui, para muitos alunos e alunas, como um espaço de permanência e transição: estudantes frequentemente deixam os estudos em busca de trabalho e, em alguns casos, retornam quando enfrentam dificuldades. A comunidade escolar é composta por uma equipe diversificada e acolhedora, que recebe o alunado no portão. No entanto, são os alunos e alunas os sujeitos que dão vida a este espaço e impulsionam as reflexões e reconfigurações do trabalho docente.

É justamente nesse cotidiano escolar, atravessado por histórias de interrupções, retornos e disputas por pertencimento, que se tornam visíveis as relações de poder herdadas de uma sociedade historicamente estruturada sob os ideais do colonizador. Questionar essas relações, e compreender como se atualizam na contemporaneidade, implica, também, perceber de que maneira somos continuamente influenciados pelas visualidades do dia a dia, que naturalizam hierarquias, produzem silenciamentos e moldam modos de ver, sentir e existir.

Assim, para as reflexões teóricas sobre Cultura Visual, utilizaremos autores como Mitchell (1994), Mirzoeff (2003), Dias (2011; 2012) e Hernández (2000; 2007; 2011; 2014) os quais foram fundamentais para as discussões. Para dialogar com questões de identidade, representações e subjetividade nos pautamos em Hall (2016), Woodward (2000), Silva (2017); para as discussões sobre pedagogias críticas me

ancorei em Tourinho e Martins (2011), Henry Giroux (2004) e Sardelich (2006). Para o campo das Pedagogias Decoloniais e para pensar o cotidiano escolar, nos apoiamos em autoras e autores como Catherine Walsh (2013; 2021), Anibal Quijano (2005), Paulo Freire (2001), bell hooks (2019), Grada Kilomba (2016; 2021) e Walter Mignolo (2003), que forneceram o arcabouço para pensar práticas educativas que promovam a conscientização, a emancipação e a transformação social. A ênfase está na educação como prática da liberdade, em que o diálogo e a reflexão crítica são os dispositivos para questionar as estruturas do saber. Essa concepção pedagógica não se restringe ao plano teórico, mas se desdobra em escolhas metodológicas coerentes com a pesquisa.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas da pesquisa materializam-se no formato de experimentações artísticas e círculos de discussão, concebidos como parte de uma sequência didática que articula o pensando e a subjetividade para a compreensão da decolonialidade do conhecimento, sendo os artefatos culturais meios de investigação e de experimentação. As experiências foram organizadas de acordo com o horário proposto pela unidade escolar, ofertadas uma vez na semana e com duração de duas horas cada. Ao todo, ocorreram cinco encontros, sendo o último a culminância do que foi realizado e discutido ao longo das oficinas.

Nos encontros, a decolonialidade do conhecimento significou criar outras configurações de saber e poder, reconhecendo as posições e subjetividades como elementos centrais na produção do conhecimento. Nesse processo, foi importante considerar que o conhecimento não é universal e nem neutro; ele está sempre inserido em um contexto específico, em um tempo e lugar determinados, sendo sempre escrito por alguém que tem uma biografia e uma trajetória única (Kilomba, 2016)⁵. Portanto, a proposta exigiu uma reconfiguração das relações do saber, ao reconhecer a pluralidade e as experiências como enriquecedoras da produção de conhecimento, possibilitando que todas as vozes fossem ouvidas, respeitadas e valorizadas.

A realização das experimentações artísticas possibilitou a aproximação às experiências individuais do alunado, algo que enriqueceu os processos formativos e fortaleceu o senso de identidade e pertencimento do Grupo participante das atividades. A valorização dos repertórios culturais e pessoais de cada estudante

⁵ “Descolonizando o Conhecimento: uma Palestra-Performance de Grada Kilomba”, realizada pelo MIT+, em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>.

promoveu, também, a compreensão de que o aprendizado se conecta diretamente às suas próprias histórias e contextos.

Portanto, para guiá-los na leitura evidenciamos que nesta dissertação, os processos da pesquisa são apresentados por meio de capítulos e subcapítulos, organizados de modo a explicitar o percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido. O primeiro capítulo, intitulado, “Diálogos entre cultura visual e decolonialidade”, dedica-se à construção do referencial teórico que sustenta a pesquisa, discutindo as relações entre cultura visual, identidade e subjetividade, bem como o papel das imagens na produção e desconstrução de sentido no contexto escolar. Nesse capítulo, são abordadas ainda as contribuições das pedagogias decoloniais, compreendendo a educação como um campo atravessado por fissuras e disputas simbólicas.

O segundo capítulo, tem como título “Conhecimento em travessia: o espaço escolar como um caminho para a transgressão do conhecimento”, apresenta o contexto empírico da pesquisa e os fundamentos metodológicos que orientam o estudo. Nele, descreve-se o espaço escolar investigando, bem como as escolhas metodológicas da pesquisa-participante, compreendida como um caminho para a construção coletiva de saberes no ambiente escolar.

O terceiro capítulo, intitulado “Experimentações artísticas decoloniais: uma proposta metodológica”, descreve as experimentações desenvolvidas ao longo da pesquisa, explicitando as práticas artísticas, poéticas e visuais realizadas com o alunado. Esse capítulo evidencia como as experimentações se configuram como estratégias pedagógicas de transgressão do conhecimento, mediadas pela cultura visual, pelo diálogo e pela produção de sentidos, possibilitando a ressignificação de saberes no contexto escolar.

Por fim, o quarto capítulo, denominado “Do silenciamento à enunciação: as vozes e visualidades estudantis”, se dedica à interpretação crítica das falas, produções e visualidades do alunado, analisando os efeitos das experimentações no deslocamento de silenciamentos para processos de enunciação. Nesse capítulo, são discutidas questões relacionadas à escuta, à racialização do cotidiano, ao pertencimento e às formas de reexistência (Walsh, 2013), culminando na análise do legado das experimentações, compreendido como um movimento que ultrapassa o âmbito individual e alcança dimensões coletivas.

Por último, apresento os comentários de encerramento decorrentes dos processos investigativos.

Boa leitura!

1 DIÁLOGOS ENTRE CULTURA VISUAL E DECOLONIALIDADE

Estamos em mundo saturado por monitores, painéis e telas de diferentes tamanhos, em que as imagens e objetos atraem e repelem olhares, cobram e desviam atenção (Tourinho; Martins, 2011, p. 52).

Vivemos em um mundo de excessos de imagens, artefatos que nos cercam diariamente, moldando percepções, afetos e modos de ver. Essa presença constante de visualidades no cotidiano exige que a escola, enquanto espaço de formação, repense suas práticas pedagógicas por meio de uma compreensão crítica das imagens e dos processos que são atravessados por contextos históricos, sociais e culturais.

A partir dessa perspectiva, a Cultura Visual assume uma importância central na educação contemporânea, pois permite abordagens transdisciplinares que propõem a reflexão sobre como as imagens não apenas representam o mundo, mas participam ativamente de sua construção, operando como dispositivos de poder, identidade e subjetivação (Mitchell, 1994; Mirzoeff, 2003; Hernández, 2000). Desse modo, cabe destacar, que as imagens visuais⁶ não são neutras: elas carregam significados simbólicos que influenciam diretamente as formas como os/as estudantes constroem suas visões de mundo, de si mesmos e de outros.

Nessa perspectiva, a escola pode assumir um papel privilegiado na problematização das representações visuais. Para isso, é importante considerar a mediação docente e adotar práticas pedagógicas comprometidas com as demandas atuais, capazes de questionar narrativas que naturalizam desigualdades, silenciam vozes e reforçam estereótipos. Como afirma bell hooks (2019), ensinar de forma libertadora exige um olhar atento às subjetividades dos/as estudantes, criando condições para que se reconheçam como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

⁶ Apesar de parecer redundante, o uso da expressão “imagens visuais” busca distinguir esse tipo específico de imagem de outras modalidades, como imagens mentais, verbais, óticas, perceptivas, entre outras possibilidades. Mitchell (2019), ao discutir a questão “o que é uma imagem?”, mostra que o termo designa uma ampla “família” de fenômenos – que pode incluir desde representações gráficas e óticas até imagens de pensamento, lembranças e descrições poéticas. Ele observa que, em geral, tende-se a considerar como imagens “adequadas” aquelas de caráter material e visível (pinturas, fotografias, projeções), relegando as imagens mentais e verbais a um uso figurativo ou impróprio do termo. Assim, a opção por enfatizar “imagens visuais” pretende delimitar o campo de análise às imagens materiais e perceptíveis, em contraste com outras acepções possíveis do conceito. Por uma questão de economia textual, contudo, no corpo da dissertação utilizarei apenas o termo “imagens”.

No âmbito desta pesquisa, a decolonialidade de olhares e saberes está diretamente ligada ao papel da mediação docente. É por meio dela que se criam espaços de questionamento e ressignificação das narrativas hegemônicas, permitindo que estudantes desenvolvam interpretações críticas sobre as imagens e as intenções de discursos que elas carregam. Ao problematizar e questionar os saberes hegemônicos, a mediação constitui-se como uma ponte para a desconstrução de ideais dominantes e para o estímulo a uma percepção crítica por parte do alunado. Dessa forma, a abordagem da Cultura Visual nos processos educativos a partir de uma perspectiva decolonial, não apenas amplia a compreensão das visualidades e seus processos de significação, mas também contribui para ressignificar as experiências do saber e do olhar.

Ao promover uma interpretação crítica e analítica das realidades do alunado, a mediação pode estimular a reflexão sobre os contextos de produção de imagens, ou seja, como elas são concebidas, são criadas, a partir de quais intencionalidades e como elas são disseminadas. Nessa perspectiva, a Cultura Visual, por meio da mediação docente, fomenta aos estudantes uma postura questionadora, que incentiva a construção de conhecimento sobre os significados e os impactos das imagens na sociedade.

Portanto, a Cultura Visual não se reduz à observação estética de imagens. Essa perspectiva entende o universo visual como campos de disputa simbólica e de construção de sentidos. Ela nos permite interrogar quais discursos uma imagem veicula; quais visões de mundo são reforçadas ou silenciadas; quem está sendo representado e quem está ausente. Essas perguntas fazem parte de práticas de mediação que valorizam a diversidade e promovem a decolonialidade dos saberes.

A escola, para além de sua função tradicional de construção do conhecimento, configura-se como um território onde distintas práticas culturais e experiências influenciam a formação das identidades que transitam por este espaço, influenciando também as formas pelas quais os sujeitos se percebem no mundo.

Ao reconhecer como as imagens e as visualidades delas derivadas influenciam os processos de atribuição de sentidos e de constituição de subjetividades, a perspectiva da Cultura Visual articulada ao pensamento decolonial na educação, amplia a possibilidade de que os/as discentes não apenas consumam passivamente as imagens, mas que também as questionem, desconstruam e ressignifiquem. Portanto, essa abordagem amplia as possibilidades de reflexão sobre

questões sociais, culturais, identitárias e subjetivas, favorecendo o pensamento crítico e reflexão entre o corpo discente acerca da construção do 'eu', de suas ações e afetos.

Nessa direção, é possível compreender que as imagens, longe de se limitarem a um papel estético ou ilustrativo, estão intimamente ligadas aos modos de ser e de estar no mundo. Como afirma Rancière (2009, p. 29), “trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades.” Ou seja, para o autor, as imagens participam de uma configuração sensível e ética que modela a vida coletiva, impossibilitando que a arte – e, por extensão, as visualidades – sejam compreendidas como esferas autônomas, desconectadas das práticas sociais e políticas que as constituem.

Promover a autonomia discente implica também em reconfigurar a partilha do sensível, conceito central em Rancière (2009), que diz respeito à distribuição do que pode ser visto, dito e sentido em uma determinada ordem social. Reconfigurar essa partilha no espaço escolar significa redistribuir as vozes e os olhares que ganham legitimidade, ampliando o campo de aprendizagem para além do conteúdo formal, por meio do diálogo transversais ao currículo.

Figura 1. Captura de tela de uma sala de aula em uma escola pública no estado de Sergipe.



Fonte: Captura de tela do filme Carregadoras de Sonhos (2010), direção de Deivison Fiuza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FbxJaLP3TDQ>. Acesso em 08/10/2025.

A imagem acima é uma captura de tela do documentário “Carregadoras de Sonhos”, que mostra o cotidiano de quatro profissionais da rede pública da Educação Básica no interior do estado de Sergipe. As cenas identificam problemas relacionados

ao transporte, à alimentação e às condições pedagógicas das escolas. O filme desvela uma configuração sensível em que o olhar é tensionado, obrigando-nos a enxergar as infâncias e realidades que o discurso dominante tende a invisibilizar. Ao trazer à tona aquilo que geralmente é excluído da representação, a imagem reconfigura a partilha do sensível (Rancière, 2009), ampliando o campo de percepção sobre quem pode ser visto, ouvido e reconhecido. Assim, é possível questionar quais corpos e experiências ganham legitimidade no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a integração entre Cultura Visual e pensamento Decolonial favorece a construção de experiências pedagógicas que entrelaça arte, literatura, identidade e os processos de construção de significação, estimulando percepções críticas do mundo. Tal articulação revela-se fundamental para pensar uma educação comprometida com o descentramento de saberes hegemônicos e com a valorização dos modos plurais de existir, perceber, sentir e representar a realidade.

Para trabalhar essa abordagem em sala de aula, é importante reconhecer que os sujeitos não são apenas receptores passivos das experiências escolares, mas que elas participam ativamente de suas vidas e de seus imaginários, mobilizando-os, agrupando-os, criando práticas culturais, estilos e modos de ser (Cunha, 2012). Essa participação ativa se manifesta nas formas como os/as estudantes se apropriam dos discursos socioculturais e atribuem sentidos a partir de suas vivências, referências culturais e posicionamentos sociais. Compreender essas movimentações exige construir práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades dos/as discentes e que valorizem suas experiências.

No contexto desta pesquisa, a perspectiva da Cultura Visual é compreendida como um elemento ativo na desconstrução dos saberes que legitimam narrativas hegemônicas e sustentam relações de poder desiguais. Sob um viés decolonial, e ao considerar as Pedagogias Culturais como instâncias produtoras de conhecimentos e aprendizagens, busquei promover a valorização de saberes que fazem parte do cotidiano do alunado, utilizando estratégia que potencializaram os processos de ensino-aprendizagem.

Refletir sobre a influência das visualidades na vida das pessoas tornou possível contribuir para que os/as discentes compreendam como suas identidades são moldadas e posicionadas nas múltiplas camadas da pirâmide social. Nesse sentido, este capítulo propõe discutir como o processo de ensino, concebido como território de produção de sentidos, saberes e subjetividades, pode configurar a escola

como um espaço de resistência, capaz de questionar narrativas dominantes e ressignificar conhecimentos.

1.1 Cultura, Identidade e Subjetividade: imagens que constroem e desconstroem sentidos

No campo da cultura visual, as imagens não se configuram apenas como elementos ilustrativos, mas como produções simbólicas que participam ativamente da construção de sentidos, identidades e subjetividades. Elas operam como dispositivos que nos interpelam, organizam modos de ver e ser vistos, e instauram regimes de visibilidade que atravessam relações sociais, históricas e culturais. Nesse contexto, olhar uma imagem implica mais do que descrevê-la: trata-se de um exercício de interpretação crítica, no qual se evidenciam disputas de poder, processos de significação e possibilidades de deslocamento dos sentidos.

A partir dessa perspectiva, a imagem a seguir é mobilizada não apenas como representação, mas como campo de análise, capaz de tensionar as formas pelas quais os corpos são inscritos na cultura visual e de provocar reflexões sobre os modos como identidade e subjetividade são construídas, negociadas e, por vezes, subvertidas.

Figura 2. O olhar e o riso.



Fonte: Captura de tela do filme: Chocolate (2016), dirigido por Roschdy Zem. Acesso em 09/10/2025.

A figura 2 evidencia a assimetria entre quem olha e quem é olhado. O gesto do homem negro, sorrindo enquanto segura uma vela diante de uma plateia majoritariamente branca, é atravessado por camadas simbólicas que tensionam as relações de visibilidade e poder. O olhar coletivo, voltado para o corpo negro em cena, constrói uma narrativa de espetáculo e exotização. Sob uma leitura crítica, no entanto, essa mesma visualidade revela a operação dos sistemas de representação que, como afirma Hall (2016), “não apenas refletem, mas constroem realidades”. Ao transformar o corpo em signo, a imagem torna-se um dispositivo de análise sobre a forma como a cultura visual participa da manutenção, e da possível subversão das hierarquias sociais.

Contudo, é importante ressaltar que “em parte, somos nós que conferimos significados por meio de referências de interpretação aos objetos, aos eventos e às pessoas” (Santos, 2023, p. 4). Isso significa que o sentido produzido por uma imagem não é fixo nem unívoco, mas depende das experiências, repertórios culturais e posicionamentos sociais de quem a interpreta. Assim, o olhar do espectador torna-se um ato de interpretação e, simultaneamente, de autoria, pois ao atribuir sentido, o sujeito também se posiciona diante das narrativas visuais que o atravessam. Nessa perspectiva, a imagem analisada não apenas reproduz estruturas de poder, mas também abre brechas para o deslocamento e a resignificação, uma vez que cada ato de ver implica um exercício crítico de reconhecimento e contestação das representações dominantes.

A cultura, a identidade e a subjetividade constituem-se eixos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e dos processos de significação que moldam tanto o indivíduo quanto o coletivo. Segundo Stuart Hall (2016), a produção de sentidos está intrinsecamente ligada a sistemas de representação que operam por meio de imagens, textos e práticas culturais, os quais não apenas refletem, mas também constroem realidades.

Sob essa perspectiva, identidade e subjetividade se articulam em um processo dinâmico no qual a linguagem e a cultura atribuem significados às nossas experiências e nos posicionam socialmente. Hall (2016) destaca que os significados produzidos pelos discursos só se tornam efetivos quando nos interpelam como sujeitos. Nesse processo, somos posicionados dentro de estruturas discursivas que moldam a forma como nos percebemos e somos percebidos nos grupos sociais.

Figura 3. Hierarquia do olhar.



Fonte: Filme: Chocolate (2016) - dirigido por Roschdy Zem. Acesso em 09/10/2025.

Na figura 3, o corpo negro jaz no chão enquanto a plateia aplaude a performance do artista branco. O contraste entre a celebração e a queda da narrativa explicita a estrutura simbólica que organiza quem é digno de reconhecimento. Aqui, a cultura visual opera como um campo de disputa de sentidos: o mesmo ato que diverte a plateia também denuncia a violência do olhar colonial e racializado. A imagem desvela, portanto, processos de significação social, nos quais o sentido é produzido a partir das relações de poder e das posições discursivas que definem os sujeitos. Segundo Hall (2016), “os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos”. (p.21).

Diante disso, o conceito de cultura ultrapassa a noção de repertório fixo de saberes e manifesta-se como uma rede de significados em constante movimento. Desse modo, a cultura não se restringe a um conjunto fixo de saberes ou expressões visuais e artísticas, mas se constitui a partir de sua relação dinâmica com o cotidiano, manifestando-se como uma rede de significados que atravessa diferentes campos do conhecimento (Hernández, 2000).

As identidades, segundo Hall (2016), são construídas dentro do discurso, e não fora dele. O autor entende o conceito de identidade não como uma essência imutável, mas como um processo em constante construção, fragmentado e atravessado por discursos e práticas culturais. Para Hall, a identidade é algo fluido,

contingente, constituída a partir das diferenças, das relações com o "outro" e das tensões entre pertencimento e exclusão. O autor também destaca o papel dos mecanismos de identificação pelos quais os sujeitos se reconhecem (ou são reconhecidos) em determinadas posições sociais, étnicas, de gênero ou regionais, sempre em contextos específicos de poder.

Hall (2016) se posiciona a favor de uma abordagem que desnaturaliza noções essencialistas de identidade, enfatizando seu caráter político e sempre inacabado, aberto a ressignificações conforme as dinâmicas culturais e históricas. Para o autor, é necessário desestabilizar os discursos que promovem a ideia de uma identidade universal e perturbar o caráter relativamente "estabelecido" de muitas populações e culturas.

Tomaz Tadeu da Silva (2017) acrescenta que identidade e diferença são relações intrínsecas, marcadas por disputas e relações de poder e, nesse contexto, as imagens tornam-se dispositivos importantes na mediação de tais relações, pois são capazes de reforçar estereótipos ou de abrir espaço para a resistência e a afirmação.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2017, p. 81).

Sobre a subjetividade, Kathryn Woodward (2000) compreende-a como um processo complexo que abrange tanto dimensões conscientes quanto inconscientes, formando as bases de nossa autoimagem e identidade. Segundo a autora, a subjetividade não se reduz a experiências puramente individuais, pois mesmo nossos sentimentos e pensamentos mais íntimos são moldados por estruturas sociais mais amplas. A partir de sua perspectiva, a linguagem e a cultura funcionam como meios de subjetivação, fornecendo os quadros de referência através dos quais interpretamos nossas experiências e construímos nosso sentido do "eu". Nesse contexto, a autora considera que a instituição da identidade é tanto social quanto simbólica, e atrelada aos discursos e relações de poder existentes em cada contexto.

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades indivíduos e coletivas e os sistemas

simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis repostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (Woodward, 2000, p. 18).

Os discursos sociais exercem influência quando conseguem interpelar os indivíduos, convocando-os a assumir determinadas posições subjetivas. Esse processo de assujeitamento implica que, ao mesmo tempo em que somos moldados pelos discursos, também os internalizamos e os reproduzimos. Dessa forma, a subjetividade se constitui na tensão entre a determinação social e a agência individual, em outras palavras: enquanto somos posicionados pelos discursos socioculturais, também nos posicionamos através deles.

Nesse contexto, as percepções são formadas a partir das representações que internalizamos, as quais são carregadas de marcas sociais, históricas e culturais, que podem refletir e reforçar hierarquias, mas, também, abrem espaço para ressignificações, permitindo que os sujeitos negociem seus lugares no mundo. Essa dinâmica revela como o sujeito é simultaneamente produto e agente dos sistemas de significação que organizam a vida social. Desse modo, o “eu” se constrói sempre pela referência e/ou influências que se tem do outro e pelas representações presentes nos contextos sociais.

A representação visual, assim, é compreendida como um processo ativo na produção de significados, pois não se limita a refletir ou espelhar uma realidade já dada, participa da construção e circulação de sentidos. Como aponta W. J. T. Mitchell (2019), as imagens não são meros objetos inertes de contemplação, mas agentes inseridos em práticas sociais, culturais e políticas que moldam percepções, valores e identidades. Elas funcionam não apenas como “um tipo particular de sinal, mas algo como um ator no cenário histórico, [...] uma história que se assemelha e participa das histórias que contamos a nós mesmos sobre nossa evolução [...]” (2019, p. 27), desempenhando papéis na constituição do imaginário coletivo e na manutenção - ou contestação - de sistemas de poder.

Sob a perspectiva da Cultura Visual, a representação deve ser pensada para além de sua materialidade, uma vez que ela se inscreve em uma rede de relações em que o olhar, o contexto e a recepção desempenham funções elementares nos processos de significação. Isso significa que cada imagem está imbricada em disputas de visibilidade, em negociações de sentido e em processos de subjetivação, nos quais

tanto quem produz quanto quem observa participa ativamente da construção do significado. Portanto, a representação visual não é passiva nem neutra: ela mobiliza afetos, induz comportamentos, orienta modos de ver e pode tanto naturalizar hegemonias quanto abrir brechas para contranarrativas críticas.

O educador e pesquisador espanhol Fernando Hernández (2000) entende a representação enquanto um processo ativo e dinâmico que parte de uma construção da realidade a partir de características sociais, culturais e históricas. Ao explorar esse repertório, compreendemos melhor a realidade a partir das representações visuais que consumimos e, por fim, entendemos que a visualidade impacta nosso processo de construção de subjetividade.

Na mesma direção, a professora Maria Emília Sardelich (2006, p. 462) acrescenta que o modo de ver e representar o real é culturalmente situado: “o modo de descrever e representar o mundo é distinto em cada país, pois cada indivíduo possui maneiras próprias de olhar o mundo, o que, conseqüentemente, promove diferentes representações”. Dessa forma, a diferença está menos na capacidade de ver e mais na construção simbólica atribuída ao que se vê.

As representações visuais atravessam processos históricos e vão além do simples ato de ver. Envolvem, também, aquilo que está ausente na imagem, ou ainda, a distinção entre o que representa e o que é representado. É nesse processo que também podemos observar as relações de poder nas instituições sobre as decisões do que pode ser representado. Com isso, as representações visuais e os artefatos culturais e artísticos buscam reconhecimento de identidades sociais e expressões dos modos de se estar no mundo, atribuindo significados simbólicos e de posicionamentos nos estratos sociais.

Figura 4. Modos de hierarquizar o olhar.



Fonte: Filme: Chocolate (2016) - dirigido por Roschdy Zem. Acesso em 09/10/2025.

No filme, o personagem Chocolate ao se ver representado questiona: “– *Um negro que é chutado no traseiro com um sorriso no rosto. – Sim as pessoas se identificam. – Vocês fizeram de mim uma atração, um animal do zoológico. Por que vocês me desenharam assim? Está parecido comigo? Sou eu, é o meu rosto? Ele sim se reconhece, não a mim.*” A imagem evidencia um impacto violento da representação estereotipada sobre a identidade e a subjetividade do sujeito representado, revela o descompasso entre o ser e o parecer, entre a experiência vivida e a imagem imposta.

Desse modo, a representação é um processo ativo de produção de significados que vai além da mera reprodução do visível, constituindo-se como um ato simbólico que molda nossa compreensão da realidade e da nossa identidade. Assim, representar não é apenas descrever, mas atribuir sentido, influenciando tanto a construção identitária do sujeito quanto as relações de poder que permeiam a cultura nos contextos locais.

Além disso, a representação envolve tanto o que é mostrado quanto o que é omitido, revelando as estruturas de poder que determinam quem e como algo pode ser representado (Mirzoeff, 2016). Essa dinâmica evidencia que as imagens e artefatos culturais não são meros reflexos da realidade, mas construções que carregam intencionalidades e disputas simbólicas. De acordo com Hernández (2014, p. 336):

Isto significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e nos pensarmos como sujeitos e que, em suma, fixam a realidade de como olhar e sermos olhados. [...] a cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar os olhares a partir de suas representações visuais. É uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e a imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas de visualidade.

A partir desse viés, a interpretação das imagens é um ato político e criativo que não se encerra no olhar, mas se amplia através das experiências culturais, históricas e do cotidiano. Além disso, as imagens são capazes de provocar estranhamentos, questionamentos e revelações que nos levam a reconstruir nossas compreensões sobre o a experiência humana e sobre nós mesmos. O ato de ver, portanto, transcende a simples percepção óptica, se constituindo como uma prática culturalmente construída e socialmente mediada:

Ver é dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras a partir de muitas fontes. Ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. Por esta razão ver é - deve ser - um processo ativo e criativo (Tourinho; Martins, 2011, p. 54).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a ideia de que a Cultura Visual participa ativamente da construção identitária, uma vez que as imagens que consumimos e produzimos não são meras representações passivas, mas carregam consigo vetores de relações de poder que moldam e impõem significados. Assim, as representações visuais não apenas refletem quem somos, mas também atuam como um campo de disputa, em que identidades e pertencimentos são negociados e ressignificados.

Segundo Hernández (2007, p. 22), Cultura Visual refere-se a

uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. [...] movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo.

Sob essa perspectiva, a cultura, a identidade e a subjetividade se entrecruzam em processos dinâmicos de significação, no qual a visualidade atua como mediadora

entre o indivíduo e a realidade social. Logo, a Cultura Visual, ao dialogar com múltiplos repertórios, permite interpretações complexas dos contextos que nos constituem, revelando como imagens, textos e representações carregam sentidos simbólicos e históricos que transcendem a aparência imediata. Essas produções culturais, ao serem decodificadas a partir de experiências cotidianas e referenciais compartilhados, não apenas refletem, mas também constroem realidades, influenciando percepções e subjetividades. O professor Belidson Dias (2011, p. 168-169) corrobora com essa reflexão ao afirmar que:

A cultura visual é um dos mais recentes campos de estudos, que circunscreve os estudos da visualidade, abrangendo inclusive os estudos e práticas que tradicionalmente eram denominados como “Belas-Artes”, “Artes Visuais” e “Artes Plásticas”. Ao abranger todos os tipos de representações visuais, sejam elas consideradas “arte” ou não, a Cultura Visual como campo de estudos se presta para análises muito mais relacionadas à relação entre as pessoas e as imagens do que as imagens entre si. O foco da obra de arte já não é mais o que acontece dentro dela, como acontecia com a arte tradicional, até meados do século XX, mas sim, os diálogos gerados com os espectadores e ainda incentiva uma análise destas relações.

A Cultura Visual, nesse sentido, pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que assume um papel central nos processos de ensino-aprendizagem. Ao favorecer conexões com a arte, literatura, história, sociologia, filosofia, antropologia e outras disciplinas, configura-se como um eixo transdisciplinar que estimula a colaboração entre saberes. Essa perspectiva amplia o alcance da prática docente, possibilitando não apenas a circulação e a troca de conhecimentos já consolidados, mas também a construção de novos saberes, a partir das experiências dos estudantes e de suas vivências culturais.

Ao articular imagens, narrativas e práticas cotidianas com os conteúdos escolares, a Cultura Visual favorece análises mais profundas e contextualizadas sobre os processos sociais, políticos e econômicos que nos constituem enquanto indivíduos e coletividades, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão crítica e de produção compartilhada de sentidos.

A atribuição de sentidos não é apenas uma decodificação passiva, mas um ato político e identitário, culturalmente situado: ao interpretar imagens, textos ou práticas culturais, os indivíduos negociam seu lugar no mundo, afirmando ou contestando representações dominantes. Nesse processo, cultura, identidade e

subjetividade revelam-se como indissociáveis, constituindo-se mutuamente na tessitura contínua dos significados que organizam a vida social.

A visualidade, no contexto dos estudos de Cultura Visual, é entendida como a ação de ver em contexto, dito de outro modo, é o olhar socializado. Portanto, as visualidades não se limitam às experiências estéticas, mas constituem-se como campo de disputa simbólica, onde se negociam pertencimentos, memórias e saberes. Elas estão marcadas por referenciais culturais e históricas que moldam não apenas o que vemos, mas como interpretamos e atribuímos significados ao mundo. É uma “atitude reflexiva e analítica que nos habilita a extrair, dialogar e processar informações, criando outras formas de ver e construir significados” (Martins; Tourinho, 2011, p. 61), ampliando as possibilidades de compreender o que se vê, o porquê se vê e as condições em que se vê.

Dessa forma, ao integrarmos os conceitos de cultura, identidade, representação e subjetividade por meio das lentes da Cultura Visual, revelamos a complexidade dos processos de construção simbólica e a potência das visualidades como dispositivos pedagógicos. A Cultura Visual torna-se, assim, um recurso de formação sensível, crítica e plural, na qual a representação deixa de ser apenas reflexo e passa a ser construção de posicionamentos críticos (Mitchell, 1994), deslocando o olhar de discursos unilaterais e questionamento saberes.

Ainda assim, é urgente tensionar um regime de representação que apenas associam os corpos negros à dor, à violência e à marginalização e abrir espaços para evidenciar as narrativas que mostram a potência da população negra. Trata-se de deslocar o olhar, não para negar as marcas da violência, mas para recusar que elas sejam o único horizonte de significação.

Nesse movimento, pensar as questões raciais a partir de um “outro olhar” implica reconhecer que os sujeitos negros não se constituem apenas nas experiências de opressão, mas também, e sobretudo, nas suas formas de existir, criar, resistir e reexistir no mundo. É nesse sentido que as imagens assumem um papel fundamental: elas podem tanto reforçar estigmas quanto produzir fissuras, deslocamentos e novas possibilidades de reconhecimento.

Ao privilegiar visualidades que evidenciam a potência, a dignidade e a complexidade das existências negras, rompe-se com a lógica da redução do sujeito à dor. Como nos provoca Grada Kilomba, é preciso questionar quais histórias são contadas e, principalmente, quais imagens são autorizadas a circular. A insistência

em narrativas centradas na violência pode reiterar lugares de subalternização, enquanto a ampliação do repertório visual permite a emergência de outras formas de ver e de ser visto.

Assim, o deslocamento da dor não significa apagamento da história, mas um gesto político e epistemológico de reinscrição. Trata-se de afirmar a presença, a autoria e a potência dos sujeitos negros em múltiplas dimensões, afetivas, estéticas, intelectuais e culturais. As imagens, nesse contexto, tornam-se espaços de disputa, mas também de invenção: nelas, é possível vislumbrar outras narrativas, outros futuros e outras formas de existência que escapam às molduras coloniais.

Portanto, a compreensão da Cultura Visual exige um olhar crítico e, no caso desta pesquisa, capaz de problematizar os discursos coloniais e promover outras formas de ver, representar e significar o mundo. Nesse contexto, abordar a Cultura Visual na educação, torna-se uma prática política e formadora, capaz de fomentar interpretações críticas das representações e das visualidades que nos cercam, facilitando a criação de sentidos plurais e de narrativas contra hegemônicas.

1.2 Entre imagens e saberes: a abordagem da cultura visual na educação

As imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por facções sociais rivais em sua luta pela legitimação de valores e crenças (Duncum, 2011, p. 21).

Para compreender o campo dos estudos de Cultura Visual é importante considerar suas raízes históricas. Antes de sua consolidação na década de 1990, o estudo das imagens era fortemente pautado pela História da Arte e pela Semiótica. Erwin Panofsky, por exemplo, autor referenciado dos estudos semióticos, desenvolveu nas primeiras décadas do século XX o método iconográfico e a iconologia, que buscavam descrever imagens (especialmente as artísticas) a partir de seus significados simbólicos, dentro de um arcabouço histórico e cultural (Pifano, 2010).

No entanto, essas abordagens foram sendo tensionadas com o tempo, especialmente a partir da contribuição de autores que reivindicavam a ampliação do universo visual a ser estudado, para além das imagens da História da Arte⁷.

Com a chamada Virada Linguística, em meados do século XX, o papel da linguagem tornou-se central nos estudos culturais e históricos, deslocando a centralidade do texto e da obra para uma problematização mais ampla da produção de sentidos. Esse movimento revelou a ambiguidade da linguagem na construção de significados e também incentivou a pensar o papel das imagens na formação do conhecimento, especialmente nas duas últimas décadas do século XX.

Nesse contexto, William John Thomas Mitchell, em 1992⁸, propôs a Virada Imagética (*Pictorial Turn*), argumentando que a imagem não apenas complementa a linguagem, mas constitui um sistema de significação próprio e ativo na formação da realidade e das subjetividades. Para esse autor, a experiência visual não pode ser reduzida a uma leitura textual pois as imagens operam socialmente, constroem saberes e moldam subjetividades. Assim, a Cultura Visual emerge como um campo transdisciplinar que investiga o papel das imagens na sociedade, considerando seu poder de persuasão, seus contextos e sua capacidade de afetar e transformar.

Mitchell (1994) argumenta que, com o avanço das tecnologias e dos meios de comunicação, as imagens passaram a ocupar um lugar cada vez mais proeminente na cultura contemporânea, desafiando a primazia do texto como principal veículo para a construção de significados. A Virada Imagética surgiu como uma resposta à centralidade da linguagem nos estudos da História da Arte e do campo da Estética, buscando destacar o poder das imagens (não apenas as artísticas) na constituição do conhecimento e da realidade.

Nicholas Mirzoeff (2003, p. 20) amplia essa perspectiva ao afirmar que a Cultura Visual não busca simplesmente “contar outra história das imagens”, e nem depende das imagens em si mesmas, “mas de uma tendência moderna de capturar imagens para visualizar a existência”. Para o autor, o visual é um “lugar sempre desafiante de interação social e definição em termos de classe, gênero, identidade

⁷ Didi-Huberman (2015), por exemplo, anos após a consolidação dos estudos visuais como campo de conhecimento, em 2000, lançou *Devant le temps: histoire de l'art et anachronisme des images*, onde propôs uma crítica ao papel do historiador da arte e ao caráter linear da História, introduzindo o conceito de anacronismo das imagens.

⁸ O termo foi introduzido inicialmente em um artigo publicado na revista *Artforum* intitulado “The Pictorial Turn”. Posteriormente, Mitchell aprofundou e consolidou o conceito no livro *Picture Theory*, lançado em 1994.

sexual e racial". Mirzoeff destaca o peso das imagens na cultura e sua contribuição na interpretação e criação de significados, tendo como pano de fundo, as relações de poder e sua influência nos modos de ver e ser visto. Isso permite questionar as representações visuais e compreender como certos discursos legitimam relações de visibilidade e de exclusão, enquanto outros as desafiam e subvertem essas mesmas estruturas. Para Mirzoeff (2003, p. 4),

A cultura visual é uma área interdisciplinar que consiste em criar ressignificações a partir da reflexão (social, contextual, histórica) e da construção de conhecimento a partir das imagens. Isso implica assumir elevados graus de incerteza, risco e arbitrariedade. Isto também implica, necessariamente, quebrar velhas barreiras disciplinares e colocar outras mais permeáveis no seu lugar.

O campo da Cultura Visual relaciona-se com diversas disciplinas e áreas de saberes, e se debruça sobre todas as formas de visualidades que atravessam o cotidiano. Como destaca o professor Belidson Dias (2011, p. 50), trata-se de um campo que busca abarcar as realidades visuais e seus efeitos na constituição dos sujeitos:

A cultura visual está associada aos estudos da cultura e do social e a várias disciplinas do conhecimento [...]. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Sociologia, Psicologia, Semiótica, Publicidade, Informática, Cinema, Design, vêm utilizando o termo cultura visual com a intenção de incluir num conceito comum todas as realidades visuais, as visualidades, sejam elas quais forem, que afetam sujeitos em seu cotidiano.

A perspectiva da Cultura Visual na educação considera que as imagens exercem influência significativa na compreensão das normas socioculturais e convida docentes e estudantes a explorarem as funções sociais que elas estão destinadas a cumprir. As visualidades, portanto, envolvem uma complexa rede de significados, contextos e relações sociais que influenciam a construção do olhar e da subjetividade. Isso exige reconhecer que a Cultura Visual não se restringe ao que está ao alcance da visão, mas abrange também as formas como as imagens interagem conosco, influenciando modos de perceber, interpretar e construir o mundo.

Nessa direção, o professor estadunidense Paul Duncum (2011, p. 22) afirma que

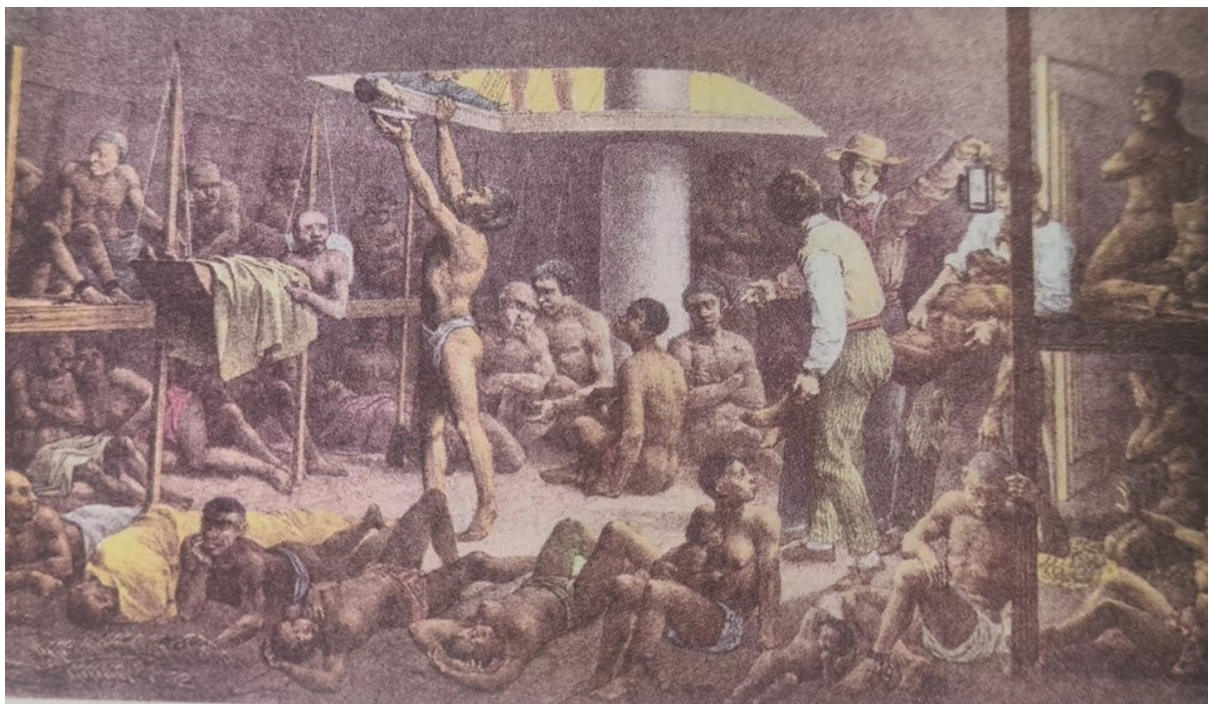
o currículo deveria, pois, basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do professor/a. Enquanto o currículo modernista pautava-se em uma estrutura linear, que ia do simples ao complexo, abrangendo desde elementos e princípios da história e temas, um currículo que se espelha na estrutura rizomática da cultura visual começará a partir de qualquer ponto,

com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta.

Na educação, essa abordagem propõe uma mudança de paradigma e nos ajuda a observar “questões que extrapolam os limites curriculares que vêm contemplando apenas a história e as técnicas de produção tradicionais da arte” (Victório Filho, 2012, p. 154). Diante disso, a educação contemporânea, no que tange às artes, precisaria superar a incipiência dos conteúdos anteriores baseados em uma arte inatingível por qualquer interrogação de seus postulados e axiomas.

Dessa forma, repensar o currículo a partir da Cultura Visual implica reconhecer que as imagens são produtoras de conhecimento e de memória, e que nelas se inscrevem relações de poder, colonialidade e resistência. Ao trazer para o espaço educativo visualidades que historicamente foram silenciadas ou tratadas de forma superficial, o ensino de arte e cultura amplia sua função crítica e social. É nesse contexto que a análise de certas imagens históricas se torna fundamental para compreender como os discursos visuais participam da formação de subjetividades e da legitimação de estruturas de dominação. A imagem a seguir, presente no livro didático *Se liga nas linguagens* (Moderna, 2020), por exemplo, convida-nos a refletir sobre as ausências e presenças no currículo escolar e sobre como determinados olhares, ao longo do tempo, contribuíram para a construção de narrativas excludentes e hierarquizadas.

Figura 5. Negros no fundo do porão (1835), Johann Moritz.



Fonte: Livro didático *Se liga nas linguagens*, Ed. Moderna, 2020. Acesso em 10/10/2025.

Sob uma leitura da Cultura Visual, essa imagem revela como as representações históricas atuam na naturalização das hierarquias coloniais e no silenciamento de certas experiências humanas. A cena não mostra apenas o horror da escravidão, mas também o olhar que a produziu, um olhar europeu, masculino e branco, que organizou a imagem do outro como corpo-objeto, exótico, submisso e sem agência.

Inserida na discussão sobre o currículo, essa imagem nos provoca a questionar quais histórias e visualidades permanecem ausentes ou invisibilizadas nos espaços escolares. O currículo, como lembra Duncum (2011), não é neutro: ele reflete e reproduz sistemas de poder, selecionando quais imagens, narrativas e corpos são dignos de serem vistos e ensinados. Assim, a presença dessa representação no campo educacional deve servir não à reprodução do trauma, mas à reconfiguração crítica da memória, convidando estudantes e docentes a lerem tais imagens como documentos de opressão e resistência.

Com isso, mesmo que essa imagem esteja presente no livro didático, cabe ao educadora/educador pensar o currículo a partir dessa visualidade, compreendendo esse gesto como um ato político. Essa postura implica reconhecer que o conhecimento não se constrói de forma linear ou neutra, mas em um movimento

contínuo de leitura, interpretação e reconfiguração de sentidos. Como afirma Adriane Costa (2011, p. 17), “o processo da construção de conhecimento é sempre intenso, e seu movimento constante é alimentado pela percepção, acomodação e interpretação”. Interpretar esta imagem de forma crítica possibilita compreender que as representações não apenas mostram o passado, mas também estruturam o presente, moldando imaginários e subjetividades que ainda hoje ecoam nas desigualdades raciais e sociais.

Para Hernández (2011), a Cultura Visual deve permitir à escola transitar do reproduzir ao compreender, e do copiar à reflexão sobre os processos de aprendizagem. Trata-se de promover deslocamentos que permitam que o alunado saia da condição de receptor para visualizadores críticos, capazes de questionar e reinterpretar as imagens e os discursos que as atravessam, como pontua Hernández (2007, p. 22): “quando me refiro à cultura visual, estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e visualizar as representações culturais”.

A Cultura Visual, configurada a partir de uma abordagem de ensino, possibilita a problematização das imagens e suas relações com os sujeitos, os contextos sociais e os processos de produção de conhecimento. Como argumenta Hernández (2011), ela constitui um espaço de relação entre o que vemos e como somos vistos. Nesse contexto, o papel da mediação pedagógica é central, pois é o/a professor/a que faz o papel de promover análises críticas e reflexivas das visualidades e experiências que atravessam o cotidiano dos/as estudantes. Essa compreensão da imagem como documento cultural e social amplia o potencial educativo das imagens, bem como incentiva o desenvolvimento de narrativas mais plurais, pois

A cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. Por isso, não nos enganamos e pensamos (sabemos) que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver, o que descentra a preocupação por produzir significados e a desloca para indagar a origem – os caminhos de apropriação de sentido – a partir dos quais viemos aprendendo a construir os significados; o que nos leva a explorar as fontes das quais se nutre não apenas nossa maneira de ver/olhar, mas os significados que fazemos nossos, e que formam parte de outros relatos e referências culturais (Hernández, 2011, p. 34).

O professor Belidson Dias (2012) defende a Cultura Visual sob uma perspectiva transdisciplinar e trans-metodológica, fluida e em disputa, mas capaz de

promover uma educação voltada para a consciência social e crítica sobre a produção de significados. Dias afirma que essa abordagem oferece um leque de oportunidades para trabalhar a partir de uma perspectiva mais diversa da cultura, “que não somente resiste acriticamente as representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça” (Dias, 2006, p. 125). Para o autor, essa abordagem conduz os sujeitos a uma agência que resiste às hegemonias e permite o reconhecimento da cultura como campo de disputa simbólica.

Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogêneas dos regimes discursivos da visualidade (Dias, 2006, p. 104).

A abordagem da Cultura Visual na educação, portanto, não apenas amplia os modos de ver, mas também oferece meios para compreender como somos moldados pelo que vemos. Em sala de aula, essa perspectiva torna-se uma aliada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e descolonizadoras. Ao promover a análise crítica das imagens e dos discursos visuais, contribui-se para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e engajados socialmente.

Ademais, Hernández (2000) insere a compreensão crítica na abordagem da cultura visual entendendo-a como um campo multirreferencial. Sob essa ótica, a cultura visual estabelece diálogos com diferentes áreas do conhecimento e, a partir dessa perspectiva crítica, os significados culturais que emergem dos artefatos são compreendidos como parte de um processo de mediação de representações, valores sociais e construção identitária dos sujeitos.

Por fim, a inserção da Cultura Visual nos processos de ensino-aprendizagem não apenas reconhece o potencial formativo dos artefatos culturais, mas também valoriza as experiências que estudantes trazem para o cotidiano escolar. Isso permite que a escola se torne um espaço de escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentidos, contribuindo para a ressignificação dos saberes.

1.3 Pedagogias decoloniais⁹ nas fissuras da educação

A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos (Berger, 1999, p. 10).

As imagens sempre ocuparam um lugar central na construção de significados e identidades, antecedendo inclusive a linguagem verbal. As visualidades, provenientes das imagens visuais, funcionam como mediadoras entre o "eu" e o "outro", entre o indivíduo e a sociedade. No contexto escolar, essa dinâmica se intensifica: as imagens fazem parte do cotidiano e estão presentes nos livros, mídias e materiais didáticos. Sobre isso, Paul Duncum (2011, p. 21), afirma:

As imagens sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelos significados, 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.

Nos processos educacionais, a representação de corpos diversos, a valorização de estéticas não hegemônicas e a apresentação de narrativas contra hegemônicas podem oferecer aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem e se afirmarem em suas identidades. Por outro lado, a ausência ou a representação estereotipada de determinados grupos pode reforçar sentimentos de inadequação e exclusão.

É importante sublinhar que as imagens são polissêmicas, abertas às experiências culturais e às problematizações. Sua interpretação não é linear, pois ela envolve contextos, subjetividades e referências histórico-culturais. Por isso, formar um olhar crítico significa ir além da decodificação de imagens. Significa, também, capacitar os/as estudantes a compreender os modos como as visualidades constroem identidades e visões de mundo, refletindo ideais e projetos políticos.

⁹ No que se refere à diferença entre as grafias “descolonial” e “decolonial”, nesta dissertação optamos pela utilização do termo decolonial, sem “s”. Tal escolha se justifica pela diferenciação proposta por autoras e autores que passaram a empregar a forma decolonial para marcar distinções conceituais: enquanto descolonial se relaciona à oposição ao colonialismo, decolonial remete à crítica e à resistência frente à colonialidade. Como observa Ballestrin (2013), a noção de “descolonização” poderia sugerir a ideia de que o colonialismo teria sido superado, quando, de fato, a intenção dessas autoras e autores era evidenciar justamente o contrário. Assim, o termo decolonial não designa um evento histórico pontual, mas um processo contínuo de questionamento e desconstrução das estruturas de colonialidade.

No contexto dos processos de ensino e aprendizagem, pensar a partir do conceito de decolonialidade do saber e do olhar implica problematizar quais recortes foram instituídos, questionar quais narrativas são privilegiadas e quais são silenciadas, bem como compreender de que modo essas representações e discursos influenciam a forma como os/as estudantes constroem a percepção de si e de seus contextos sociais. Duncum (2011, p. 27) explica que

Para o bem e/ou para o mal, o capitalismo cria novas formas de vida de modo incessante e deixa outras formas mais antigas arruinadas em seu rastro. Cabe a nós decidir se ele será capaz de destruir a arte-educação, pois esta não conseguirá sobreviver da forma como o fez no passado. Para que sobreviva, ela deve adaptar-se às circunstâncias sociais radicalmente alteradas. Isso é possível por meio do reconhecimento da proliferação da imagética comercial- para a qual as-pessoas têm se voltado, cada vez mais, em busca de referências de vida -, do acolhimento da natureza rizomática da imagética e da adoção de uma pedagogia do diálogo que persiga o equilíbrio entre prazer e crítica.

Nessa direção, a Cultura Visual oferece um amplo espectro de possibilidades para promover uma perspectiva decolonial do conhecimento e incentivar os/as estudantes a cruzar as fronteiras dos conhecimentos naturalizados, vivenciando deslocamentos e experiências estéticas que instiguem a refletir sobre problemáticas presentes no espaço escolar, como as discriminações e os preconceitos.

A decolonialidade do pensamento, dessa forma, não corresponde apenas à inclusão de conteúdos diversos, mas à desestabilização das lentes normativas que definem o que é legítimo ou visível. Duncum (2011) entende o processo de conexões dentro da cultura visual como uma “estrutura rizomática”, que parte de um eixo para outro, expandindo infinitamente, ramificando-se para outros pontos, transformando-se em outros eixos. Isso significa ensinar nas entrelinhas, identificar ausências, desnaturalizar enquadramentos e reconhecer que algumas imagens carregam projetos de mundo, muitas vezes vinculado às histórias de dominação.

Para a artista multidisciplinar Grada Kilomba¹⁰, o processo de transformação do pensamento implica deixar de existir como "o outro" e assumir o lugar de sujeito, autor e autoridade de suas próprias narrativas. Sua produção artística e literária convida a repensar as narrativas silenciadas, criando experiências que tocam o

¹⁰ Grada Kilomba (2021) é a fonte inspiradora deste projeto de pesquisa. Ela é uma artista multidisciplinar e escritora portuguesa. Atualmente vive e trabalha em Berlin. Já participou de exposições em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Suas obras fusionam poesia, performance e arte visual, para abordar temas como a colonialidade, o racismo e a memória histórica.

passado, o presente e o futuro. Em entrevista ao jornal El País¹¹, Kilomba (2019) afirma, "A política do colonialismo é a política do medo. É criar o 'outro', criar corpos desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que defender-nos deles como barreiras como passaportes e fronteiras". Desse modo, a arte pode ser um espaço de resistência e reescrita das memórias coletivas, em que se afirma a possibilidade de existir como sujeitos.

A artista considera três dimensões intrínsecas ao colonialismo: a marginalização de certos corpos e certas identidades; a capitalização do meio ambiente; e a militarização das relações humanas (Kilomba, 2019). Para questionar as estruturas de poder, a artista utiliza a linguagem visual e a literatura. Segundo ela, "normalizamos palavras e imagens que nos informam quem pode representar a condição humana e quem não pode. A linguagem também é transporte de violência, por isso precisamos criar novos formatos e narrativas" (Kilomba, 2019).

No contexto dos processos educacionais, em particular no Ensino de Arte, a perspectiva decolonial implica um questionamento constante sobre quais visualidades são valorizadas, quais são invisibilizadas. Quais imagens eu, enquanto docente, escolho levar à sala de aula? Promover o olhar e perceber, por meio da decolonialidade, o que é colonizado e internalizado, exige tratar de questões sobre quais corpos, culturas e histórias são sistematicamente representados e quais são apagados ou sub-representados, transformando a sala de aula em espaço de decodificação ativa, em que o alunado aprenda a identificar os recortes e silenciamentos que compõem as imagens que consomem diariamente.

Os livros didáticos adotados nas escolas frequentemente reproduzem e reforçam visões de mundo eurocêntricas, mesmo em contextos periféricos. Através desses materiais, categorias como religião, classes sociais, divisões econômicas, questões de raça e gênero, linearidade histórica, teorias e práticas educativas foram disseminadas de maneira homogeneizante, sem a devida contextualização das realidades locais. Dessa forma, consolidou-se uma perspectiva ocidentalizada que ainda influencia a produção de conhecimento e as representações sociais em muitas regiões. Nesse sentido,

a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

¹¹ KILOMBA, G. Entrevista. EL PAÍS Brasil, 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em 14/04/2025.

Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Para se contrapor a essa estrutura colonialista no contexto educacional, se faz necessário não apenas elaborar ações propositivas, ou apenas como denúncias, mas, sim, construir “uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (Oliveira; Candau, 2010, p. 28).

Por sua vez, Catherine Walsh (2017, p. 29) propõe atuar no ambiente pedagógico desde as lutas sociais, em que a comunidade escolar pratica “suas pedagogias de aprendizado, desaprendizado, reaprendizado, reflexão e ação”, tratando de

reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (Walsh, 2013, p. 29)¹²

A essa práxis pedagógica combatente, Catherine Walsh, em diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon, define as pedagogias decoloniais como sendo:

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades

¹² Tradução livre da citação “reconhecer que as ações voltadas para mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a insatisfação e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e possibilitar outra coisa” (Walsh, 2013, p. 29,).

vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (Walsh, 2013, p.31)¹³

Essa compreensão amplia o papel da pedagogia como prática situada e comprometida com as realidades históricas e sociais. Nessa perspectiva, o ato educativo é compreendido como uma ação política que se dá no entrelaçamento entre corpo, memória e território, espaços em que a colonialidade se impõe e onde também germinam as possibilidades de libertação. Nessa direção, a escola pode ser pensada como um território de enunciação, um espaço em que os sujeitos constroem sentidos de si e do mundo, insurgindo-se contra as narrativas hegemônicas que tentam definir quem pode saber, ser e existir. Cabe ressaltar que:

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (Walsh, 2013, p. 63-64)¹⁴

Dessa forma, compreender a pedagogia sob uma perspectiva decolonial significa reconhecer que o conhecimento não se limita ao espaço acadêmico ou escolar, mas emerge das experiências concretas, das lutas e das invenções cotidianas dos sujeitos historicamente marginalizados. As pedagogias decoloniais, ao se constituírem como práticas de intervenção e criação, desestabilizam os fundamentos da modernidade eurocentrada e propõem uma epistemologia insurgente, capaz de articular o saber, o sentir e o fazer como dimensões indissociáveis do processo educativo. Nesse horizonte, o educador e a educadora assumem o compromisso ético e político de provocar deslocamentos, de abrir brechas

¹³ Tradução livre da citação “Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo avivam a desordem absoluta da descolonização, trazendo uma nova humanidade, como destacou Frantz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas parte integral de suas lutas e perseveranças, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas batalhas — diante da negação de sua humanidade — de ser e se tornar humano. É neste sentido e frente a essas condições e possibilidades vividas que proponho a ligação entre o pedagógico e o decolonial” (Walsh, 2013, p. 31).

¹⁴ Tradução livre da citação: “As pedagogias, assim, não se referem a leitura de um panteão de autores; tampouco se proclamam como um novo campo de estudo ou paradigma crítico. Se constroem em distintas formas dentro das mesmas lutas, como necessidade para fundamentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar, com quais visões e horizontes distintos, e com quais práticas e insurgências propositivas de intervenção, construção, criação e libertação” (Walsh, 2013, p. 63-64).

no tecido da colonialidade para que outros mundos e modos de existência possam emergir. Assim, como propõe Walsh (2017), trata-se de compreender a pedagogia não como um sistema fechado de ideias, mas como uma prática viva, em permanente movimento, “*de intervención, construcción, creación y liberación*” (p. 64), enraizada nas realidades, resistências e esperanças dos povos.

No tópico seguinte, discutiremos sobre o cotidiano escolar e a formação do sujeito, entendendo-os como processos dinâmicos que se dão a partir das relações com outro e das mediações simbólicas que atravessam as experiências de cada indivíduo.

1.4 A formação do sujeito nas tramas o cotidiano escolar

No mundo contemporâneo, marcado pela massificação de imagens digitais, redes sociais e fluxos comunicacionais intensificados, a visualidade ocupa papel central na construção das subjetividades. Nesse cenário,

Crianças, adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimentos, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades (Tourinho; Martins, 2011, p. 54).

No entanto, conforme observa Alloa (2015), esse processo de proliferação das imagens no século XXI gera um paradoxo: quanto maior o número de imagens em circulação, menor tende a ser o tempo disponível para refletir criticamente sobre seus significados. Dessa forma, seus contextos de veiculação podem incidir em interpretações descontextualizadas ou até mesmo ingênuas, fato que fortalece a ideia de desenvolver um olhar crítico sobre os repertórios imagéticos que são acessados pelo alunado, cujas visualidades não estão presentes nos livros didáticos, mas são encontradas, sobretudo, nas redes sociais e nos canais de comunicação.

A decolonialidade do ver e do saber, no contexto educativo, exige reconhecer o olhar e o pensamento reflexivo como meios estruturantes da subjetividade e do conhecimento. As visualidades não apenas representam o mundo, mas o constroem, ativando significados múltiplos e ambíguos, pois são atravessadas por contextos históricos, sociais, culturais e pelas experiências de quem as interpreta. Por isso, a

linguagem visual, tão importante quanto a verbal, deve ser compreendida como uma prática cultural e política.

A professora Nilda Alves (2001) aponta que o conhecimento só pode ser compreendido em sua complexidade quando analisado a partir das redes de relações em que se insere. Essa perspectiva sugere que o conhecimento não existe de forma isolada, mas sim como parte de um tecido interdependente de saberes, ao qual cada elemento se relaciona e se sustenta em outros, tornando essencial uma abordagem sistêmica para sua compreensão. O mesmo se aplica à interpretação das imagens: elas carregam relações de poder, histórias e disputas de sentido que ultrapassam sua superfície material. Reduzir a análise visual a uma compreensão imediata ou ao seu valor informativo é negligenciar as múltiplas camadas que constituem sua potência simbólica.

Desde os primeiros anos de escolarização, os sujeitos são inseridos em um contexto escolar com normas, valores e discursos que influenciam suas visões de mundo e de pertencimento. O cotidiano escolar se torna, assim, um espaço privilegiado para a socialização das normas sociais e a construção (ou a negação) de subjetividades. Entretanto, o ensino convencional, muitas vezes se ancora em metodologias engessadas, que centralizam o conhecimento no/a docente e excluem as experiências dos/das estudantes em sala de aula.

Alves (2003), argumenta que a escola é atravessada por práticas culturais que reproduzem e criam formas de ser e fazer, nem sempre visíveis, mas presentes nos corpos e nas interações. Nesse espaço, as imagens que circulam entre o alunado não são apenas as artísticas ou provenientes de conteúdos disciplinares. Crianças e jovens também entram em contato com outros repertórios visuais e imagens provenientes de seus cotidianos que também influenciam diretamente a forma como se percebem e se posicionam no mundo. No entanto, Nilda Alves, faz um alerta:

é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (Alves, 2003, p. 66).

A afirmação de Alves (2003) revela a tensão constante entre a tentativa de domesticação das experiências educativas e a potência criadora que emerge do cotidiano escolar. Mesmo diante de estruturas que buscam padronizar os modos de

ensinar e aprender, muitas professoras e professores encontram brechas, inventam desvios e reinventam práticas que escapam ao controle institucional. Essas fugas, muitas vezes silenciosas e inesperadas, desafiam o que está estabelecido e instituído como norma, revelando que a escola é também um espaço de resistência, em que o inédito ou o imprevisível, podem irromper no comum.

Reconhecer essas movimentações exige uma escuta sensível e uma atenção desperta às singularidades que emergem das margens, pois é nelas que residem as possibilidades de transformar a educação em uma prática verdadeiramente libertadora. Portanto, cabe à educação se reinventar e promover não apenas conhecimento institucionalizado, mas focar também no desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de interrogar o mundo, suas visualidades e os discursos que os estruturam.

No ensino de Artes, por exemplo, ainda é comum o predomínio de práticas que valorizam técnicas clássicas e a história da arte eurocêntrica, desconsiderando os repertórios culturais diversos presentes na escola. O professor Aldo Victório Filho (2012), é enfático quando menciona a urgência de mudanças no ensino de Arte da Educação Básica. Para ele, a arte/educação precisa superar a incipiência dos conteúdos curriculares baseados em uma arte inatingível e abrir-se para as estéticas contemporâneas e os fluxos imagéticos que caracterizam o cotidiano.

Ao considerar as imagens como mediadoras de subjetividades, compreende-se que elas, nos processos formativos, podem contribuir para exercitar o olhar crítico e desconstruir a prática do ver automatizada, ato corriqueiro nas sociedades marcadas pelo alto envolvimento dos indivíduos com as tecnologias.

A maneira como os/as estudantes se vê representados nas imagens, nas práticas pedagógicas e nos materiais pedagógicos, impacta diretamente a construção de suas identidades. Por outro lado, quando suas histórias, culturas e corpos são valorizados, o sentimento de pertencimento e a autoestima são fortalecidos.

No entanto, não basta expor o alunado a imagens de forma aleatória; é preciso fomentar espaços de diálogos críticos e valorizar suas experiências com as imagens. Essa abordagem rompe com práticas hegemônicas e permite que o aprendizado seja ressignificado a partir dos contextos sociais e culturais que constituem o cotidiano dos/as estudantes e suas vivências.

Hernández (2014) destaca que a construção identitária ocorre tanto dentro quanto fora da escola, atravessando espaços digitais e de socialização, como

ambientes religiosos, culturais e de entretenimento. A escola, no entanto, permanece como o espaço legitimado de produção e difusão de conhecimento, sendo, portanto, um local onde as relações de poder se manifestam de forma intensa.

Paulo Freire (2001) nos lembra que a educação é um ato político e, como tal, deve ser compreendida em sua capacidade de transformação. As escolhas pedagógicas são sempre posicionadas e carregadas de intencionalidades. Nesse ponto, vale ressaltar que as pedagogias críticas, como as pedagogias decoloniais e a pedagogias culturais, em aliança com a Cultura Visual, assumem um papel estratégico nos processos de ensino.

Essas abordagens pedagógicas consideram e valorizam as aprendizagens que se dão para além dos muros da escola, reconhecem que a cultura e as imagens não são apenas objetos de estudo, mas um caminho pertinente e atual para produzir conhecimento e politizar olhares e atitudes. Em convergência com a abordagem de Freire, Giroux (2004) afirma que a pedagogia é política porque busca compreender como o poder opera e como pode ser resistido por meio de práticas educativas significativas. Para ele, a pedagogia é política

porque sua tarefa consiste em revitalizar questões de ação individual e social, assim como examinar como se produz e se aplica o poder e como ele resiste através de um conjunto de histórias, formações sociais, instituições e práticas significativas (Giroux, 2004, p. 142).

Para que essa potencialidade se concretize, é fundamental atribuir às imagens a devida importância, tratando as imagens do cotidiano não apenas como conteúdos, mas como um campo de reflexão crítica. Desse modo, abordar a Cultura Visual a partir de uma perspectiva decolonial requer problematizar os modos de ver, estimular a construção da subjetividade e, sobretudo, formar estudantes capazes de interagir com as imagens de maneira autônoma e questionadora. Com isso, superar a incipiência dos currículos tradicionais não se resume a incluir novos conteúdos, mas a repensar o próprio papel da arte na educação como um espaço de diálogo com as transformações do mundo contemporâneo.

A abordagem da Cultura Visual nos processos formativos oferece um leque de oportunidades que podem ser incorporadas nos processos pedagógicos. Desde um viés decolonial e problematizador dos discursos dominantes, pode-se trabalhar (e produzir) memes, com notícias dos contextos locais, com análise de imagens de períodos históricos, com filmes, performances, poemas e muitas outras formas de

expressão. As possibilidades de provocar deslocamentos, desnaturalizar estereótipos e promover novos sentidos são múltiplas e dependem das escolhas metodológicas de cada docente, lembrando que essa opção é, também, política, uma vez que reflete interesses particulares, ideologias e crenças.

Foi com esse propósito político de pensar a educação que se estruturaram as Experimentações Artísticas¹⁵ realizadas nesta pesquisa: encontros semanais que articularam cultura visual e pedagogias decoloniais, promovendo experimentações artísticas, narrativas visuais e literárias que pudessem romper com lógicas hegemônicas. As imagens utilizadas nos encontros, bem como as discussões e produções desenvolvidas, buscaram ativar uma conscientização do olhar e do saber a partir do processo decolonial, reconhecendo no alunado o ponto de partida para a construção de significados.

Apoiada em autores como bell hooks, Paulo Freire e Grada Kilomba, a proposta das oficinas foi orientada por uma pedagogia engajada e decolonial, que valorizou a escuta, a participação ativa e o respeito à diversidade de vozes. Como destaca hooks (2020, p. 49-50), o processo de aprendizagem deve ser “horizontal, afetivo e colaborativo”, reconhecendo o valor que cada estudante traz para o espaço da sala de aula. Esse foi meu posicionamento no contexto das Experimentações Artísticas.

Nesse cenário, a Cultura Visual e as pedagogias decoloniais se mostraram imprescindíveis para promover uma educação crítica e transformadora, que não apenas ensina conteúdos, mas tem o propósito de formar sujeitos capazes de reinterpretar suas vivências e transformar o mundo. Afinal, ao construir um espaço pedagógico sensível à multiplicidade de olhares e narrativas, as experimentações artísticas se tornaram um lugar de resistência, criação e conhecimento.

¹⁵ O termo Experimentações Artísticas refere-se às práticas pedagógicas produzidas desenvolvidas durante a pesquisa de campo e coleta de dados. Carrega A escolha dessa nomenclatura decorre do distanciamento em relação ao caráter técnico e instrumental comumente atribuído às oficinas, uma vez que tais práticas não se fundamentam na de transmissão de saberes, mas na vivência, na criação compartilhada e na construção coletiva do conhecimento. Ancoradas na perspectiva da cultura visual e da decolonialidade, as experimentações artísticas privilegiam processos de produção de sentidos que se constituem na relação entre alunado e pesquisadora, linguagens artísticas, contextos socioculturais e subjetividades, favorecendo deslocamentos reflexões críticas e experiências formativas.

2. CONHECIMENTO EM TRAVESSIA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM CAMINHO PARA A TRANSGRESSÃO DO CONHECIMENTO

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que *não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser*. (Galeano, 2002, p. 130)

Daqui, partimos do verbo atravessar, pois aquilo que nos atravessa, de algum modo, teve de nos tocar para que fosse possível a travessia. Assim também se deu a pesquisa: deixou marcas, experiências e experimentações de arte, produções visuais, de saberes e de aprendizados mútuos nas relações que se fizeram presentes. Este capítulo apresenta como a investigação se desdobrou no espaço escolar, possibilitando experiências e experimentações artísticas e culturais aos estudantes participantes, mas, para além disso, reafirma a potência de fazer pesquisa na escola, reconhecendo-a como um corpo pulsante, cujas artérias se expandem e se contraem no movimento da vida.

Nesse percurso, a pesquisa pauta-se em uma abordagem metodológica de caráter participante, sustentada pela análise qualitativa dos dados. Projetou-se por meio dos estudos teóricos da cultura visual no contexto escolar e das pedagogias decoloniais, situando-se em oposição ao que Eduardo Galeano (2020, p. 157) denuncia. Nessa chave, a pesquisa emerge como gesto de resistência e desobediência, buscando tensionar silenciamentos e abrir caminhos para outras formas de ser, dizer e fazer na escola.

Para evidenciar a complexidade social e cultural da unidade de ensino em que foi realizado o trabalho de campo, destacamos que a mediação crítica e a interdisciplinaridade se tornam fundamentais para a construção de um conhecimento mais significativo e transformador, capaz de ressignificar o saber e viabilizar um pensamento decolonial. A escola, portanto, é compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de disputas simbólicas, práticas culturais e experiências estéticas que atravessam as identidades e subjetividades dos estudantes. Para tanto, não há uma metodologia única ou “especial” para tratar as questões da cultura visual. Como lembra Tourinho (2011, p. 13), tais abordagens são híbridas, diversificadas e ecléticas, podendo combinar elementos práticos e empíricos

com perspectivas teóricas e criativas. Assim, esta pesquisa se construiu no entrelugar dessas possibilidades, fazendo dialogar com as práticas pedagógicas, referenciais decoloniais e a produção visual dos/as próprios/as estudantes.

Neste capítulo, evidencio a potencialidade da Cultura Visual sob uma perspectiva decolonial na educação, utilizando recursos audiovisuais, literários e artísticos para explorar expressões representacionais e culturais que moldam as maneiras pelas quais os sujeitos atribuem significados em seus contextos sociais. A aposta metodológica foi criar espaços de experiência estética e crítica nos quais os estudantes pudessem reconhecer e ressignificar seus modos de ver o mundo e de se posicionar diante dele.

Assim, esta investigação busca compreender de que maneira a cultura visual, articulada a uma perspectiva decolonial e mediada por práticas artísticas e literárias, pode contribuir para ampliar a percepção dos estudantes acerca de suas identidades e subjetividades, favorecendo processos de descolonização do conhecimento. Além disso, procura-se analisar como as pedagogias decoloniais, ao atravessarem o cotidiano escolar, podem instaurar espaços de diálogo que estimulem a reflexão crítica sobre alteridades, diferenças e modos de significação.

2.1 O território empírico: espaço e contexto da pesquisa

O caminhar da pesquisa movimenta-se entre a docente-pesquisadora e sua pulsão pelo alunado da escola pública, espaço que sempre fez o coração pulsar no chão da sala de aula. Venho de um lugar em que as reflexões se constroem para o outro, mas também para si mesma. Esta investigação foi realizada na primeira escola estadual em que lecionei. Contudo, aquela docente de 2016 não é mais a mesma no momento em que escrevo esta dissertação, pois o percurso foi reparado e está em contínua construção por meio de histórias que movem práticas de ensino e experiências pedagógicas capazes de promover deslocamentos no ato de ser professora.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Ensino em Período Integral (CEPI)¹⁶, cuja carga horária de permanência dos estudantes é de sete horas. A unidade escolar está localizada em uma região periférica de Aparecida de Goiânia, e se caracteriza por enfrentar desafios significativos em sua estrutura, bem como em seu contexto histórico, social e cultural. Para situar o lugar da investigação e possibilitar a visualização do espaço escolar, destaco alguns aspectos de sua realidade e apresento imagens que auxiliam na compreensão do contexto em que se desenrolou a pesquisa.

Em 2024, no ano em que ocorreu a pesquisa, a escola passou por transformações significativas, tanto em sua estrutura física quanto em sua organização política e pedagógica¹⁷. Nesse ano, a unidade tornou-se parte de um projeto piloto para implementação de cursos técnicos, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Secretaria de Desenvolvimento e Inovação de Goiás (SECTI), vinculada às Escolas do Futuro (EFG). Inicialmente, foram propostas as ofertas de cursos técnicos em *Cybersecurity* e *Desenvolvimento Web*. Entretanto, a comunidade escolar apresentou uma contraproposta elencando desafios e sugerindo alternativas, que acabou não sendo aceita, pois o processo já estava legitimado. Essa mudança gerou embates sociais, culturais e socioeconômicos, ocasionando desgaste emocional tanto em docentes quanto em discentes.

Com isso, a escola passou a configurar-se como “três em um”, ofertando modalidades distintas:

1. **Ensino Fundamental** (8º e 9º anos), em regime CEPI, com carga horária de sete horas, com matriz de fundamental, a qual diverge do Ensino Médio;
2. **Ensino Médio Propedêutico**, também em regime CEPI, com carga horária de sete horas;

¹⁶ Em atendimento aos princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta investigação assegura a preservação da identidade e da privacidade dos participantes. Dessa forma, não serão mencionados o nome da instituição escolar nem dos estudantes envolvidos, garantindo a confidencialidade das informações e a proteção de dados sensíveis. Tal medida tem como objetivo resguardar a integridade, a dignidade e os direitos dos sujeitos da pesquisa, evitando quaisquer danos potenciais decorrentes de sua participação.

¹⁷ Esta explicação entra como um modo de compreensão das tensões e sentimentos que estavam evidenciadas no período da pesquisa, sendo um momento sensível para os/as estudantes e comunidade acadêmica e familiares.

3. **Ensino Médio Técnico**, ofertado pela EFG, localizada a cerca de três quilômetros da escola, com acesso restrito para muitos estudantes. Os/As estudantes, em sua maioria, percorriam em torno de cinco quilômetros a pé ou de bicicleta para chegarem às unidades escolares.

Em 2024, a escola contava com 21 salas de aula, 10 salas de aula no prédio da EFG, e 11 salas de aula na unidade do CEPI, as quais, no período matutino, comportavam uma média de quase 900 alunos. Já no período vespertino, das 14:30 às 18:30, havia 14 salas de aula e uma média de quase 600 alunos na unidade escolar, período em que atendia apenas o nível fundamental, com matriz de escola regular. No noturno, funcionavam duas salas de aula, destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais, pois a proposta seria acabar com as turmas da EJA.

Nesse panorama geral, havia um grande corpo docente, tendo em vista o grande número de salas de aulas e estudantes. Alguns professores e professoras davam aulas nas duas unidades escolares, no período matutino e vespertino, locomovendo-se de uma unidade para a outra em um mesmo espaço de tempo. Vale ressaltar que a maioria dos/as docentes, com jornada dupla ou até mesmo tripla, pois, lecionavam no período vespertino, também eram docentes contratados da rede Estadual de Educação¹⁸.

Ainda assim, vale ressaltar que houve um abalo emocional significativo entre o corpo docente em razão das rivalidades existentes entre as escolas CEPI e EFG, o que acarretou consequências psicológicas tanto para o corpo docente quanto para estudantes da unidade escolar. Nesse período, surgiram denúncias relacionadas a comportamentos de servidores em sala de aula, no pátio e até mesmo na condução da coordenação, em aspectos que envolviam o emocional e o engajamento dos/as estudantes no aproveitamento do espaço escolar. Também foram registradas reclamações relacionadas ao lanche escolar, uma vez que o corpo docente costumava a fazer suas refeições junto com a refeição dos/as estudantes, praticando

¹⁸ Diante disso, no decorrer do ano letivo, o professorado estava esgotado da rotina de trabalho e os profissionais que atuam em regime de contrato temporário estavam sempre inseguros, pois as/os professoras/es concursados que passaram no ano de 2022 estavam sendo convocados. Desse modo, houve muitos professores que perderam seus contratos, processo que afeta diretamente o aprendizado do alunado, tendo em vista que os fatores emocionais que atingem os/as professores, prejudicam um bom rendimento de aula.

a chamada pedagogia da presença, constantemente exigida nas instituições de Ensino Integral. Contudo, após queixas e insinuações, as/os docentes foram proibidos de consumir o lanche destinado aos estudantes.

As tensões, os conflitos e as constantes denúncias geraram apreensão no corpo discente, que passou a dividir-se entre aqueles que apoiavam a EFG e os que se identificavam com o CEPI. Tal cenário culminou na necessidade de retorno à escola de origem no segundo semestre de 2024. No retorno à escola estadual, observou-se um quantitativo expressivo de estudantes, com uma média de quase 900 matrículas. Apesar da superlotação das salas de aula, a retomada desse espaço revelou-se mais adequada do que a permanência no prédio da EFG, marcado por disputas, conflitos e sucessivas denúncias.

Com isso, observou-se no período, muito desgastante físico e mental para os profissionais e estudantes da unidade escolar. Apesar das dificuldades, projetos relevantes foram desenvolvidos ao longo do ano, graças ao empenho de parte significativa do corpo docente e discente. A gestão escolar, conduzida há mais de 20 anos pela mesma profissional, mantinha relação próxima com a comunidade. Assim, por se tratar de um grupo carente com grande variação no perfil socioeconômico, a unidade escolar enfrenta desafios diários, como brigas provocadas por torcidas organizadas, brigas impulsionadas por facções criminosas, o uso de drogas e entorpecentes dentro da unidade escolar, conflitos diários com estudantes usuários de drogas ilícitas, gravidez precoce, entre outros eventos.

A comunidade escolar é formada majoritariamente por jovens de classes populares da região, com acesso limitados a bens culturais. Muitos estudantes são oriundos de famílias que enfrentam condições de vulnerabilidade social, o que impacta diretamente em sua trajetória escolar e no modo como se relacionam com o conhecimento. Estes alunos e alunas enfrentam problemas relacionados a abusos, violência doméstica, vulnerabilidade alimentar e higiênica, uma vez que não têm condições para suprir algumas necessidades básicas ou não têm o apoio dos pais e/ou responsáveis. Ao mesmo tempo, há uma dimensão geracional na escola, uma vez que filhos de ex-alunos/as, hoje, também estudam na instituição, fortalecendo vínculos comunitários.

Nesse contexto, a escola assume um papel central na vida dos/as estudantes, configurando-se como espaço de socialização, proteção e possibilidade de emancipação. É nesse cenário que a pesquisa se insere, após vários embates

políticos e pedagógicos, atravessados por questões que envolviam a necessidade de romper fronteiras institucionais. A efetivação do projeto na unidade escolar demandou enfrentamentos diante de entraves burocráticos e de tentativas de silenciar ou suprimir o trabalho de campo. Reconheço, contudo, que o espaço escolar historicamente se constitui como um território de disputas e de barreiras difíceis de transpor. Como afirma bell hooks (2019, p. 273),

o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Neste campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

A partir dessa visão, compreendemos que o processo educativo pode, e deve, constituir-se como um campo fértil para a transgressão do conhecimento. Transgredir, nesse sentido, implica romper com as barreiras impostas pelo sistema e assumir a coragem de atravessar fronteiras historicamente delimitadas. Quando hooks (2019) aborda a noção de transgressão, ela a associa justamente à possibilidade de imaginar outros mundos possíveis, mesmo em contextos marcados pela escassez e pelas limitações estruturais. Nesse horizonte, o trabalho pedagógico junto aos estudantes não pode desconsiderar suas condições materiais e simbólicas de existência, mas, ao contrário, precisa afirmar a escola como espaço de potência, de cuidado e, sobretudo, de reexistência.

Nesse intento, optei apresentar a unidade de ensino também por meio de imagens, compreendendo-as como recurso de aproximação e de visualização do campo de investigação. As fotografias aqui inseridas não têm a função de ilustrar de maneira neutra ou meramente descritiva, mas de revelar fragmentos do cotidiano, das condições estruturais e das atmosferas que atravessam e moldam as vivências dos estudantes. Assim, a escola se evidencia não apenas como espaço físico, mas como território simbólico e afetivo, no qual se inscrevem histórias, resistências e possibilidades de construção e, também, de ressignificação do conhecimento.

Figura 6. Portão de entrada da escola.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 7. Portão de entrada dos estudantes.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

A entrada da escola (Figuras 6 e 7 se apresenta como um portal simbólico, um espaço de passagem entre o dentro e o fora, entre o público e o íntimo, entre o instituído e o possível. As cores verde, amarela e azul, que remetem diretamente à bandeira nacional, compõem visualmente a fachada e instauram, de imediato, uma narrativa de pertencimento à nação e à identidade brasileira. Contudo, esse mesmo conjunto cromático carrega camadas de significação que se desdobram em tensões: o patriotismo institucionalizado e o silenciamento das diferenças sob a égide de uma identidade nacional homogênea.

Ao olhar para essa entrada, compreendo que a escola também fala através de suas paredes. Ela comunica, educa e institui modos de ver o mundo. O muro branco, alto e opaco, atua como fronteira física e simbólica: protege, mas também delimita; acolhe, mas separa. Nessa ambiguidade, o espaço escolar se revela como um campo de disputa de sentidos, em que as visualidades oficiais (as cores, o portão, a arquitetura padronizada) convivem e, por vezes, colidem com as visualidades insurgentes que emergem das práticas pedagógicas críticas, como as experimentações artísticas realizadas no projeto *Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento*.

Se pensarmos com Fernando Hernández (2007), o espaço da escola não é neutro, mas um lugar de produção de subjetividades visuais, onde se negociam identidades, poderes e resistências. O simples ato de atravessar esse portão é, portanto, um gesto simbólico: entrar nesse espaço significa também adentrar um campo de narrativas visuais que moldam os modos de ser, ver e existir.

À luz das pedagogias decoloniais e das discussões trazidas por Grada Kilomba (2019), a imagem do portão azul, sólido, estruturado, metálico, pode ser interpretada como metáfora das estruturas de poder que regulam o acesso ao conhecimento e a quem é permitido transitar, falar e existir plenamente dentro da escola. No entanto, o reflexo da luz que atravessa as imagens tensiona essa rigidez, abrindo uma brecha poética: a luz, ao penetrar o espaço, revela que há fissuras, passagens, gretas de possibilidades por onde outras narrativas e olhares podem emergir.

Assim, o espaço físico da escola torna-se também um território pedagógico de visualidades, no qual as práticas educativas, buscam deslocar o olhar hegemônico e reconfigurar as subjetividades que ali circulam. O portão de entrada, dessa forma, não é apenas um elemento arquitetônico, mas um marco simbólico de travessia, o início de um processo que também pode significar outras formas de perceber-se no mundo

e de construir conhecimento, dentro de um projeto educativo que busca romper com as fronteiras coloniais do pensamento.

Figura 8. Ao entrar na escola e olhar para a direita.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 9. Ao entrar na escola e olhar para a esquerda.



Fonte: Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Ao atravessar o portão de entrada, o olhar do alunado se depara com uma paisagem marcada por contrastes entre o concreto e a terra, o sombreado e a luz. À

direita (Figura 8), a rampa que conduz à entrada da escola ou à saída, ela parece anunciar o movimento do corpo, o deslocamento, o subir e o descer como metáfora das trajetórias de aprendizagem e resistência. À esquerda (Figura 9), o muro branco, sombreado pelas árvores, exibe a frase: *“Só voa alto quem não tem medo de cair.”* Essa escrita de forma espontânea e colorida, funciona como uma pedagogia visual, pois comunica valores, incentiva sonhos e, simultaneamente, revela a tentativa de romper com as amarras do medo e da estagnação. A travessia entre esses dois campos visuais já anuncia o entre-lugar da educação: entre o concreto e o sonho, entre o peso da estrutura e a leveza da criação.

Essas visualidades cotidianas da escola, o caminho, o muro, a árvore, a luz atravessando o telhado, produzem modos de ver e de sentir o espaço educativo. São imagens que falam da vida escolar, dos fluxos de entrada e saída, dos percursos simbólicos que o alunado traça entre o “dentro” e o “fora”.

Como propõe Fernando Hernández (2007), a escola é um dispositivo de cultura visual, um espaço em que os sujeitos constroem e são construídos pelas imagens que os cercam. Cada parede, cor, escritas e visualidades da escola participam da formação sensível e subjetiva do corpo discente, mesmo quando não há uma intenção pedagógica explícita. Esses elementos revelam que o espaço escolar não é apenas cenário, mas um agente pedagógico ativo, produtor de sentidos e subjetividades.

Figura 10. Corredor de entrada.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

A imagem, apresenta o interior da escola. Ao passar pelo portão de entrada, ainda temos outro portão, também com grades, um corredor, bancos de alvenaria, paredes vermelhas e um painel colorido intitulado “*Folclore Brasileiro*”. Ao fundo, a luz entra timidamente por entre os portões de ferro, atravessando o corredor e desenhando no chão uma linha de claridade. Essa cena cotidiana, aparentemente banal, revela muito sobre as dinâmicas visuais e simbólicas da escola pública.

O olhar é imediatamente conduzido pela perspectiva do corredor: um eixo de fuga que leva a um portão fechado, símbolo de limite e controle, mas também de passagem e expectativa. A luz que vem de fora tensiona a barreira metálica, como se o espaço escolar fosse um lugar em constante negociação entre o dentro e o fora, entre o conhecimento institucionalizado e os saberes que insistem em atravessar as grades.

À direita, o mural didático sobre o folclore brasileiro apresenta figuras infantis e elementos coloridos, os quais não representa a identidade da comunidade escolar, mas é uma tentativa de dar vida às paredes e aproximar o aprendizado da ludicidade. No entanto, ao lado dessa estética pedagógica, percebe-se o contraste com o ambiente rígido e frio do concreto e do ferro, evidenciando a contradição entre a criatividade que se pretende estimular e a estrutura material que a contém. Esse contraste visual e simbólico denuncia o quanto as práticas escolares ainda carregam resquícios coloniais: a valorização do conhecimento formal, normativo e estático, ao lado da tentativa de inserir saberes populares e culturais de forma superficial ou decorativa. Nesse sentido, o que se observa dialoga com a análise de Adriane Camilo Costa (2019) quando afirma que:

as imagens ganham proeminência, visto que as relações entre visualidades, aprendizagem e reflexividade podem ser estreitadas. As aprendizagens formais, informais e não formais que se realizam nos contextos das instituições de ensino nos permitem compreender a ação das forças sobre as aprendizagens e, desse modo, tomar consciência das representações em torno delas e as influências que orientam sua ação no mundo. (p.132)

O mural, ainda que tenha potencial para provocar reflexividade e ampliar aprendizagens, acaba por reforçar representações escolarizadas que se sobrepõem às identidades reais dos sujeitos. Como aponta Costa, a circulação de imagens nos ambientes pedagógicos não é neutra: elas expressam forças, orientam modos de perceber o mundo e sustentam práticas e valores. Logo, ao invés de constituir um espaço de interlocução entre culturas, o mural acaba confirmando a hierarquização

dos saberes, em que o conhecimento hegemônico permanece central, enquanto manifestações culturais populares tornam-se apenas marcadores superficiais, sem potência política ou epistêmica.

Esse trajeto para adentrar ou sair do ambiente escolar, nos convida a pensar a escola como um corpo que contém suas próprias contradições, um lugar em que as práticas de controle coexistem com gestos de invenção e resistência. A presença das bandeiras ao fundo reforça a dimensão institucional e nacional do ambiente, enquanto o mural aponta para a vida cotidiana que resiste dentro dessas estruturas. Assim, o corredor, lugar de passagem, torna-se símbolo da própria travessia epistemológica que a pesquisa propõe: sair do olhar disciplinado para o olhar sensível, do ensino linear para a aprendizagem como experiência, que como aborda Jorge Larrosa Bondía (2002): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (Bondía, 2002, p. 21).

Portanto, é ali no ato de atravessar, de seguir, de ir de encontro que o saber institucional e normativo encontra, contesta e se mistura ao saber cotidiano, popular e sensível, e é nessa interseção que “o que nos toca” pode ensejar mudança, outra forma de aprendizagem.

Figura 11. Olhar de dentro para fora da escola.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

A figura 11 captura o portão metálico que separa o interior do prédio escolar do espaço externo. A perspectiva é frontal, centrada, e a grade ocupa quase toda a

moldura, funcionando como um filtro visual. Atrás dela, o corredor se estende em direção à luz, e lá ao fundo, a presença do fora, um horizonte possível, ainda que distante.

O olhar, agora posicionado de dentro para fora, confronta a estrutura do portão como uma metáfora das fronteiras materiais e simbólicas que marcam a escola pública. O ferro e o concreto, elementos dominantes na composição, representam a arquitetura disciplinar que organiza corpos e movimentos. Essa estrutura física carrega também um significado histórico: a escola como instituição moderna de controle, moldada por lógicas coloniais e eurocentradas.

Entretanto, visualizamos uma imagem potente em que há tensão entre o confinamento e a possibilidade. A luz que atravessa o corredor e incide sobre o chão desenha caminhos luminosos, fendas simbólicas que insinuam que o olhar pode atravessar mesmo o ferro. O portão, portanto, não é apenas barreira: é também um limite que convida à travessia.

Figura 12. Pátio do lado direito.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 13. Por que a sociedade não é moderna para a mulher?



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 06/10/25. Arquivo pessoal.

Esta imagem exposta no pátio da escola sintetiza visualmente a interrogação sobre o lugar da mulher trabalhadora e, metaforicamente, inscreve no espaço público o grito coletivo de tantas vozes silenciadas. As duas figuras femininas, voltadas em direções opostas, podem ser lidas como metáfora das múltiplas faces da mulher contemporânea, aquela que carrega o passado histórico de lutas e opressões, mas também aquela que olha para o futuro, em busca de reconhecimento e igualdade. As fitas coloridas que atravessam a composição sugerem o entrelaçamento das trajetórias femininas, evocando tanto a resistência quanto o desejo de transformação.

Assim, imagem e texto se tornam práticas de desobediência visual, instaurando um espaço de reflexão coletiva dentro da escola. Ao dar visibilidade às perguntas e

às inquietações das mulheres sobre o trabalho e o lugar que ocupam na sociedade, os/as estudantes reconfiguram o muro como superfície de fala e de denúncia, transformando-o em território de aprendizagem e afirmação.

Figura 14. Corredor da biblioteca.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

O corredor da escola, revestido por desenhos e cores vibrantes, parece, à primeira vista, um espaço de encantamento, um convite ao lúdico e à imaginação. No entanto, sob um olhar mais atento, revela-se também como território de disputa simbólica, onde o visível carrega as marcas silenciosas da colonialidade. O piano pintado na parede, central na composição, torna-se um emblema do pensamento

eurocentrado, um signo que reitera, mesmo de forma sutil, os valores hegemônicos da cultura ocidental, aqueles que definem o que é arte, o que é belo e o que merece ser ensinado.

A escolha desse instrumento, que remete à tradição da música erudita europeia, não é um gesto inocente, mas um gesto incosciente do olhar e dos saberes que carregam estudantes e docentes que mediam seus conhecimentos. A colonialidade do saber (Quijano, 2005) se manifesta justamente na naturalização de certas referências culturais como universais, enquanto outras são relegadas à margem. Nesse contexto, o piano atua como um marcador de poder simbólico, um dispositivo que estrutura o olhar e orienta o imaginário escolar para uma estética do “bom gosto” e da “civildade”, conceitos construídos historicamente a partir de uma lógica branca, europeia e elitizada.

Sob essa perspectiva, a parede escolar se transforma em um dispositivo visual de colonialidade. Aquilo que deveria ser espaço de pertencimento e multiplicidade é atravessado por uma pedagogia que, como lembra Catherine Walsh (2009), organiza o sensível a partir de parâmetros eurocentrados, legitimando determinadas formas de conhecimento e invisibilizando outras.

A ausência de referências à cultura local, aos corpos e ritmos que habitam o entorno, reforça a ideia de uma escola que, mesmo sem intenção, continua reproduzindo hierarquias simbólicas. Contudo, nas frestas dessa pintura, é possível perceber brechas, pequenos desvios e reapropriações simbólicas que abrem espaço para reimaginar o espaço escolar. Assim, decolonizar o olhar é também um exercício de ressignificação, de aprender a ver o mundo e a si mesmo fora das lentes da dominação. Nesse cenário, o piano, ainda que símbolo de um poder hegemônico, pode ser relido como convite à dissonância, à escuta das vozes que escapam da partitura colonial e anunciam outras formas de existir, sentir e educar.

Figura 15. Cantinho da Leitura: Alimentando Almas.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 06/10/25. Arquivo pessoal.

A imagem (Figura 15) retrata um espaço escolar do qual ganhou um novo significado, nomeado de “Cantinho da Leitura - Alimentando Almas”, cuja composição visual ultrapassa o simples embelezamento do ambiente. Trata-se de uma produção cultural e simbólica, um enunciado visual que comunica valores, afetos e formas de pertencimento, uma vez que foi produzido pelos/as estudantes e mediados pela professora Helen Cássia (2025). O mural, com suas cores vivas, desenhos de flores, corações e borboletas, revela a tentativa de construir um espaço de acolhimento, em que a leitura é representada como prática de afeto, partilha e reconstrução do sujeito.

Nesse contexto, a parede branca com nomes escritos (figura 16) expressa uma visualidade que dialoga com o alunado, funcionando como uma pedagogia que educa o olhar e o saber e molda formas de sentir e estar no mundo, pois, os/as estudantes que fizeram parte desse processo colocam na parede nomes de cantores que eles/as gostam, ouvem e se sentem acolhidas de alguma forma. Os/As alunos/as que

participarem desse processo criativo se sentiram protagonistas dessa ação desenvolvida, e assim quiseram deixar sua marca registrada, evidenciando os seus gostos pela cultura brasileira.

A escolha da cor azul para as palavras “Alimentando Almas”, o traço manual das letras e os desenhos espontâneos dos/as estudantes expressam uma estética de proximidade e humanização. Essa visualidade se afasta da rigidez institucional e se aproxima da ideia de uma escola viva e sensível, em que o aprender se dá também pelas imagens e pelas sensibilidades. Ainda assim, ao associar a leitura à nutrição (“alimentando almas”), o mural rompe com a concepção cartesiana e colonial de conhecimento como acúmulo.

Esse gesto visual e textual propõe a leitura como ato de cuidado e resistência, capaz de fortalecer identidades e subjetividades, frequentemente silenciadas pela educação eurocentrada. Assim, o mural se insere naquilo que bell hooks (2019) chama de “ensinar a transgredir”, uma prática que une o intelectual ao afetivo, o racional ao sensível, a aprendizagem à vida.

Figura 16. Representações do universo da música.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 07/10/25. Arquivo pessoal.

A parede, o desenho e os nomes de artistas brasileiros não são meros adornos são marcas de pertencimento que transformam o espaço em um território de memórias, afetos e resistências. Nesse sentido, a visualidade é também uma imagem pedagógica, que educa os olhares e os corpos que visualizam e instauram um outro

modo de habitar a escola. Dessa forma, a construção das subjetividades escolares passa também pelas imagens e pelas estéticas que circulam nos espaços.

Figura 17. Geladeira literária¹⁹.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 06/10/25. Arquivo pessoal.

Esse conjunto de imagens evidencia que a escola, quando se abre às expressões visuais dos sujeitos, torna-se também um espaço de resistência simbólica e epistêmica. O “Cantinho da Leitura - Alimentando Almas” é um microcosmo de uma pedagogia que valoriza o sensível, o coletivo e o experiencial. Nesse espaço, o saber não está confinado aos livros ou à palavra escrita, mas circula nas cores, nas texturas e nos gestos dos que o produziram. Assim, o mural e a geladeira se tornam imagens decoloniais, pois rompem com a hierarquia entre arte e ensino, entre erudição e experiência, entre o sujeito que ensina e aquele que aprende.

¹⁹ Legenda das imagens: “A felicidade não se resume na ausência de problemas, mas sim na sua capacidade de lidar com eles” Albert Einstein. “Quanto maior o conhecimento menor o ego, quanto maior o ego menor o conhecimento.”

Figura 17. Corredor de acesso às salas de aula.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

O portão entreaberto, uma abertura simbólica, permite pensar o espaço da escola como lugar de passagem (Figura 17), um território permeável, onde fluxos de conhecimento, cultura e afeto podem atravessar as grades físicas e conceituais. A fresta de luz que incide sobre o chão reforça esse gesto de abertura, anunciando uma possibilidade de transformação.

A imagem revela um espaço arquitetonicamente disciplinar: linhas retas, ângulos rígidos, corredores longos e repetitivos, materiais duros (metal, cimento, tijolo). Esses elementos fazem parte de uma estética colonial moderna, que carrega em sua forma o projeto de poder e hierarquização dos corpos. O olhar de quem observa, e de quem é observado, é mediado por estruturas que controlam a circulação e a permanência no interior da escola. Por outro lado, a presença da luz natural e das

plantas introduz no enquadramento uma fissura poética. A natureza rompe o concreto; a claridade invade o corredor. Esses elementos introduzem uma visualidade contra colonial, que tensiona o espaço da ordem e da rigidez com a leveza e o devir da vida.

Figura 18. Bebedor, acesso aos banheiros e às salas de aula e, ao fundo, o pátio da escola.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Contudo, sabe-se que nem todo espaço, nem toda a escola é conduzida perante as cores vivas, os traços e desenhos de estudantes. Na escola onde este projeto foi desenvolvido, antes de ganhar as cores, estavam ausências. O espaço escolar, na sua arquitetura e disposição, ensina antes mesmo de qualquer aula. Ele ensina no transitar, por intermédio das suas paredes, do seu silêncio, nos corredores e nos objetos que comunicam valores como ordem, hierarquia e contenção. O olhar é guiado por estruturas que delimitam o caminho, escola que conduzem corredores que direcionam e portas que selecionam.

Além disso, o bebedouro, colocado na entrada do corredor, é um elemento visual e simbólico importante. Ele representa um lugar de pausa, de encontro e

partilha, contrapondo-se à lógica da circulação disciplinada. Em seu uso cotidiano, esse objeto funcional adquire um caráter relacional: é onde corpos se aproximam, trocam olhares, compartilham palavras. Sob uma leitura decolonial, o bebedouro torna-se símbolo de equidade e humanidade, uma vez que ali todos têm acesso ao mesmo gesto, o de saciar a sede. Assim, a presença desse objeto introduz um gesto ético no espaço: o reconhecimento do corpo como sujeito de necessidades e de direitos.

As imagens 19 e 20, apresentadas a seguir, revelam o pátio central da escola, iluminado pela luz intensa do sol e cercado por vegetação tropical, tijolos vermelhos e estruturas metálicas. No centro, a tenda verde cobre a mesa de Ping Pong e um pouco dos bancos simples, delimitando um espaço de permanência e encontro. De diferentes ângulos, do chão e de cima da escada, o olhar percorre a área aberta, percebendo a amplitude, o ar, a sombra e o movimento. Esse conjunto visual apresenta o coração da escola, um lugar que, mais do que arquitetônico, é simbólico: o pátio como espaço de vida, convivência e troca.

Figura 19. Pátio da escola.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 20. Vista do corredor de cima.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 21. A cozinha, no meio do pátio da escola.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Figura 22. Quadra de esportes.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 08/09/25. Arquivo pessoal.

Os tijolos de cobogó, que desenham as paredes da escola, funcionam como metáfora de um espaço que respira. Diferente do muro sólido e intransponível, o cobogó permite a passagem da luz e do ar, revelando uma arquitetura de permeabilidade, nem totalmente aberta, nem completamente fechada. Essa materialidade se torna uma imagem potente da escola como lugar de frestas, onde o conhecimento, mesmo em meio às estruturas rígidas, encontra brechas para atravessar, circular e iluminar.

A luz que atravessa os vãos projeta sombras geométricas no chão, transformando o espaço em uma espécie de corpo pulsante: o sol se move, e com ele se movem as visualidades. Essa alternância entre sombra e claridade metaforiza o próprio processo educativo, um entrelugar de tensão e descoberta, onde o aprender exige tanto o silêncio da sombra quanto a revelação da luz. Assim, o cobogó, com seus vazios, nega a lógica da clausura e anuncia uma poética da abertura. Ele deixa passar o que é vital, o ar, a luz, o som das vozes, e nessa passagem se faz símbolo da descolonização do espaço. O muro, que antes separava, torna-se porosidade; o limite, que antes oprimia, torna-se possibilidade de diálogo.

Sobre gretas, fissuras, aberturas e possibilidades, Catherine Walsh escreve:

Las grietas se transforman en el sitio y el espacio desde el cual la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia, la transgresión y/como pedagogización están avanzadas, y el “modo otro” que es lo decolonial está siendo inventado, creado y construido. Aunque las grietas están prácticamente en todos lados en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y siguen creciendo día a día, en general pasan desapercibidas, invisibles, inaudibles. ¿Cómo podemos hacernos más conscientes de estas fisuras y los procesos, prácticas y pedagogías que la grieta está construyendo? ¿Y cómo podemos seguir abriendo y extendiendo estas grietas, haciendo posible una praxis pedagógica de acompañamiento y compromiso que se esfuerza por moverse dentro y conectar las grietas, empujando/promoviendo la posibilidad del surgimiento de las pedagogías decoloniales?²⁰ (Walsh, 2014, p. 25)

²⁰ Tradução minha: “As fissuras tornam-se o local e o espaço a partir dos quais a ação, a militância, a resistência, a insurgência, a transgressão e/ou a pedagogia são promovidas, e o “outro modo” decolonial está sendo inventado, criado e construído. Embora as fissuras estejam praticamente em toda parte nas esferas, instituições e estruturas da razão e do poder modernos/coloniais, e continuem a crescer diariamente, elas geralmente passam despercebidas, invisíveis e inaudíveis. Como podemos nos tornar mais conscientes dessas fissuras e dos processos, práticas e pedagogias que a fissura está construindo? E como podemos continuar a abrir e estender essas fissuras, tornando possível uma práxis pedagógica de acompanhamento e engajamento que se esforce para se mover dentro e conectar as fissuras, impulsionando/promovendo a possibilidade do surgimento de pedagogias decoloniais?” (Walsh, 2014, p. 25)

Sob a perspectiva da Cultura Visual, o cobogó também ensina a ver: ele filtra o olhar, fragmenta o campo de visão e convida à contemplação dos detalhes. Cada fenda se torna uma janela para o mundo, um microcosmo de possibilidades visuais e simbólicas. É uma estética que se opõe à homogeneização da arquitetura escolar moderna, racional, repetitiva, branca, e propõe, em contrapartida, uma visualidade mestiça, tropical, feita de sombras e respiros.

Como propõe Hernández (2000), a Cultura Visual não se limita à análise de imagens, mas abrange os modos como aprendemos a ver e a atribuir significados ao que vemos. Assim, o cobogó também pode ser compreendido como uma materialidade que ensina a perceber o mundo por meio de seus vãos, gretas, luzes e atravessamentos. Desse modo, o cobogó pode ser interpretado como metáfora da escola que queremos construir: uma escola porosa, aberta ao vento das diferenças, que permita que os saberes entrem e saiam, que se misturem e se transformem. Uma escola que não isola, mas transpira; que não fecha o mundo, mas o deixa passar, como a luz que, ao atravessar o tijolo, desenha no chão os contornos da esperança.

A partir das imagens, das vivências e das experiências, compreendemos a escola como um território vivo, o que exige ultrapassar as descrições formais e burocráticas. Trata-se de lançar um olhar atento às suas materialidades, aos espaços de convivência, às luzes e sombras, bem como às marcas visíveis e invisíveis que o atravessam. O espaço escolar, portanto, não pode ser entendido apenas como cenário, mas como elemento constituinte da pesquisa, uma vez que incide diretamente sobre as práticas pedagógicas, molda as relações sociais e influencia as experiências de aprendizagem.

As práticas e vivências com o universo da arte e da cultura visual, propostas na metodologia desta pesquisa, ocorreram em sala de aula (Figuras 23 e 24), no contexto da jornada ampliada das atividades escolares do corpo discente. O espaço utilizado era amplo e possuía vidros escurecidos, o que favorecia a visualização durante as atividades que envolviam projeção de imagens. Além disso, a sala contava com recursos como televisão e caixa de som, os quais foram incorporados como instrumentos metodológicos no desenvolvimento das atividades.

Cabe ainda ressaltar que as duas imagens (Figuras 23 e 24), apresentam o mesmo espaço físico, o que muda é o modo como os corpos podem habitar o espaço. Na primeira imagem, as carteiras estão enfileiradas, voltadas para a frente, direcionadas ao quadro, à televisão e ao projetor, todos símbolos do poder do/a

docente e da centralidade do saber institucionalizado. Na segunda, essas mesmas carteiras se reorganizam em círculo, produzindo uma ruptura visual e pedagógica: a sala se abre para o diálogo, o olhar se horizontaliza, e o espaço passa a convidar para o encontro.

A primeira imagem representa o espaço colonizado, o modelo de ensino eurocentrado, bancário e hierárquico. A segunda, ao contrário, propõe um espaço decolonial, onde o saber não está mais fixado na figura da professora ou do professor, mas se move entre os corpos. Assim, a sala de aula, quando ressignificada, deixa de ser um ambiente de transmissão para tornar-se um laboratório de convivência, partilha e invenção. A roda, nesse sentido, é mais que uma forma: é um gesto político, ético e estético, uma imagem de descolonização em movimento, onde a educação se abre para a vida, o corpo e o outro.

Figura 23. Sala de aula.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 23/04/25. Arquivo pessoal.

Figura 24. Sala de aula – organização das cadeiras para realização das oficinas.



Foto de Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, em 23/04/25. Arquivo pessoal.

As imagens, portanto, não apenas ilustram, mas se constituem como fragmentos narrativos que ajudam a compreender o contexto material e simbólico em que esta investigação foi realizada. Elas revelam o cotidiano escolar como um espaço em constante movimento, permeado por contradições, resistências e potências. É nesse chão, tecido por histórias e visualidades, que a pesquisa encontrou seu lugar de germinação.

Diante disso, utilizei práticas pedagógicas que não apenas consideraram as especificidades de cada estudante, mas que tiveram a intenção também de promover a emancipação dos sujeitos, através de um ensino significativo e contextualizado com suas realidades e histórias. A ideia foi promover significados a partir de suas experiências cotidianas, que os permitiu vislumbrar uma realidade diferente, para que conseguissem traçar um projeto de vida e realizar deslocamentos socioculturais. Essa, pelo menos, foi minha intenção.

Dessa forma, avançamos para a discussão sobre a pesquisa participante, entendida aqui como adubo para a decolonização: uma metodologia que nutre

práticas críticas, partilhadas e colaborativas, capazes de fecundar novas possibilidades de conhecimento e de ação no interior da escola.

2.2 Pesquisa-participante: um adubo para a decolonização

A pesquisa encontra-se ancorada nos campos teóricos dos Estudos de Cultura Visual e das Pedagogias Decoloniais, valendo-se de referenciais relevantes dessas áreas tanto para orientar as práticas pedagógicas propostas quanto para fundamentar a análise dos dados. Como mencionado, os procedimentos metodológicos das Experimentações Artísticas foram desenvolvidos em uma escola da rede Estadual de Educação, localizada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás. A efetivação da pesquisa concretizou-se com a participação de onze (11) estudantes, sendo nove (9) discentes do 2º ano do Ensino Médio, um (1) discente do 3º ano e uma (1) discente do 8º ano²¹.

O trabalho de campo foi realizado no segundo semestre de 2024 e desenvolveu-se a partir da abordagem metodológica de pesquisa-participante, a qual segundo Schmidt (2006, p.13)

é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica que interessa à ruptura com o paradigma positivista quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo, configurando metodologias que promovem uma relação com o outro próxima à ideia de comunidades interpretativas. (2006, p.13)

Dessa forma, a pesquisa participante não se limita à coleta de dados, mas assume uma dimensão relacional e transformadora. Ao reconhecer que pesquisar é também interagir, dialogar e assumir responsabilidades, essa abordagem aproxima pesquisadora e participantes, estabelecendo relações horizontais e colaborativas. A produção de conhecimento, nesse contexto, deixa de ser um ato solitário para se tornar um exercício coletivo de interpretação, no qual diferentes vozes se entrelaçam na construção compartilhada de sentidos.

Ao abordar a Cultura Visual na educação busca-se compreender de que maneira as imagens e práticas visuais influenciam a construção de significados, a

²¹ A aluna era irmã de um participante original das oficinas. Como vão embora juntos da escola, e ela teria que esperar a finalização das atividades, foi convidada a participar do projeto.

produção do conhecimento e a constituição, das identidades dos sujeitos inseridos no processo educacional.

Para tanto, cabe ressaltar que a perspectiva metodológica perpassa pelo olhar e perspectiva crítica de Hernández (2013), quando ele diz:

Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez constroem o visualizador. Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações à pesquisa sobre e a partir da cultural visual na educação. A primeira é a que considera que a cultura visual são os objetos artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são objetos, mas sim as relações que mantemos com ele. Disso advém a importância de indagar sobre essas relações na pesquisa. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultural visual dos indivíduos, na medida em que não se trata somente de *fazer* com, mas também de *ser* com as representações e artefatos da cultural visual. (Hernández, 2013, p. 83)

Diante disso, a relevância da cultural visual no âmbito educacional não reside apenas nos objetos em si, mas nas relações que estabelecemos com eles. A partir de Hernández (2013) podemos abrir caminhos de compreensão da pesquisa não apenas como análise de artefatos, mas como investigação de práticas de subjetivação que delas emergiram no contexto escolar. Nessa mesma chave, o professor Belidson Dias (2011) aborda uma questão fundamental para compreender a Cultural Visual no campo da Educação, a qual se relaciona de modo intrínseco ao que abordamos no desenvolvimento desse trabalho, ele pontua que:

A cultura visual é um dos mais recentes campos de estudos, que circunscreve os estudos da visualidade, abrangendo inclusive os estudos e práticas que tradicionalmente eram denominados como “Belas-Artes”, “Artes Visuais” e “Artes Plásticas”. Ao abranger todos os tipos de representações visuais, sejam elas consideradas “arte” ou não, a Cultura Visual como campo de estudos se presta para análises muito mais relacionadas à relação entre as pessoas e as imagens do que as imagens entre si. O foco da obra de arte já não é mais o que acontece dentro dela, como acontecia com a arte tradicional, até meados do século XX, mas sim, os diálogos gerados com os espectadores e ainda incentiva uma análise destas relações (Dias, 2011, p. 168-169).

Desse modo, a cultural visual como uma abordagem pedagógica de ensino ultrapassa a simples contemplação estética e se inscreve em disputas políticas, sociais e culturais. Assim, os artefatos visuais não apenas refletem, mas também produzem modos de existência e de conhecimento, participando ativamente da

constituição do conhecimento e das subjetividades. Ao trazer essa perspectiva para a pesquisa-participante, a Cultural Visual é compreendida como prática viva e situada que não se limita ao espaço escolar, mas se projeta para as múltiplas experiências dos estudantes, potencializando sua agência e voz na construção de saberes.

Diante disso, pensar a Cultural Visual no espaço educativo aproxima-se também de perspectivas decoloniais, uma vez que implica reconhecer os modos como as imagens e práticas visuais operam na manutenção ou na construção de regimes de poder e representações hegemônicas. Corrêa (2020, p. 185) pontua que a cultural visual oportuniza que o sujeito possa visualizar as coisas por outro ângulo, o que pode promover/provocar uma transgressão do comodismo de analisar a imagem em sua composição, mas sim visualizá-la como um gesto crítico e sensível, uma vez que a ausência de uma análise transgressora deixa o espectador vulnerável à manipulação.

A partir dessas referências, compreendo que a abordagem da Cultural Visual no âmbito da educação, promove a amplitude e cria possibilidades interdisciplinares nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse corpo teórico foi essencial para discutir como as representações visuais são produzidas, consumidas e contestadas na sociedade contemporânea, bem como evidenciar sua potencialidade no desenvolvimento dos processos da educação formal.

A metodologia da pesquisa aprofundou-se nos conceitos da pesquisa participante, a qual traça “uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica” (Brandão; Borges, 2007, p. 54). Assim, conforme Brandão e Borges (2007), compreendo que o ponto de partida da pesquisa participante deve estar situado na realidade social entendida como uma totalidade. Isso significa que, ainda que a investigação se desenvolva em contextos locais e aparentemente parciais, como é o caso das experimentações artísticas propostas ao grupo de estudantes, não se pode perder de vista as articulações mais amplas que constituem a vida social.

A instituição escolar está imersa em processos maiores, de ordem política, histórica, cultural e econômica, como abordado no tópico anterior, que atravessam e influenciam as práticas cotidianas. Dessa forma, as experiências com os artefatos visuais não se restringiram apenas ao espaço escolar imediato, mas na compreensão dos diálogos surgidos por intermédios de estruturas sociais mais amplas que configuram as desigualdades, as relações de poder e os processos de construção identitária.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida se fundamentou em uma realidade concreta, baseada na observação e na experiência direta das pessoas participantes, e buscou investigar como a Cultura Visual pode promover e potencializar formas de decolonizar o conhecimento e provocar deslocamentos nos olhares e nas subjetividades dos/as estudantes, transformando-os em agentes potencializadores do processo de investigação, e não meros “participantes” da pesquisa.

Ou seja, não é uma pesquisa que apenas observou uma realidade de forma distante, mas, sim, um processo colaborativo, em que os/as estudantes ajudaram a compreender e a construir as reflexões que baseiam a pesquisa. Brandão e Borges (2007) afirma que a pesquisa-participante:

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos. (2007, p. 54)

Nesse contexto, a pesquisa participante assume um caráter formativo e emancipador, pois reconhece que o conhecimento não é produzido de forma unilateral, mas em diálogo entre a pesquisadora e participantes da pesquisa. A escuta, a troca de experiências e a valorização das narrativas individuais e coletivas tornam-se, assim, elementos centrais para compreender como os sujeitos elaboram sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo.

Tal perspectiva metodológica dialoga diretamente com o horizonte da decolonização do conhecimento, uma vez que rompe com a lógica tradicional de pesquisa que posiciona os/as estudantes como meros receptores/as ou objetos de análise. Ao contrário, promove um processo em que suas vozes, histórias e práticas culturais se inscrevem como saberes legítimos e fundamentais para a construção do conhecimento. Com isso, ao participarem do processo investigativo, o alunado pode refletir sobre suas próprias experiências, seu papel na sociedade e, também, narraram suas vivências na escola, propiciando momentos de criticidade, tensionamentos e reflexividade.

O grupo de estudantes, participantes ativos do processo, ajudou a produzir conhecimentos diversos a partir de seus questionamentos e suas inquietações. Foram suas experiências e saberes que viabilizaram a produção de conhecimento, tornando possível a pesquisa-participante. Ao utilizar suas experiências e desafios como protagonistas dos processos metodológicos, o grupo se sentiu valorizado e, com as

suas subjetividades reconhecidas, a consequência foi o desenvolvimento de um olhar crítico sobre suas realidades.

Diante desse movimento, o processo da pesquisa foi pensado, repensado e remodelado, na medida em que estava sendo construído. No primeiro momento, a pesquisa foi pensada em um contexto escolar, e propunha investigar de que modo a literatura e o cinema poderiam potencializar e emancipar os sujeitos-estudantes no seu processo de construção social, e a sua relação com o estudo e o cotidiano.

Ao refinar as ideias em reuniões de orientações e com o amadurecimento delas durante a participação nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação, repensamos o projeto de pesquisa colocando a Cultural Visual e a Educação como elementos centrais da pesquisa. Assim, foi possível abordar o audiovisual e a literatura de modo alinhado ao Programa de Pós-Graduação e à linha de pesquisa que estou vinculada: “Educação, Arte e Cultural Visual”, a qual tem por objetivo investigar as práticas educativas e os processos de mediação em Arte e Cultura Visual.

As estratégias metodológicas acabaram sendo estruturadas pelo viés da decolonização dos saberes, por meio da integração de diferentes linguagens como a literatura, audiovisual, artes visuais, performances e vivências artísticas. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados quatro encontros temáticos, cuja programação compôs a espinha dorsal da proposta metodológica.

Foucault compreende o dispositivo como um arranjo estratégico de diferentes elementos, materiais, discursivos e simbólicos, que se articulam para produzir e controlar modos de subjetivação, saberes e práticas sociais. No espaço escolar, o dispositivo pode ser percebido na articulação entre o currículo, os métodos de ensino, a organização do espaço físico, as normas disciplinares e as expectativas sociais sobre o que significa ser um “bom/boa estudante”. Pensando essas questões, estruturei as oficinas buscando tensionar esses dispositivos e propor experiências pedagógicas baseadas em práticas artísticas, literárias e visuais que podem desestabilizar os saberes hegemônicos e produzir novas formas de ver, existir e aprender.

Para tanto, utilizei como artefatos culturais as performances *O Barco* (2021), *Plantation Memories* (2016) e *Descolonizando o Conhecimento* (2021) da artista e pesquisadora Grada Kilomba. No campo literário nos aproximamos e lemos trechos das obras literárias de *Quarto de Despejo*, escrito por Carolina Maria de Jesus (2019), *O Perigo de uma História Única*, da autora Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o

poema *Pós-imagens*, da escritora Audre Lorde (2020), e ainda, o conto *Maria*, da escritora Conceição Evaristo (2014).

Além desses artefatos, no campo audiovisual, utilizei o vídeo *Exposição Pardo é Papel* (2020), de Maxwell Alexandre; o documentário *Hiato* de Vladimir Seixas (2000) e *Rolezinhos*, dirigido e roteirizado por Tiago Pereira e Victor Dias (2014); e, o curta-metragem *Dois Estranhos* dirigido por Travon Free e Martin Desmond (2020). Ainda no campo do audiovisual, mas com enfoque em poemas e slams, visualizamos o vídeo *Poeta: Naruna*, postado no canal Manos e Minas em 2017, o vídeo *Slam Resistência Abril - Mel Duarte (FINAL)*, postado no canal Gica TV em 2017 e o vídeo *Calma senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor...*, postado no canal Manos e Minas, em 2018.

Como materiais pedagógicos de papelaria para a produção artística utilizei papéis pardos, telas, tinta guache, carvão, giz de cera, jornais, CDs reciclados e aplicativos digitais (como recursos audiovisuais e de IA para criação de imagens). Ainda assim, ao trabalhar a partir da metodologia de pesquisa-participante, isso requereu acionar métodos ativos, como rodas de conversa, círculos de leitura, debates orientados por perguntas norteadoras, produção visual coletiva e individual, uma vez que:

A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico. (Brandão e Borges, 2007, p. 54)

Nesse intento, os encontros foram pensados como territórios de escuta, criação e partilha que, segundo Brandão e Borges (2007), busca uma unidade entre teoria e prática, entendida não como instâncias separadas, mas como momentos que se constroem em um processo dinâmico e integrado de reflexão críticas.

Com isso, as Experimentações Artísticas partiram de eixos temáticos que guiavam as discussões e partilhas, com a intenção de gerar tensionamentos em relação aos modos hegemônicos de ver, representar e ensinar. Nos encontros, o grupo de estudantes não apenas refletiu sobre as práticas de exclusão e apagamento simbólico que atravessam seus cotidianos, mas também produziram novas narrativas visuais e textuais que apontaram para possibilidades de ressignificação dos conhecimentos acumulados.

A partir desta proposta, a produção visual se tornou uma prática pedagógica importante para o envolvimento dos/as participantes, operando tanto como forma de expressão quanto como meio de análise e sistematização do conhecimento. Importante destacar que eu, a pesquisadora-participante, entrei no processo não só como observadora das ações, mas como mediadora, algo que possibilitou repensar a minha própria prática pedagógica, vislumbrando aprender em conjunto com os discentes.

Brandão e Borges (2007, p. 54), afirmam que: “O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais, e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participantes”. Dessa forma, compreendi que a pesquisa é contínua e ao ser afetada por ela, repenso a mediação pedagógica, em um processo de retroalimentação de novos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

A partir de então, pude entender as oficinas como dispositivos que articulam discursos, saberes, experiências e formas de subjetivação. São experiências que mobilizaram o “dito e o não dito”, e ativaram um campo de forças para a emergência de novos sentidos. Cada experimentação ou vivência propôs uma abordagem específica relacionada à decolonização do saber, do ver e da valorização de saberes subalternizados. A partir de temáticas como identidade, subjetividade, representação e resistência, as experiências, no sentido dado por Bondía (2002), incentivaram a produção de narrativas contra hegemônicas por meio da reflexão de obras artísticas, rodas de conversa, leitura de textos literários e produção visual.

A sequência didática²² foi composta por quatro “Experimentações”, cada uma com um nome específico que indicava sua proposta formativa: 1. Experimentação Artística: Descolonização do Conhecimento; 2. Experimentação Poética - Círculos de Leitura e Discussão: Pensamento Fronteiriço; 3. Experimentação de Desobediência Visual: A Cultura Visual na Construção da Subjetividade; 4. Experimentação Audiovisual: As Visualidades como uma Pedagogia. O quinto encontro foi a culminância do projeto com discussões sobre as aprendizagens e as percepções dos/as estudantes.

²² No apêndice, encontram-se as sequências didáticas das oficinas e como foram articuladas. No próximo subcapítulo detalho a prática das oficinas e as produções artísticas que surgiram a partir delas.

Cada encontro foi dividido em momentos sequenciais que mesclaram exposição e exibição de conteúdos, diálogos coletivos, análise de obras e produção artística. As atividades foram pensadas para favorecer a participação ativa do Grupo, respeitando seus repertórios e promovendo a troca entre pares. Os/as estudantes participaram organizados em círculos de conversa, pequenos grupos de produção e atividades coletivas. A dinâmica horizontal das Experimentações visou romper com hierarquias escolares tradicionais, fortalecendo a escuta, a colaboração e o respeito às diferenças.

Para proporcionar uma experiência mais enriquecedora, cada encontro foi mediado por slides que tinham como objetivo exibir os conceitos trabalhados, os vídeos e imagens utilizadas em cada experimentação. Desse modo, todas as práticas continham um conjunto de slides com seu tema, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que foram trabalhados.

As práticas foram interdependentes e formaram um percurso metodológico coeso. Embora cada experimentação tenha tido uma autonomia sequencial, sua organização permitiu o aprofundamento progressivo dos temas tratados. Ainda assim, os conceitos mobilizados em uma prática eram retomados e ampliados nos encontros seguintes, possibilitando uma construção coletiva e processual do conhecimento ao longo do processo.

No decorrer das Experimentações, os/as discentes discutiram criticamente as formas de colonização do saber e refletiram sobre suas experiências, identidade, pertencimento e resistência. As imagens, portanto, foram o “carro-chefe” desse movimento. Além disso, foram evidenciados os saberes locais e o cotidiano do alunado, valorizando suas experiências de vida e expressões culturais. Através das atividades, emergiram reflexões sobre racismo, desigualdade social, representações hegemônicas, violências físicas e simbólicas, apagamentos históricos e potências estéticas da cultura periférica, estabelecendo um processo de produção coletiva de conhecimento crítico, situado e sensível.

Cabe ressaltar que durante o desenvolvimento do campo da pesquisa, encontrei desafios pertinentes às estratégias pensadas previamente. Por exemplo, as assinaturas para o TCLE demandaram atenção e cuidado para explicar às pessoas responsáveis pelos/as estudantes os processos das oficinas. Outro desafio foi a logística para o regresso dos discentes às suas residências após as atividades, este problema foi resolvido ao levar os/as participantes até as suas casas. Buscar soluções

para os problemas que não estavam previstos requereu flexibilizar o que havia inicialmente pensado e pensar nos desvios, atalhos e nas alternativas que ainda não estavam no repertório das estratégias estipuladas.

Essa compreensão contribuiu para reconhecer as Experimentações como práticas metodológicas abertas, sensíveis às mudanças e transformações que emergem na relação com os/as discentes e com o campo escolar. Assim, o percurso metodológico se constitui também como um campo de experimentação e escuta, em que o próprio método se reinventa a partir do encontro com o outro e com a complexidade da realidade investigada.

3. EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS DECOLONIAIS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

As experimentações artísticas apresentadas neste capítulo configuram-se como uma proposta metodológica de pesquisa participante, ancorada na abordagem da Cultura Visual e nas epistemologias decoloniais. Mais do que uma perspectiva, trata-se de um modo de estar e de fazer pesquisa que reconhece as pessoas participantes como produtores e produtoras de saberes e agentes de transformação, num movimento dialógico, crítico e emancipador.

Sob essa perspectiva, as experimentações artísticas emergiram como práticas de escuta, de criação e de trocas, nas quais o saber se cultivou no encontro com o outro. Nesse movimento, o trabalho com as imagens – sejam elas artísticas, midiáticas ou produzidas pelos/as próprios/as estudantes – tornou-se um exercício de ‘leitura’ do mundo, uma forma de interpretar e intervir na realidade (Freire, 1987).

Ao adotar o termo *experimentações artísticas*, em substituição a *oficinas*, pretendo enfatizar o caráter processual, experiencial e coletivo dessas práticas. Como destaca bell hooks (2019), a sala de aula pode ser um espaço de “prática da liberdade”, em que o ensino se torna um ato de resistência e de invenção de si. Nessa mesma direção, as experimentações propostas ao grupo de estudantes não se restringiram a atividades pedagógicas pontuais, mas se configuraram como territórios de construção de subjetividades, de partilha de memórias e de insurgências visuais.

Catherine Walsh (2013) lembra que as pedagogias decoloniais não nascem de um conjunto de autores, mas das próprias lutas e práticas coletivas que se insurgem contra as formas de opressão. Assim, cultivar o pensamento decolonial por meio das experimentações artísticas implicou reconhecer a potência das vozes subalternizadas e das estéticas que brotam dos territórios cotidianos. Mignolo (2003) chama esse gesto de pensamento de fronteira, uma maneira de pensar a partir das margens, das feridas coloniais e das experiências locais que resistem ao universalismo moderno.

Desse modo, a proposta metodológica foi pensada como uma ação política e estética, tecida no entrelaçamento entre corpo, imagem e território. As experimentações artísticas tornaram-se os caminhos para adubar o solo da pesquisa e fazer germinar outros modos de conhecer e saber. Nessa perspectiva, adotei a ideia

de que pesquisar é cultivar: é cuidar, observar, escutar e permitir que o conhecimento floresça nos interstícios do encontro, no gesto criador e na potência do coletivo.

Além disso, optei pelo recorte temático da História e Cultura Afro-Brasileira²³ como um compromisso ético-político, voltado ao enfrentamento das heranças coloniais que moldam os modos de ser, saber e existir no espaço escolar.

Dessa forma, a prática pedagógica foi desenvolvida com a intenção de provocar deslocamentos reais na forma como os/as estudantes percebem a si, ao outro e ao mundo. Para tanto, lancei mão da exibição de vídeos, poemas, literaturas, imagens e de perguntas-disparadoras, tais como: *o que chamou ou prendeu a atenção de vocês nos vídeos (ou imagens)? De que modo vocês se sentiram provocados ou deslumbrados com o vídeo (ou a imagem)? O vídeo (ou a imagem) lhes causou estranhamento, repulsa, ou amparo e identificação? Quem se sentiu representado? De que forma vocês se sentem colonizados na vida cotidiana? Há uma construção histórica social para ser considerada atrás dessas imagens?*

Como essa estratégia metodológica, instaurei um processo dialógico que convidou o Grupo a refletir sobre suas próprias histórias, identidades e formas de aprender. Em roda, discutimos as relações de poder, os conhecimentos adquiridos, e as questões sobre identidades e alteridades nos ambientes que frequentamos, inclusive no ambiente escolar. A intenção foi promover não apenas o reconhecimento sensível da pauta antirracista, mas uma experiência encarnada, capaz de mobilizar afetos, memórias, visualidades e vivências cotidianas.

Cada Experiência Artística nasceu como terreno fértil, em que o alunado foi chamado para participar de encontros, diálogos e reexistências (Walsh, 2013). O gesto de convidar, explicar e inscrever não se restringiu a uma formalidade: ele marcou o início de um caminho compartilhado, no qual a escuta, a criação, a curiosidade e o desejo de aprender se entrelaçaram.

Desse modo, o ponto inicial do processo metodológico se deu por meio de inscrição nas Experimentações. Como o foco eram as turmas de 2º ano do Ensino

²³ O recorte temático História e Cultura Afro-Brasileira fundamenta-se na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural. A BNCC incorpora esse princípio de forma transversal, ao valorizar a diversidade étnico-racial e a construção de identidades, enquanto o Documento Curricular para Goiás (DCGO) reafirma a necessidade de sua inserção contínua nas práticas pedagógicas, para além de abordagens pontuais ou comemorativas. Desse modo, a escolha temática se dá pela possibilidade de deslocamento epistemológico, ao tensionar narrativas hegemônicas a favorecer processos de reconhecimento, pertencimento e reexistência no espaço escolar.

Médio, passei nas salas de aula fazendo o convite e explicando como funcionaria o processo dos encontros. Me concentrei nessas turmas pois lá estão estudantes que carregam consigo um nível de maturidade um pouco mais aguçada do que estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Já os do 3º ano, mais próximos do Enem, têm outras prioridades.

Contudo, uma professora que ministrava aula no 3º ano pediu para que eu abrisse também a oportunidade a esta turma, uma vez que o projeto poderia auxiliá-la no processo de escrita e repertório para o Enem. O convite para as turmas de 3º ano foi feito e o alunado recebeu e compreendeu a proposta de modo rápido. Para formalizar as inscrições e deixar mais explicados alguns detalhes, e para minha própria organização, abri um formulário do *Google Forms*. No formulário, o enunciado teve a seguinte descrição:

O formulário de inscrição apresentado aqui tem como objetivo promover o conhecimento por meio de questões que nos levam a refletir sobre os conteúdos de ensino-aprendizagem. O projeto é intitulado *Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginando Saberes em uma Escola Estadual do Ensino Médio*. Este trabalho está sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC). Ficou curioso ou curiosa? Tem interesse em participar? Inscreva-se! É rápido, fácil e gratuito. Realizaremos apenas quatro encontros, nos quais refletiremos e analisaremos como a arte, por meio da cultura visual, pode promover a descolonização do olhar.

Os encontros irão acontecer na CEPI, nos dias 14/10, 21/10, 28/10 e 04/11, das 14:30 às 16:30h. Participe! Será uma honra tê-lo em nossa pesquisa.

Seguida à descrição, o formulário pedia o nome, a série que cursava e, por último, um espaço para propor sugestões ou comentários a respeito do projeto. Foram doze inscrições; porém, houve a desistência de uma aluna que não poderia ficar após o horário de aula, o que chamamos de jornada ampliada.

Após a conclusão das inscrições nas experimentações artísticas, chegou o momento de colocar em prática o planejamento e a sequência didática anteriormente elaboradas. O primeiro encontro me gerou certa ansiedade, pois ainda não sabia como seria a execução, se haveria participação, se a abordagem seria a adequada.

Segundo bell hooks “O medo de ser assertiva costuma emergir em mulheres que foram treinadas para ser boas meninas ou filhas prestativas” (2021, p. 83) e, nesse contexto, senti o peso dessa expectativa internalizada, tento em vista que eu também me encontro em um processo de decolonização de meus próprios saberes, conceitos e emoções. Assim, apesar do medo, encarei-o, pois, “a única maneira de

aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa” (Richardson, 2012, p. 15). Da mesma forma, uma das maneiras de romper com o colonialismo é enfrentando-o.

Diante disso, as Experimentações ocorreram no CEPI, em uma sala de aula com vidros escuros, para melhor visualização das imagens e vídeos projetados. O grupo participante se acomodou em círculos no fundo da sala de aula. Naquele momento, pensei no famoso “fundão”, termo que no espaço escolar se refere aos estudantes que ocupam esse lugar, seja por timidez, dificuldade de aprendizagem ou por querer menor protagonismo nas dinâmicas convencionais da sala. Contudo, nesta sala que ocuparíamos (Figura 25), esse era o espaço destinado à televisão, que seria utilizada em todos os encontros.

Figura 25. Estudantes em círculos, outubro de 2024.



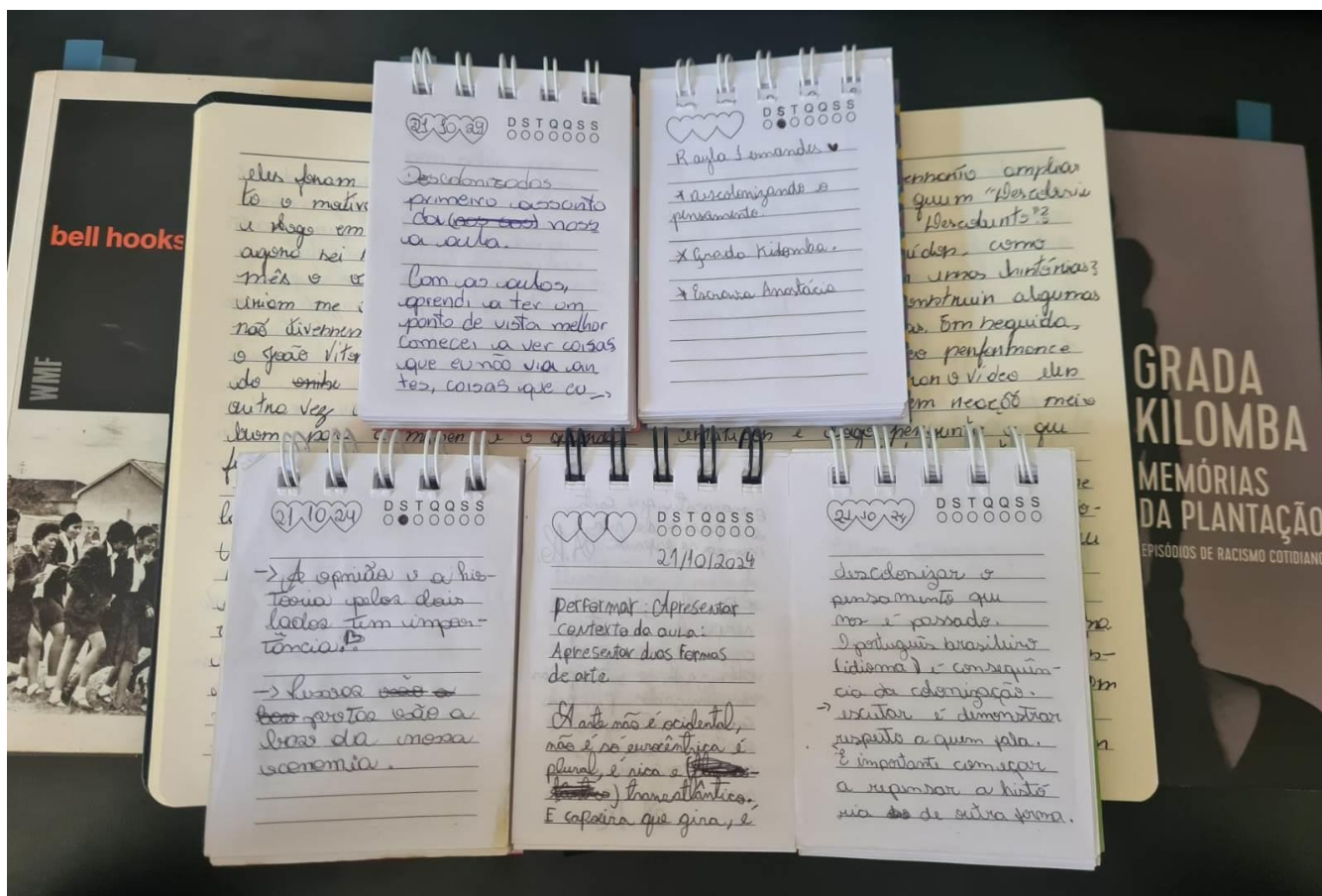
Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

3.1 Experimentação Artística: Descolonização do Conhecimento

O primeiro encontro “Experimentação Artística: Decolonização do Conhecimento”, se configurou como um espaço de reconhecimento e valorização das múltiplas posições culturais, sociais e históricas que atravessam os sujeitos, sobretudo aquelas que, tantas vezes, foram silenciadas ou relegadas. O propósito era cultivar um território de diálogo e criação, onde as diferenças e alteridades não fossem barreiras, mas pontos de partida para a produção de um conhecimento crítico e sensível.

Para aproximar os estudantes desse processo, iniciei com uma pergunta simples: quais eram suas expectativas em relação ao projeto? As respostas, ditas em uníssono, refletiram confiança e desejo: *“As expectativas são altas, acreditamos que isso pode ajudar a gente na escrita da redação do ENEM.”* Concomitante a esse diálogo, entreguei a cada participante um pequeno caderno, pensado como diário de campo (Figura 26), um espaço íntimo de registros e reflexões, mas também um refúgio, caso a palavra falada não se fizesse confortável naquele momento.

Figura 26. Cadernos de campo, 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

A entrega do caderno dialogou diretamente com a perspectiva da pesquisa participante, que reconhece nos sujeitos não apenas ouvintes, mas coautores do processo investigativo. Ao abrir a possibilidade de escrita íntima e subjetiva, o caderno tornou-se espaço de liberdade: nele, os estudantes podiam registrar percepções, inquietações, sentimentos ou até silêncios que não encontrariam lugar na oralidade. Dessa forma, a produção do conhecimento foi se desenhando de forma horizontal, acolhendo vozes múltiplas e respeitando os diferentes modos de expressão.

De modo breve, o projeto de investigação foi apresentado, evidenciando o que é um projeto de pesquisa e como se dá o seu funcionamento. Ressaltei, ainda, que a participação de cada estudante seria essencial para o desenvolvimento das atividades, pois a colaboração coletiva é que sustentaria a construção e a realização da pesquisa. Busquei, com isso, reforçar a ideia de corresponsabilidade no processo investigativo, uma vez:

É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (Brandão e Borges, 2007, p. 54).

Nesse sentido, o engajamento foi essencial no processo, pois, foi a partir das falas, da participação ativa e das trocas de experiências que começamos a refletir sobre o contexto escolar e os contextos socioculturais dos/as estudantes. Ou seja, os processos se deram com e a partir das pessoas envolvidas nas Experiências Artísticas, conectando o pensamento crítico coletivo para identificar problemas e imaginar soluções.

Assim, após a apresentação do projeto, lancei algumas perguntas-disparadoras com o intuito de estimular a reflexão e dinamizar os diálogos. As indagações lançadas foram: *Alguém já pensou em descolonização?*²⁴ A partir de então inicia-se um primeiro diálogo. O **Estudante A.**²⁵ responde à pergunta da

²⁴ Esse encontro aconteceu em um momento em que minhas leituras sobre os estudos decoloniais se iniciavam, portanto, ainda não havia problematizado a questão de usar o termo sem o “s”, ou seja decolonização.

²⁵ No corpo do texto, utilizo o anonimato das pessoas participantes e destaco o/a estudante utilizando o negrito e a primeira letra de seu nome (Estudante A, B, C...), para facilitar a identificação na leitura. Além disso, destaco suas falas usando aspas e itálico. Essa escolha busca reconhecer e evidenciar a relevância das falas e produções de cada estudante. Quando sou eu quem “fala”, utilizo apenas o itálico, para diferenciar da narrativa do alunado.

seguinte maneira: *“Eu estava com vergonha de perguntar o que era isso”*. O **Estudante B**, disse: *“Não perguntei, pois achei que seria besta”*. O **Estudante A**, reforçou: *“Estou desde o início querendo saber o que é descolonização”*.

Essa troca inicial revelou não apenas a curiosidade, mas também os receios e inseguranças que permeiam o ambiente escolar. A resistência em perguntar por medo de parecer “besta” expôs como o espaço da sala de aula, muitas vezes, silencia dúvidas legítimas e necessárias. Ao mesmo tempo, mostrou a potência das Experimentações como território seguro de fala, escuta e construção coletiva do saber. A partir dessa provocação, abrimos espaço para discutir o que significa descolonizar: romper com lógicas que naturalizam hierarquias de conhecimento e valorizar as experiências, histórias e culturas que os/as estudantes já carregam consigo. Assim, a própria fala das pessoas se tornou o ponto de partida para que a decolonização não fosse apresentada como conceito distante, mas vivida como prática, ancorada nas inquietações e na participação ativa do grupo.

Começamos a avançar e, aos poucos, fomos (des)construindo repertórios sobre a colonização, refletindo sobre como ela ocorreu e quais impactos deixou em nosso país. Para dar continuidade à dinâmica, propus uma intervenção que retomava e reformulava a questão inicial: *O que é descolonização do conhecimento?* A partir dela emergiram respostas que revelaram diferentes percepções. O **Estudante B** devolveu a questão com outra pergunta: *“Seria a reconstrução do pensamento?”*. O **Estudante C**, complementou: *“É romper com o que os colonos passaram para a nossa gente”*. A **Estudante D**, acrescentou: *“É repensar a forma que o conhecimento é passado”*.

As respostas do alunado evidenciam que o conceito de decolonização não se apresenta de forma estanque, mas como um movimento em construção, situado nas experiências e vivências cotidianas. Ao problematizar as formas como o conhecimento é produzido, transmitido e legitimado, abre-se espaço para que outras vozes, saberes e modos de existência sejam reconhecidos e se articulem em novas possibilidades de compreensão. Assim, as falas de **A.**, **B.** e **D.** demonstram que o exercício reflexivo das experimentações artísticas ativou processos de pensamento fronteiro (Mignolo, 2003), em que a crítica ao legado colonial se converte em possibilidade de reimaginar práticas educativas mais plurais, insurgentes e emancipatórias.

As experimentações artísticas possibilitaram que os participantes não apenas refletissem sobre as marcas da colonização, mas também ensaiassem formas de

insurgência epistêmica, abrindo brechas para imaginar práticas educativas que desafiem a ordem hegemônica do saber. A fala de cada participante, ainda que incipiente, constituiu pequenos gestos de resistência e uma tentativa de reposicionar o lugar do conhecimento, evidenciando que a decolonização é tanto um exercício crítico quanto uma prática criativa e coletiva.

Entre perguntas e possibilidades de respostas, fomos (re)construindo conhecimentos sobre o período colonial e imperial, bem como sobre a herança do racismo como consequência estrutural desses longos séculos de história, cujas consequências ainda são tão presente no país. Nesse processo, reconheci a relevância de “uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem” (Hernández, 2000, p. 88).

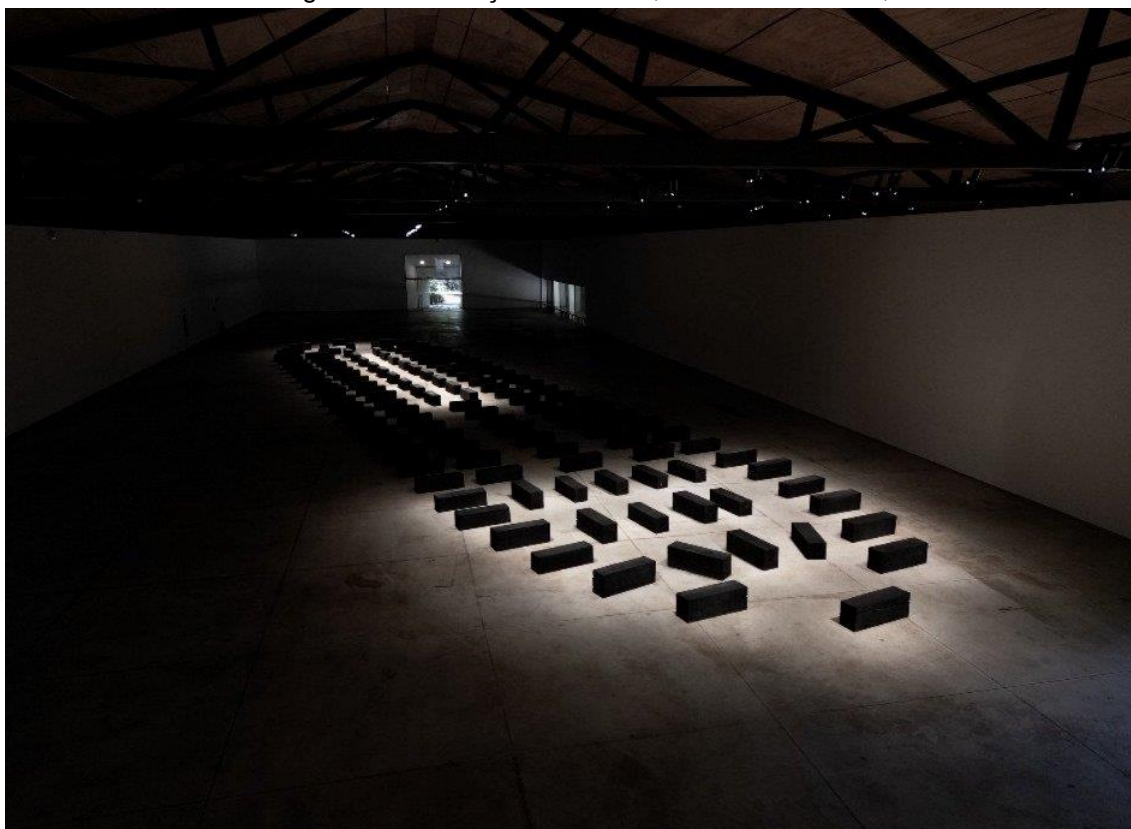
Essa aposta na autonomia e na escuta ativa abriu caminhos para que as conversas avançassem a partir de inquietações que iam surgindo, ampliando o horizonte das reflexões. As falas, inicialmente voltadas à compreensão do que seria decolonização, logo se articularam com temáticas transversais, porém convergentes, como os perigos das histórias únicas (Adichie, 2019), em que apenas um lado é privilegiado; as questões de como os sujeitos foram sendo posicionados nos estratos sociais, os problemas dos conhecimentos hegemônicos; e as violências contra os povos indígenas e quilombolas.

Para aprofundarmos as discussões, nesta primeira Experimentação visualizamos um trecho da palestra de Grada Kilomba, *Descolonização do conhecimento* (2016)²⁶ e o vídeo-performance intitulado *O Barco* (2021)²⁷, (Figura 27). Em seguida, assistimos ao vídeo da exposição *Pardo é Papel*, de Maxwell Alexandre (2020).

²⁶ *Descolonização do conhecimento* é uma palestra-performance que combina textos teóricos e narrativos, vídeos e intervenções performáticas, a qual busca questionar e transformar as estruturas de poder e saber. Este vídeo questiona a violência presente na forma clássica de produzir conhecimento, evidenciando como ela se manifesta em instituições acadêmicas, culturais e artísticas, que impõe limites sobre *quem tem o direito de falar* e quais temas são *considerados legítimos*.

²⁷ *O Barco* é uma instalação da qual a artista faz uma referência direta aos navios negreiros, ela transforma o espaço em um “jardim da memória”, fazendo-os lembrar das histórias e identidades que foram esquecidas. *Que histórias são contadas, Onde são contadas? Como são contadas? E contadas por quem?*

Figura 27. Instalação “O Barco”, de Grada Kilomba, 2021



Fonte: Imagem capturada do site da artista [<https://www.gradakilomba.com/>].

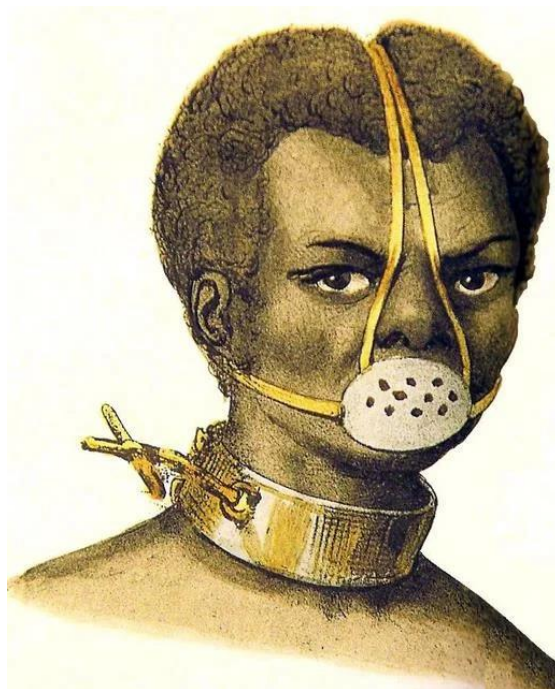
A instalação “O Barco” contém 134 blocos de madeira queimada que desenham a silhueta de um navio. É a representação das embarcações usadas para acomodar pessoas africanas escravizadas na travessia do Atlântico. Em 18 blocos tem uma poesia, gravada em dourado, à mão, pela própria artista.

A obra nos convida a revisitar narrativas silenciadas e dar visibilidade ao que foi historicamente apagado. Podemos interpretar cada bloco como um corpo negro que foi arrancado de sua terra para ser explorado e abusado violentamente pelo colonizador. A instalação se apropria do jogo de sombra e luzes que instiga as pessoas a se inquietarem com essas vozes e histórias silenciadas, transformando o espaço expositivo em território de lembranças, resistências e reescrita simbólica.

A instalação O barco, bem como o vídeo-performance da obra exibido no primeiro encontro, sugere uma reflexão sobre um lugar de memória, de resistência e de ausências.

A obra *O Barco*, de Grada Kilomba, nos incentivou a refletir sobre quem pode falar, quem é ouvido e quem tem sua voz silenciada. Nesse encontro, também exibimos um trecho do vídeo “*Descolonizando o Conhecimento*”, nele, Grada Kilomba aborda a história da mulher escravizada (figura 28). Na sequência, exibimos em destaque a imagem de Anastácia e conversamos sobre as violências do passado colonial. Percebi que a imagem de Anastácia, aprisionada por uma máscara de ferro, revelou de modo simbólico e contundente as marcas da colonialidade sobre os corpos negros e, sobretudo, sobre as vozes das mulheres negras.

Figura 28. A máscara de flandres, elemento central da iconografia da escravizada Anastácia, simbolizando o silenciamento e a tortura impostos pelo sistema escravagista brasileiro. Esta imagem está localizada no Museu do Negro (Rio de Janeiro). A obra é uma reprodução da gravura de Étienne Victor Arago, com legenda “*Châtiment des Esclaves (Brésil)*”.



Fonte: Imagem retirada do site OpenEdition. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/8581>. Acesso em: 21/10/2024

Dando seguimento ao encontro, o grupo foi convidado a confrontar histórias de silenciamentos e de violências epistêmicas que ainda ecoam nos espaços de ensino e em suas relações cotidianas. A máscara, neste momento da roda de conversa, se tornou metáfora da impossibilidade histórica de fala e da tentativa de controle dos corpos e dos saberes subalternizados ao longo da história, o que Grada Kilomba (2019) denomina de política do medo e da subalternização.

É importante ressaltar que os/as estudantes nunca tinham visualizado a imagem de Anastácia e, a partir dela, as discussões foram ganhando forma. Alguns estudantes trouxeram à roda de conversa a personagem da Tia Anastácia, do Sítio do Pica Pau Amarelo, e questionaram: *“ela seria uma representação desse silenciamento? Pois sempre estava na cozinha, sem muitas falas, ajudando a Dona Benta”*. Assim, por meio de diálogos, emergiram reflexões sobre como a personagem, embora central na vida cotidiana da fazenda onde se passava a narrativa, era sempre colocada à margem das decisões e narrativas principais, confinada à cozinha e com poucas falas.

Esse episódio revelou o quanto as visualidades perpetuam estereótipos sobre o corpo negro, especialmente o feminino, reiterando lugares de servidão e subalternidade. Ao mesmo tempo, permitiu que os/as estudantes percebessem a força política de pensar ‘com’ as imagens, transformando o olhar em gesto de resistência decolonial.

Logo após conversarmos sobre a simbologia presente na imagem de Anastácia, retomei ao vídeo de Grada Kilomba, “Descolonizando o Conhecimento” (2021), e perguntei: *qual foi outro ponto do vídeo lhes chamou a atenção? A Estudante E* disse: *“me chamou a atenção a dinâmica que ela propõe ao público, sobre contar até três”*.

Para quem está lendo esta dissertação, para que compreenda a dinâmica proposta por Grada Kilomba, ela explica que:

Hoje, aqui neste cenário, vocês são os/as ouvintes, e eu sou a sujeita falante. Mas o que aconteceria se vocês parassem de ouvir, mesmo se eu continuasse a falar? Será que eu continuaria sendo a sujeita falante? Gostaria de contar até três e então pedir-lhes para falarem...

Como vocês podem ver, o ato de falar é como uma negociação entre quem fala e quem ouve, ou seja, entre os sujeitos falantes e seus/suas ouvintes. Ouvir é, neste sentido, o ato de autorização para quem fala. Eu só posso falar, se a minha voz for ouvida. Mas ser ouvida vai para além desta dialética. Ser ouvida também significa pertencer. Sabemos que aqueles/as que pertencem são aqueles/as que são ouvidos/as. E aqueles/as que não são ouvidos/as são aqueles/as que não pertencem. A máscara recria este projeto de silenciamento, controlando a possibilidade de que colonizados/as possam um dia ser ouvidos/as e, consequentemente, possam pertencer.

Figura 29. Aqueles que não são ouvidos. Vídeo exibido em 21 de outubro de 2025.



Fonte: Captura de tela do vídeo “Descolonização do Conhecimento”, de Grada Kilomba (2021).

Disponível em; <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso em 21/10/2024.

A partir de então, dialogamos sobre a perspectiva de quem pode falar, quem é ouvido e o que significa pertencer dentro de uma estrutura social marcada pela colonialidade. A dinâmica provocou nos/as participantes uma reflexão sobre o silêncio, não apenas como ausência de voz, mas como resultado de um projeto histórico de exclusão e controle. Compreender o silenciamento como um dispositivo de poder permite evidenciar que o ato de ouvir é também político, pois define quem tem legitimidade para existir e produzir conhecimento.

Além disso, a reflexão suscitada pela imagem e pelo vídeo se alinha à proposta metodológica das Experimentações: desvelar as estruturas coloniais que persistem nas práticas sociais e educativas e provocar o reconhecimento das potências de resistência presentes nas vozes outrora silenciadas. Esse exercício de ver, sentir e pensar coletivamente transforma o ato de olhar em um gesto político e pedagógico, reafirmando a imagem como lugar de enunciação e como território de disputa por outras narrativas possíveis.

Nessa perspectiva dialogamos também com as relações diferenciadas que algumas vezes acontecem entre professores homens, homens brancos, e as aulas de professoras mulheres, mulheres pretas dentro da sala de aula, na realidade dos

estudantes. A **Estudante G** apontou que: *“os alunos no momento de aula das professoras mulheres não há muito respeito e empatia, os alunos ficam fazendo bagunças, conversando uns com os outros em voz alta, assim como representado na dinâmica do vídeo, eu fiquei com dó da professora que estava tentando falar.”* Esse relato desencadeou uma conversa longa e desafiadora, na qual os/as estudantes tentavam justificar o modo como tratavam o professorado de acordo com a “importância” atribuída à disciplina ou à autoridade de quem a ministrava.

Nesse ponto, a mediação buscou retomar o tema da colonização e do racismo, estabelecendo intersecções com as questões de gênero e poder. Discutimos como o desrespeito às vozes femininas e negras é também um reflexo da lógica colonial que hierarquiza corpos e saberes, perpetuando a ideia de que determinadas presenças são naturalmente mais legítimas para ocupar espaços de fala e autoridade. Dessa forma, a sala de aula é também um espaço de poder em que o gênero e a raça são hierarquizados. Diante disso, romper com essa estrutura implica transformar as formas de relação e reconhecimento dentro do processo educativo.

O diálogo permitiu que os/as estudantes percebessem que o ato de silenciar ou de não ouvir também é uma forma de colonização. Descolonizar o conhecimento, portanto, implica deslocar o olhar e a escuta para as vozes historicamente marginalizadas, reconhecendo-as como produtoras legítimas de saberes e experiências que tensionam e ampliam as narrativas hegemônicas.

A primeira experimentação revelou-se um momento profundamente significativo, mobilizando perguntas, escuta sensível, apoio mútuo e aprendizados compartilhados. Ao final do encontro, propus a questão: *Vocês se sentem colonizados? De que forma vocês se sentem colonizados? No falar, no vestir, no fazer? No agir?* O **Estudante A**, respondeu: *“sim, no vestir sim, quando eu vou sair na rua eu não saio com a roupa que eu gosto e nem com o cabelo para cima, eu tenho medo, às vezes, bem às vezes que eu estou com a confiança gigante, aí eu saio”*. A **Estudante G** comentou: *“a gente já se acostumou tanto com um padrão que é difícil a gente se olhar e falar, isso aqui em mim é bonito, é difícil”*. Diante disso, percebi como a colonialidade atravessava os modos de existir daquelas pessoas, regulando corpos, estéticas e comportamentos, e revelaram a potência do espaço formativo para nomear e problematizar tais experiências.

Ao fim da primeira Experimentação, percebi que a hesitação inicial, o medo de “errar” ou de parecer “besta”, evidenciou o quanto o ambiente escolar ainda está

atravessado por silenciamentos e hierarquias de saber. Esse primeiro encontro operou como um dispositivo de escuta e reflexões coletivas em que o conhecimento emergiu da experiência compartilhada, como prevê a pesquisa-participante e como exige uma educação comprometida com a superação das estruturas coloniais do saber e com a autonomia dos sujeitos.

3.2 Experimentação Poética: Círculos de Leitura e Discussão – Pensamento Fronteiriço

Após a primeira experiência de escuta sensível e debate crítico proporcionada pela primeira Experimentação, na qual discutimos visualidades coloniais, processos de silenciamento e disputas de poder, avançamos para o segundo encontro. Busquei dar continuidade ao processo de deslocamento epistemológico iniciado anteriormente, ampliando as possibilidades de enunciação por meio da palavra poética e da leitura compartilhada, entendendo a escrita e a oralidade como territórios de afirmação das existências subalternizadas.

O segundo encontro foi denominado *Experimentação Poética: círculos de leitura e discussão - pensamento fronteiriço*, e trouxe o tema *Pensamento de fronteira a partir da leitura poética*. Assim como na primeira experiência, este encontro não se limitou a constituir um simples momento de leitura, mas buscou instaurar um território de deslocamento epistêmico, em que a palavra escrita, dita e sentida pudesse produzir fissuras nos modos coloniais de conhecer e existir.

Logo no início, enunciei o objetivo de aprendizagem: buscar a valorização das identidades e das subjetividades dos/as estudantes a partir de escritoras negras, reconhecendo seus contextos locais como fontes de aprendizado e expressão cultural. Expliquei que valorizar as perspectivas subalternas como contraponto ao pensamento euro-centrado era uma forma de valorizar também as posições culturais que não receberam os mesmos reconhecimentos.

Ao valorizar essas posições culturais historicamente invisibilizadas, a experimentação buscou produzir um horizonte pedagógico em que cada sujeito pudesse compreender-se como parte de um tecido maior de vozes, territorialidades e memórias, colocando em prática um pensamento de fronteira, aquele que, como afirma Mignolo (2003), nasce das margens, questiona o centro e cria possibilidades

de reexistência. Assim, a palavra poética se tornou instrumento de abertura e convite para narrar, imaginar e inscrever outras histórias possíveis dentro do espaço escolar.

Para tanto, após apresentação dos objetivos, adentramos ao conceito que norteou esse encontro, o *Pensamento de Fronteira*. Incentivei os/as estudantes a pensarem sobre o tema: *o que é pensamento de fronteira?* O **Estudante F.** respondeu: *“poderia ser um pensamento que é barrado”*. Em seguida, a **Estudante E** acrescentou outra hipótese, perguntando: *“É um pensamento que faz divisa?”*. As primeiras interpretações ressaltaram como a palavra “fronteira” mobiliza imagens de limite, contenção, passagem ou obstrução, revelando, desde o início, que a noção despertava mais dúvidas do que certezas, abrindo um espaço fértil para diálogo.

Neste momento, apresentei a definição de Walter Mignolo (2003) que concebe a epistemologia de fronteira como um argumento pela diversidade, emergente das perspectivas subalternas e contra-hegemônicas. O pensamento de fronteira nasce, portanto, das experiências colonizadas que habitam e resistem nos interstícios, no “entre”, rompendo com o silenciamento imposto pelas narrativas dominantes e propondo outras entradas para a compreensão do mundo. Dias (2009, p. 31-81), dialogando com Mignolo, enfatiza que as epistemologias de fronteira reivindicam “o poder da fronteira/margem como um espaço epistemológico gerador de aceitação, compreensão, reconhecimento, valoração, contradição e capaz de transpor epistemologias configuradas por diferentes posições geoculturais e históricas”.

A partir dessas contribuições, fomos percebendo que a fronteira não se refere a um limite estático, mas a um território simbólico que possibilita o encontro entre diferentes formas de existir, conhecer e sentir. Trata-se de um espaço de tensão, negociação e invenção, em que cabem tanto o conflito quanto a criação. Pensar a partir da fronteira coloca-nos diante do desafio de reconhecer as vozes historicamente situadas às margens, não apenas como fonte legítima de conhecimento, mas como força que desestabiliza o centro (hegemônico) e permite a emergência de outras narrativas.

O pensamento de fronteira é, como aponta Mignolo (2003, p. 409-410), “uma forma de pensamento que emerge como reação às condições de vida cotidiana pela globalização econômica e pelas novas faces da diferença colonial”, constituído pelas fraturas de histórias, memórias, subjetividades e biografias. O autor se orienta para a valoração das experiências de sujeitos historicamente marginalizados, questionando

as fronteiras impostas pelo conhecimento dominante e tensionando as bases sobre as quais se erguem os discursos hegemônicos.

Trata-se de um movimento epistêmico que desloca o olhar para aquilo que foi historicamente invisibilizado, compreendendo a fronteira não apenas como limite, mas como espaço de criação e de resistência, lugar em que se elaboram novas formas de existir e narrar o mundo. Assim, o pensamento de fronteira assume também um forte caráter de denúncia, pois não apenas expõe injustiças do passado e do presente, como também interroga a permanência da lógica colonial nas relações de poder, nas formas de produção do conhecimento e nas instituições que nos constituem.

Após reflexões coletivas sobre o conceito de Pensamento de Fronteira, apresentei a escritora Carolina Maria de Jesus (2019), sua biografia e sua obra *Quarto de Despejo* (2019), texto que evidencia a força da escrita como prática de denúncia e resistência. Carolina, ao registrar seu cotidiano na favela do Canindé, revela a brutalidade da vida material atravessada pela fome, pela precariedade e pelas violências simbólicas que atingem sobretudo corpos negros e empobrecidos. Sua escrita rompe com os espaços de silêncio impostos às mulheres negras, ao constituir-se como gesto político que reivindica humanidade e lugar de fala.

Ao trazer essa leitura para a roda, os/as estudantes não apenas se viram representados/as em muitas das situações narradas por Carolina, mas foram provocados/as a ler o mundo por outras lentes, lentes marginais, periféricas, que denunciam o projeto colonial ainda latente nas condições concretas de vida. Fizemos a leitura de alguns fragmentos do livro com o intuito de aproximar os relatos da autora às realidades e experiências locais dos/as estudantes, criando pontes entre o cotidiano da escritora e o cotidiano escolar, familiar e comunitário do grupo. Assim, a leitura ganhou caráter dialógico, permitindo que reflexões sobre pertencimento, fronteiras sociais e lugar de fala fossem articuladas com a noção de epistemologias subalternas. Iniciamos lendo este fragmento:

17 de julho Domingo. Um dia maravilhosos. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, pois feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espírita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente (Jesus, 2019, p. 14).

Finalizada a leitura, perguntei: *Vocês já cataram papelão, latinha ou cobre para vender e conseguir dinheiro?* Para evitar constrangimentos e acolher possíveis memórias sensíveis, compartilhei com o grupo alguns episódios da minha própria infância, contextualizando a pergunta como parte de um exercício de reconhecimento coletivo das fronteiras sociais que nos atravessam. Foi então que o **Estudante A**, estudante preto de cabelo *black power*, filho de mãe cozinheira e de um pai privado de liberdade, tomou a palavra e disse que catar latinhas pelas ruas era algo muito comum quando criança, compondo parte do sustento de sua família. Entre risos tímidos e uma lembrança viva, acrescentou: *“eu ficava o mês inteiro juntando para ajudar em casa e comprava jogo também.”*

O relato do **Estudante A** ativou um campo de identificação entre os/as participantes, que passaram a reconhecer que as experiências narradas por Carolina não eram distantes da própria realidade. Essa partilha expôs o modo como as fronteiras socioeconômicas se expressam nos percursos individuais, marcando trajetórias de trabalho precoce, instabilidade material e redes familiares atravessadas por ausências. Ao mesmo tempo, sua fala revelou a potência inventiva desses sujeitos que, mesmo diante da precariedade, constroem alternativas, ampliam laços e afirmam pequenos desejos, como comprar um jogo, reafirmando sua humanidade.

Com isso, dialogamos sobre as comunidades serem não apenas um espaço de carência, mas de produção estética e política, lugares em que se produzem linguagens específicas, memórias e estratégias de sobrevivência que desafiam as narrativas hegemônicas. Conversamos também sobre violências que atravessam as intimidades; como violência doméstica, hierarquias de gênero e relações de poder.

Neste momento, os/as estudantes começaram a relatar casos de violências que aconteciam em seus lares. O testemunho do **Participante F.**, disse: *“meu pai e minha mãe brigam muito e meus vizinhos também, sinto vontade de colocar fogo na casa dos meus vizinhos”*. Sua fala carregava um tom de revolta e, complementou: *“Minha mãe merece apanhar, ela também provoca”*. Com isso, expôs a ambivalência afetiva que atravessa quem cresceu em ambientes onde a violência foi naturalizada. Essas falas não são meros relatos. São janelas para compreender como as fronteiras coloniais e patriarcais se inscrevem nos corpos, nos afetos e nas práticas cotidianas, produzindo sujeitos que oscilam entre a compaixão, a raiva e a reprodução da violência.

Os relatos sobre violência física e simbólica emergiram como desabafos, revelando histórias antes guardadas na intimidade dos lares. A narrativa coletiva foi se adensando à medida que novas falas surgiam, e as experiências pessoais transformaram-se em espelhos que refletiam tanto dores quanto silenciamentos. As vozes masculinas, sobretudo, começaram a ocupar o centro da roda, descrevendo agressões presenciadas e internalizadas como parte do cotidiano, enquanto o espanto das meninas, tornava visível o impacto emocional e a desigualdade de gênero que permeiam essas vivências.

As discussões sobre as violências foram acaloradas, exigiram tempo, escuta sensível e mobilizaram indignações entre muitos/as participantes. Em dado momento, o **Estudante A** rompeu o fluxo da narrativa e trouxe à roda uma pergunta que deslocou o debate: *“Como podemos combater isso? Fazendo denúncia? O que ele pode fazer se o pai dele bate na mãe dele? De que modo ele pode agir? Isso pode fazer o próprio pai ser preso?”* Sua inquietação, mais que dúvida, trazia um apelo ético e afetivo: o desejo de compreender como agir diante de uma violência que é, ao mesmo tempo, injusta e familiar, intolerável e cotidiana.

Diante desse questionamento, tornou-se necessário mediar as trocas com maior firmeza, cuidando para que a conversa voltasse ao que foi programado neste encontro. Perguntas foram lançadas de volta ao grupo como forma de deslocamento crítico: *Querem repetir esses atos que ocorrem ou ocorreram dentro de suas casas?* Convidei-os, então, a pensar sobre o rompimento dos ciclos de violência, tomando as próprias histórias não como destino, mas como possibilidade de aprendizado.

Ressaltei que a pergunta “quem queremos nos tornar?” precisa orientar nossas escolhas cotidianas: *De que modo eu afeto o outro a partir de quem eu sou? Quero repetir o erro dos meus pais?* Produzir esse exercício reflexivo buscou desarmar discursos de naturalização da violência, sobretudo aqueles que afirmam que “a mãe merece apanhar porque provoca”, frase carregada de opressão patriarcal. Afirmar que não podemos nos orgulhar das violências cometidas por pais, avós, parentes ou vizinhos foi essencial para deslocar a narrativa da culpa e da vergonha para uma ética do cuidado, da responsabilização e da construção de outras formas de relação.

Nesse momento, percebi que a experimentação poética cumpriu seu papel político e pedagógico: possibilitou que memórias dolorosas emergissem, mas também ofereceu caminhos para ressignificá-las. Ao articular fala, escuta e reflexão crítica, a

roda se tornou um espaço de fronteira, lugar de exposição e proteção, de desconforto e elaboração, em que o conhecimento se produz na travessia das experiências e na possibilidade de transformá-las.

Em vários momentos das Experimentações, recorri mentalmente ao que defendem Oliveira e Candau (2010, p. 28), ao afirmarem a necessidade de construir “uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”. Ao trabalhar a desconstrução do conhecimento, inevitavelmente surgem temáticas que estão associadas aos cotidianos do alunado e exigem uma abordagem mais cuidadosa, conciliadora e empática para entender posicionamentos e relatos que têm como origem as relações de poder desiguais e seus efeitos na vida das pessoas, como o machismo, o racismo, o patriarcado e as violências naturalizadas. Mas, ainda mais importante, é criar aberturas para que os sujeitos promovam deslocamentos na forma como atribuem sentidos a essas situações e sejam capazes de romper com os ciclos de violência.

Encerrada essa etapa, seguimos para a segunda parte da oficina, cuja proposta era trabalhar o livro *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Apresentei uma breve biografia da escritora, situando-a enquanto autora nigeriana e mulher negra inserida em contextos nos quais a disputa por narrativas é central para a construção de identidades e possibilidades de existência. Em seguida, lemos o seguinte trecho:

Sou uma contadora de história. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo da história única.”
 Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos.
 Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade – textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler –, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído.
 Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história.
 O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância (Adichie, 2019, p. 11-13).

A partir desse fragmento, estabelecemos relações com o conceito de descolonização do conhecimento, temática já discutida no primeiro encontro. Adichie (2019) evidencia sobre os perigos das narrativas universais e ressalta que essa estratégia é usada pelas estruturas coloniais para conformar corpos, territórios, afetos, desejos e as narrativas que nos constituem. Quando a autora narra sua infância imersa em histórias que não refletiam sua realidade, ela nos revela como a “colonialidade do saber” (Mignolo, 2003, p. 10) estrutura e promove não apenas a hierarquização do conhecimento, mas também estabelece uma divisão entre os saberes considerados legítimos e ilegítimos.

Essa lógica impacta diretamente na forma como grupos sociais são percebidos, representados restringindo sua participação nos processos de produção e circulação do conhecimento. Ao crescer envolta por histórias que não refletiam sua própria realidade, Adichie (2019) revela o quanto as narrativas hegemônicas podem desestabilizar a construção da identidade, ao deslocar o sujeito de seu lugar de referência e conferir centralidade àquilo que vem de fora, do Norte global.

As histórias que Adichie, parte delas vivenciadas nos Estados Unidos e atravessadas pelas influências de seu país de origem (Nigéria), moldavam suas experiências de existir dentro de um modelo eurocentrado, no qual o olhar hegemônico definia o que era considerado referência legítima de humanidade, beleza, inteligência e cultura. Nessa direção, expliquei ao grupo que a imposição de uma epistemologia única - que determina o que pode ou não ser reconhecido como conhecimento, narrativa e imaginação - atua como um dispositivo de apagamento e silenciamento. Trata-se de uma prática colonial que reorganiza afetos, desejos e formas de perceber o mundo, fazendo com que muitas pessoas passem a internalizar esses modelos de maneira acrítica, como se fossem verdades naturais e universais.

A partir dessas provocações, os diálogos começaram a ganhar corpo. O **Estudante A**, indagou: “*eu só li livros de gente branca, onde estavam escondidas essas histórias?*”, revelando um estranhamento diante da ausência de representatividade e pluralidade nas narrativas que lhe foram apresentadas ao longo da vida escolar. Sua pergunta, mais do que curiosidade, expôs o resultado de um processo histórico de exclusão: o apagamento das vozes negras, indígenas e periféricas dos currículos e dos espaços formais de legitimação do saber.

Em seguida, o **Estudante C** apontou: “a linguagem e a aproximação com o leitor são diferentes em escritas de pessoas brancas e escritas de pessoas negras. Ao ler Clarice, se você não focar na história, você se perde com muita facilidade e não consegue compreender o livro e nem o título. Será que o público-alvo desse livro [O perigo de uma história única] é diferente?”. Essa observação abriu um campo fértil de reflexão sobre como a linguagem também é atravessada por dimensões políticas e culturais, e como o modo de narrar carrega marcas de pertencimento, vivência e lugar social.

Ao problematizarem o público-alvo e a acessibilidade da linguagem, os/as estudantes colocaram em evidência a colonialidade presente na própria estrutura literária, aquilo que Mignolo (2003) e Walsh (2009) identificam como *hierarquização epistêmica*: a ideia de que há formas “mais cultas” e “menos legítimas” de dizer o mundo. A fala do **Estudante A** mostrou, de maneira intuitiva, que o estilo, o ritmo e o corpo da escrita são também atravessados pela experiência racial, de classe e de gênero, e que romper com o cânone implica reconhecer essas variações como potências, e não como desvios.

Ao prosseguirmos com a leitura do livro *O perigo de uma história única*, o **Estudante A** observou: “é engraçado visualizar o que eles pensam de pessoas que são diferentes deles”. Esse comentário talvez marque o início de uma consciência crítica sobre os efeitos da colonialidade na literatura e na produção de narrativas dominantes. Ao compreender que determinadas histórias são legitimadas enquanto outras são apagadas, surge a percepção de que as narrativas não são apenas contos ou registros, mas tecnologias de poder que definem quais sujeitos devem ser lidos, ouvidos e lembrados. Como argumenta Walsh (2009), a colonialidade opera não apenas sobre territórios, mas também sobre a imaginação, atuando na seleção dos discursos possíveis, e, sobretudo, daqueles que são autorizados a existir.

Continuando a mediação na roda de conversa, perguntei: *Quem é lembrado, quem é esquecido?* O **Estudante A** respondeu prontamente: “os brancos; na literatura eu só vejo livro de gente branca”. Sua fala, direta e incisiva, evidenciou a percepção crescente de que a memória literária escolarizada é seletiva e opera em benefício de determinados corpos e narrativas.

Ao perguntar sobre quem é esquecido, muitos/as participantes permaneceram em silêncio, e outros relatam que não sabem, não por falta de resposta, mas porque o apagamento é tão profundo que sequer permite nomear aqueles e aquelas que dele

são vítimas. Esse silêncio revelou a eficácia da história única: apaga tão completamente que torna difícil imaginar o que nunca foi apresentado.

Logo, pergunto: *vocês conheciam Carolina Maria de Jesus?* E uma participante, a **Estudante G** respondeu: *“Não conhecia Carolina, mas eu conhecia Clarice”*. Esse contraste entre conhecer Clarice Lispector e não conhecer Carolina Maria de Jesus, ofereceu a oportunidade de explicitar como as camadas de desigualdade na produção, circulação e legitimação do conhecimento se fazem presente nas escolhas literárias que levamos para a sala de aula. Com isso, revelou como a colonialidade opera não apenas na escolha das histórias, mas também na construção de cânones, na atribuição de valor estético, e no repertório que professoras e professores oferecem aos estudantes.

Em seguida, avançamos para outras perguntas: *O que é impossível? O que é possível?* O **Estudante A**, demonstrou sua inquietação: *“é isso aí, isso é ao mesmo tempo possível e impossível, não sei como explicar”*. A fala do estudante está no campo liminar, essa zona de fronteira em que as experiências decoloniais costumam habitar: um lugar entre o sonho e o limite, entre aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser.

Indago-os: *Que futuro queremos? Qual Brasil queremos?* A **Estudante G**, colaborou com a discussão dizendo: *“É meio que impossível reformular o pensamento de todo mundo, sempre há de ter uma opinião diferente”*. Diante disso, refletimos sobre o processo de transformação, sendo este contínuo e coletivo, marcado pela pluralidade das experiências humanas. Reconhecer que não há unanimidade possível não é negar a mudança; ao contrário, é compreender que pensar de modo decolonial implica lidar com a contradição, com o dissenso e com a coexistência de múltiplas visões de mundo.

O **Estudante A**, sempre atento e colaborativo, deu sua opinião sobre o tema: *“modificar a todos de uma única vez é impossível, mas fazer o que a senhora está fazendo é possibilitar novos caminhos, levar isso às escolas, evidenciar a elas essa problemática para que possamos construir novos caminhos para o futuro”*. Com isso, percebi que o caráter propositivo, ainda que sintético, das Experimentações conseguiu atuar dentro das frestas da educação formal (Walsh, 2013), criando possibilidades, também, dos/as estudantes imaginarem outros modos de se relacionar com o conhecimento.

Em sequência, assistimos a uma vídeo-performance de Grada Kilomba, intitulado *Plantation Memories* (2016), que, diferentemente do vídeo exibido no primeiro encontro, pontua o racismo cotidiano a partir de uma leitura cênica. O vídeo coloca o corpo de artistas para performar histórias, narrar memórias do racismo cotidiano. Em sua introdução, ouvimos em voz uníssona: “Hoje, venho expor, o que foi mantido em silêncio, como um segredo. Eu venho expor o racismo sem remorsos, pena vergonha, ou culpa.”

A partir então, cada estudante foi narrando histórias e fomos construindo relações de como o racismo é normalizado, não apenas visto como atos extremos de violências, mas instaurado em pequenas ações diárias, algumas, inclusive, pela via das “brincadeiras”. O vídeo nos ajudou a refletir em como o racismo reaparece como continuidade do período escravagista e encontra eco no presente, nas escolas, nos transportes, no olhar do outro sobre nós, e de nós sobre os outros.

Figura 30. Memórias de plantação (2016), vídeo-performance de Grada Kilomba.



Fonte: Imagem capturada do vídeo *Plantation Memories* (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94&t=3s>. Acesso em: 10/11/2025.

Figura 31. Mas, para mim, tu não és negra.



Fonte: Imagem capturada do vídeo Plantation Memories (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94&t=3s>. Acesso em: 10/11/2025.

Depois da exibição do vídeo, perguntei: *como se sentiram ao verem a performance? Vocês se sentiram representados? Já vivenciaram algo parecido?* A proposta da artista, ao dramatizar episódios de racismo cotidiano por meio de gestos mínimos, pausas, olhares e narrativas corporificadas, produziu um ambiente de tensão sensível na sala, no qual memória e presença se confundiam. Essa fricção tornou-se visível quando o **Estudante A** respondeu: *“eu consegui sentir a dor que ela carrega, pois já passei pela mesma situação retratada no vídeo. Quando uma pessoa gosta de mim ela não se refere a mim pela minha cor de pele, mas se não gostar, ela utiliza de minhas características para me ofender”*.

A identificação imediata do estudante com as cenas do vídeo-performance ativou memórias pessoais que, muitas vezes, são naturalizadas e não verbalizadas. A arte, nesse encontro, funcionou como dispositivo de desestabilização, permitindo que dores individuais se tornassem matéria coletiva de reflexão. Nesse processo, os/as estudantes puderam perceber o racismo não como evento isolado, mas como estrutura reiterada nas palavras, nos gestos e nos silêncios do cotidiano.

Caminhando para o encerramento deste encontro, apresentei aos estudantes uma pequena biografia da escritora Audre Lorde, autora do poema *Pós-imagens* (2020, p. 33), do qual lemos o trecho:

*É uma perda de tempo odiar um espelho ou seu reflexo
ao invés de parar a mão
que cria vidro com distorções sutis demais a ponto de passar despercebidas
até que um dia você repara seu rosto sob uma luz branca
impiedosa
e a falha no espelho te estapeia em resposta
tornando-se o que você pensa ser
a forma do seu erro
e se eu estou ao lado dessa eu
você me destrói
ou se você consegue ver que o espelho está mentindo
você estilhaça o vidro
escolhendo outra cegueira e indefesas mãos
estilhaçadas.
Por que na mesma hora
no fim da rua
um vidraceiro zomba
inventando novos espelhos que mentem
nos vendendo novas farsas no atacado.*

Após a leitura compartilhada, deixei o poema exposto para que pudessem fazer uma leitura silenciosa e, então, a **Estudante G** perguntou: “*é uma distorção de imagem?*”. A partir desse gancho, discutimos sobre questões de identidade, da construção da autoimagem e da colonização do olhar. Refletimos sobre como aprendemos a nos reconhecer não apenas a partir de nossas experiências internas, mas sobretudo a partir dos discursos externos que moldam espelhos e, muitas vezes, nos devolvem versões distorcidas de quem somos.

Desse modo, pontuei sobre a importância de sabermos quem nós somos e como somos construídos para sermos dessa ou de outra forma, sendo que a escola é um território em que essas questões aparecem com força e potência. Daí a importância de os processos de aprendizagem não atuarem como reprodutores de espelhos coloniais, mas como espaço de criação de novas subjetividades, de ressignificação de saberes, ancorados na escuta, na pluralidade e na interculturalidade, a qual

propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (Oliveira e Candau, 2010, p. 27)

Neste encontro, ampliamos o horizonte pedagógico ao integrar saberes historicamente marginalizados, contrastando-os com os saberes hegemônicos, tornando possível promover um espaço educativo mais crítico, diverso e igualitário, comprometido com a descolonização do olhar, do ser e do saber.

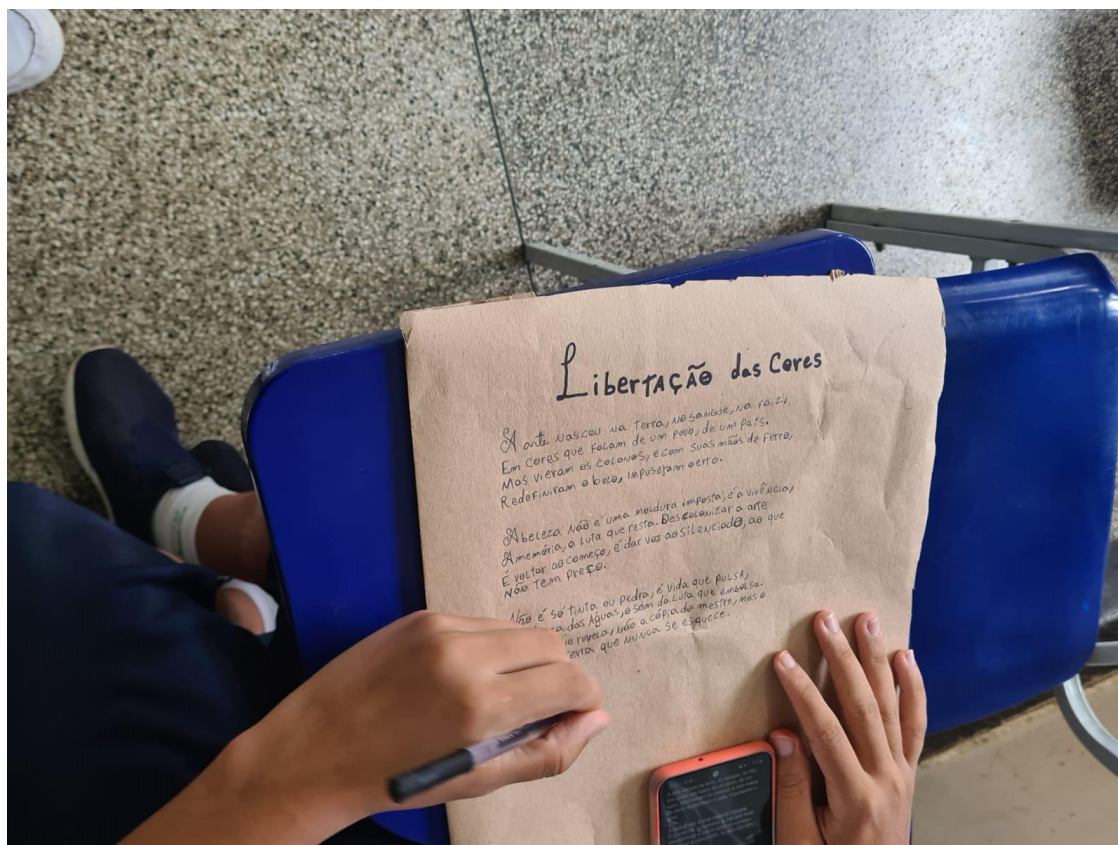
Ao finalizar o encontro da segunda Experimentação, propus produzir, em papel pardo, alguma manifestação visual: desenhos, minicontos, poemas, nuvens de palavras, entre outras possibilidades, utilizando lápis de cor, carvão, giz de cera, jornais e outros materiais, que relacionasse as construções e provocações geradas a partir das discussões durante os dois encontros. Contudo, a proposta da atividade apenas começou a ser executada, não sendo finalizada ainda naquele momento. Vale ressaltar ainda que os/as estudantes foram se organizando em um único grupo, naturalmente, moldando o que seria feito a partir dos dois encontros.

Figura 32. Papel pardo e a criatividade, novembro de 2024.



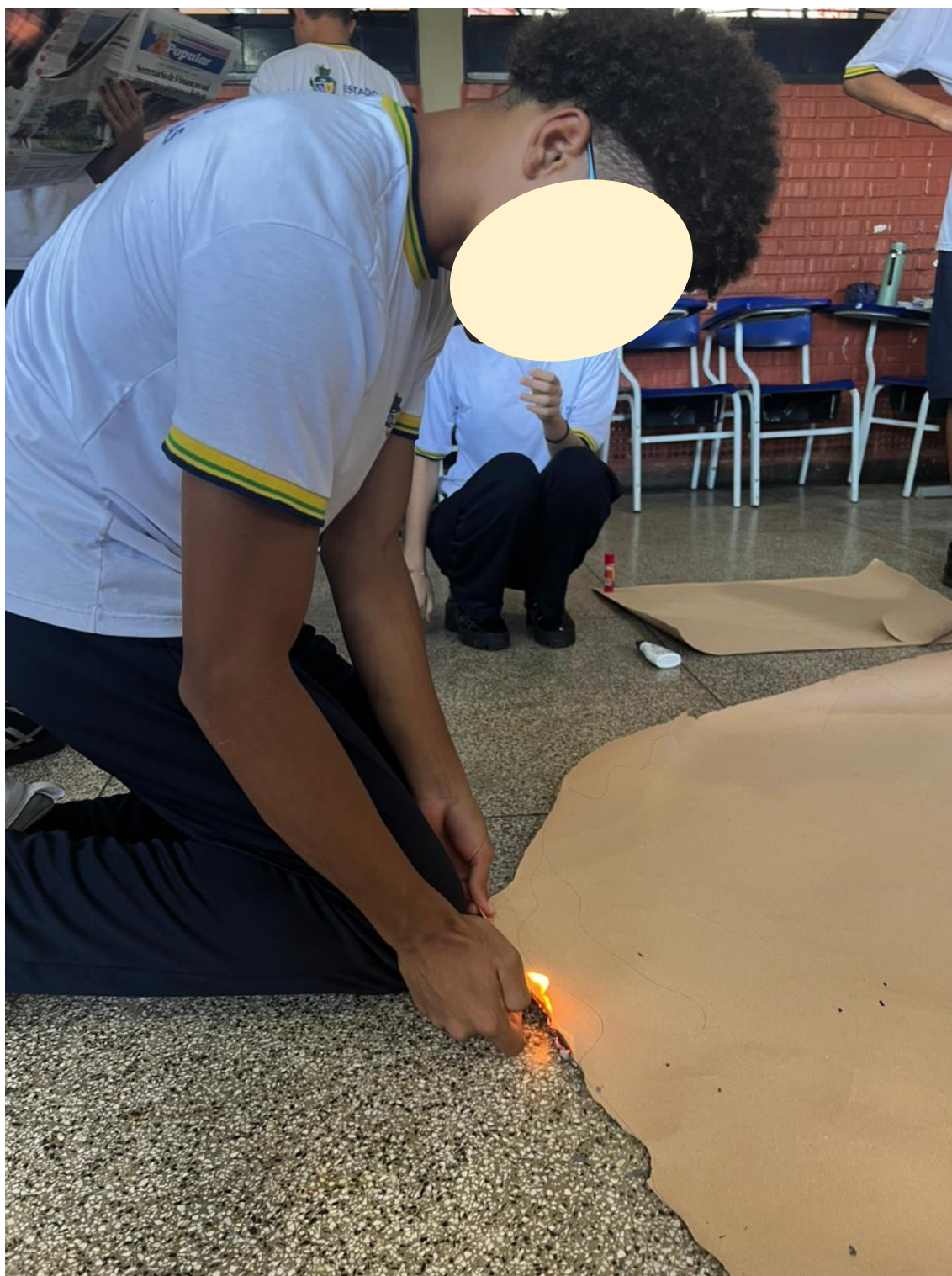
Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 33. Papel pardo e o poema, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 34. Fogo e papel, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 35. Papel pardo e suas artes, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 36. Olhar sobre o papel pardo, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 37. O grupo pensando o que poderiam fazer, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 38. A arte que extrapola o papel, novembro de 2024.



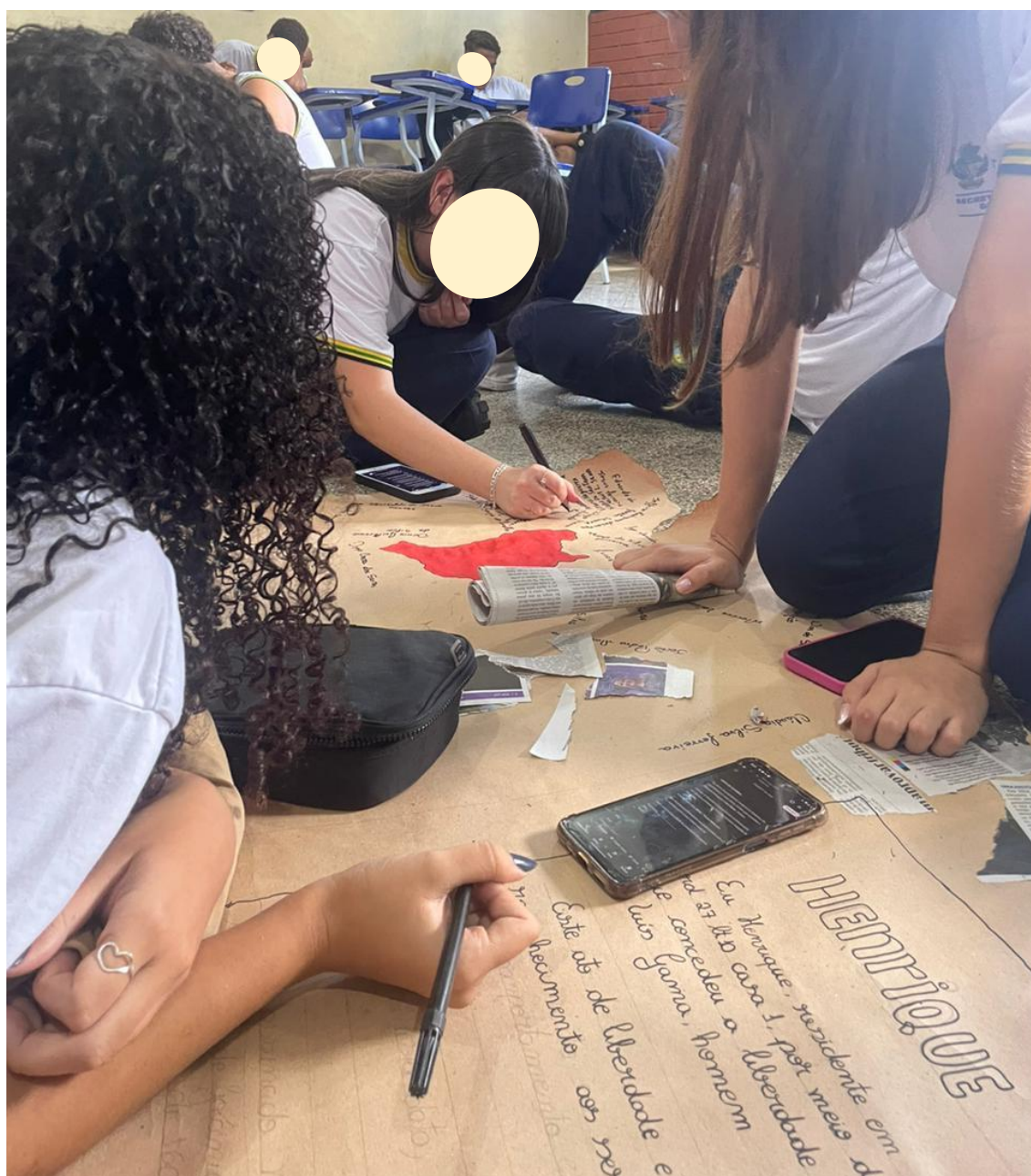
Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 39. Interação entre os/as estudantes, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 40. O fazer coletivo sobre papel, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 41. Preparando o suporte, o que poderá surgir? Novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Naquele momento, percebi o quanto a escola é território fértil para essas reflexões, mas também o quanto precisamos desconstruir certas lógicas que nos aprisionam. A atividade artística que começamos no papel pardo, ainda inacabada

mas já cheia de possibilidades, me mostrou como os estudantes estavam ressignificando suas ideias, cada qual à sua maneira. Enquanto observava o Grupo se articular coletivamente, entendi que esse processo é justamente o que defendemos: uma educação que não impõe, mas que se constrói no diálogo, na escuta atenta e no respeito às diferentes vozes. Evidentemente, como assevera Mattos (2003), em uma prática como essa

não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano (Mattos, 2003, p. 30).

Ao observar o Grupo construir suas representações de forma colaborativa, percebi como a prática se tornou um exercício de "ativar possibilidades", justamente como defende o autor, em que as múltiplas vozes e temporalidades puderam se expressar para além dos códigos convencionais. A riqueza do processo esteve na construção dialógica que não nega as contradições, mas as coloca em movimento, permitindo que novas subjetividades e memórias sociais sejam tecidas coletivamente, no ritmo próprio dos/as estudantes.

Compreendemos que romper com os espelhos não significa apenas rejeitar a imagem distorcida refletida, mas questionar a mão que constrói o vidro, como indica Lorde no poema; isto é, interrogar as estruturas coloniais que produzem nossas referências de beleza, sucesso, intelectualidade e humanidade. Ao deslocar o olhar para essas camadas profundas, as discussões e a experimentação artística reafirmaram a necessidade de cultivar processos educativos que não apenas revelem as distorções, mas que favoreçam a invenção de outros modos de olhar, narrar e existir no mundo.

Logo, partimos para a próxima experiência, se anteriormente, a escrita e a performance operaram como disparadoras de memória e de conscientização, a próxima buscou ampliar o campo sensível da experiência por meio de imagens. Transitamos da centralidade da linguagem verbal para a potência da visualidade como lugar de produção de saberes, tensionamento político e invenção de si.

3.3 Experimentação Desobediência Visual: A Cultura Visual na Construção da Subjetividade

O terceiro encontro, intitulado *Experimentação Desobediência Visual - A cultura visual na construção da subjetividade*, teve como tema proposto a *Desobediência Visual e a formação da subjetividade*. Seu objetivo de aprendizagem se respaldou em produzir subjetividade a partir da Cultura Visual e, assim, o objetivo da oficina foi desenvolver atividades pedagógicas baseadas na perspectiva da Cultura Visual e das pedagogias culturais, utilizando obras literárias, artísticas e audiovisuais, bem como experiências artísticas e produções visuais, com o intuito de promover a reflexão crítica e a ressignificação do conhecimento.

Iniciei a oficina retomando o conceito de subjetividade, compreendendo-o como dimensão que, embora pertença ao campo individual, é sempre atravessada pelo coletivo. Discutimos que a subjetividade é tecida pelas experiências pessoais, pelas interpretações que construímos do mundo e pelas perspectivas que nos constituem; porém, ela também é moldada pelas narrativas sociais que absorvemos ao longo da vida, discursos dominantes que orientam modos de ser, sentir e existir. Assim, cada sujeito carrega em si uma trama complexa formada pelo encontro entre memórias íntimas e regimes culturais mais amplos.

Em continuidade, definimos o conceito de Cultura Visual a partir das contribuições de Fernando Hernández (2007). Refletimos sobre como, por meio da Cultura Visual, nos relacionamos com o mundo, interpretamos o real e elaboramos identidades; e, sobretudo, sobre como as imagens carregam intencionalidades políticas e pedagógicas. Ao deslocarmos o olhar para esses processos, reconhecemos que aprender a ver é também aprender a questionar: os sentidos construídos pelas imagens, seus silenciamentos e as forças que sustentam tais visualidades.

Expliquei que a Cultura Visual faz parte de quem nós somos, como visualizamos o mundo e como somos construídos por intermédio das representações imagéticas e, a partir disso, elaboramos nossas subjetividades e atribuímos sentidos ao mundo. Em seguida, refletimos sobre os vídeos exibidos nas oficinas anteriores e busquei trabalhar o sentido de “ressignificação dos olhares e conhecimentos” que nos é transferido no percurso escolar, bem como questionar quais significados damos às imagens e às visualidades cotidianas.

Desse modo, a forma como olharmos a sociedade, pode ser representada em imagens, assim como as imagens refletem um pouco do que somos e pensamos. Esse processo faz parte dos muitos elementos que compõe a “construção social” de nossos saberes e subjetividades – daí a ideia de que a subjetividade também é coletiva. Nós produzimos imagens e somos receptores delas, assim formamos nosso olhar crítico e analítico sobre nossos contextos.

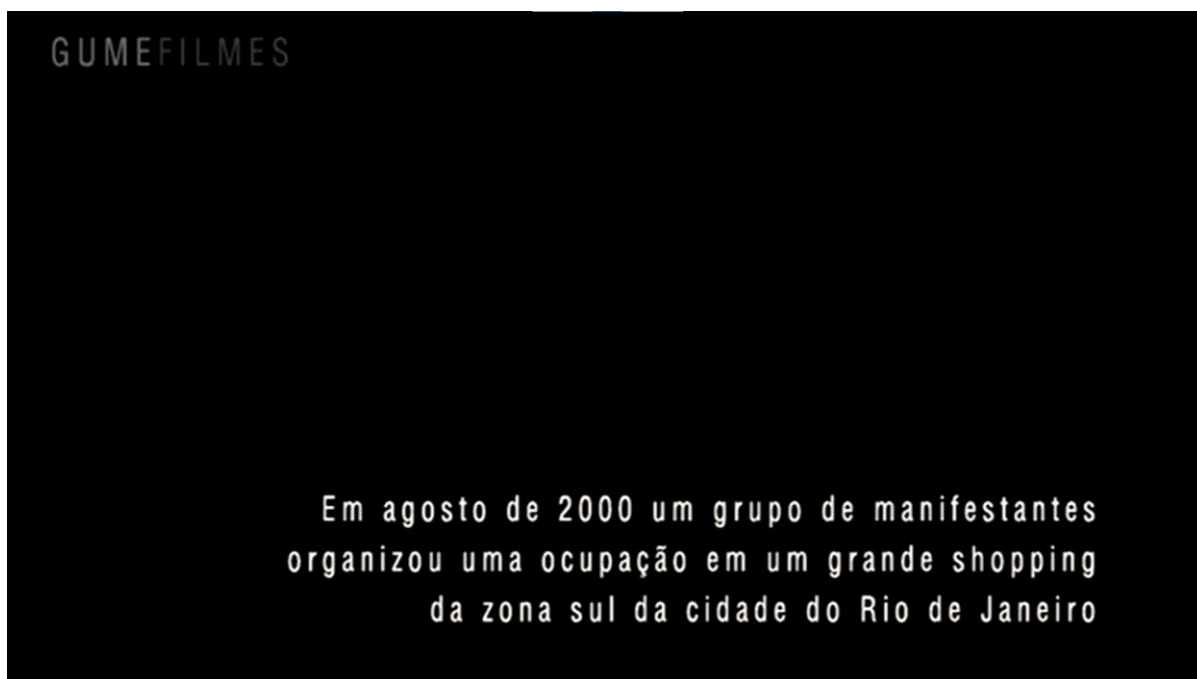
Após reflexões sobre o que é Cultura Visual, indaguei: *A partir disso, o que vocês compreendem e entendem por Cultura Visual? De que modo ela está atrelada, entrelaçada em nosso cotidiano?* Os e as participantes ficaram quietos, sem respostas prontas ou previamente formuladas. Nesse momento, compreendi que ainda estavam internalizando o conceito que pareceu muito novo para eles e elas.

Nesse silêncio, compreendi que o encontro com a Cultura Visual produzia um primeiro deslocamento: tratava-se de um saber que não lhes havia sido apresentado de forma sistematizada anteriormente, e que agora convidava a olhar para si e para o mundo com outras lentes. O estranhamento inicial funcionou como índice de que algo estava sendo desestabilizado; o conceito se mostrava novo, demandando tempo para ser ‘digerido’ e produzir sentidos mais profundos.

Seguindo as atividades do terceiro encontro, assistimos ao documentário *Hiato*²⁸, de Vladimir Seixas (2013). A obra foi escolhida por sua força em revelar, por meio de uma linguagem estética e política, as contradições que atravessam o espaço urbano brasileiro. Durante a exibição, contextualizamos questões como racismo, desigualdade social e relações de poder, associando-as às discussões anteriores sobre Cultura Visual e subjetividade.

²⁸ O documentário *Hiato*, de Vladimir Seixas, apresenta um acontecimento ocorrido no dia 3 de agosto de 2000, no shopping Rio Sul, o maior shopping de classe média/alta na zona sul, em Botafogo, no Rio de Janeiro. As pessoas que participaram deste evento queriam simplesmente circular no espaço público, no entanto, lojistas e transeuntes, ao vê-las, reagiram com perplexidade e enfrentamento.

Figura 42. Cena inicial do curta “Hiato”, exibido no terceiro encontro.



Fonte: Imagem capturada do documentário Hiato (2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>. Acesso em: 10/11/2025

O vídeo constrói um retrato incisivo do abismo social entre dois mundos que coexistem na mesma cidade: de um lado, os frequentadores de um shopping de classe média alta no Rio de Janeiro; de outro, as pessoas moradoras de uma favela vizinha. A câmera, ao alternar os olhares entre esses espaços, faz emergir um contraste que ultrapassa a geografia e evidencia a distância simbólica entre aqueles que podem consumir e os que são historicamente excluídos das paisagens de privilégio.

No filme, uma das participantes do ato diz em entrevista: *“Antes de nos chegar no shopping de lá de Botafogo, a polícia já estava toda em peso lá. Quando nós descemos do ônibus, que eu já desci chorando com raiva, xingando... a polícia tava de cacete e o pessoal tava fechando as portas. Aí foi quando a gente começou a fazer o ato... estava fechando e nós começamos a brigar por esse direito de eles abrir.”* A partir de então evidencia a intensidade da experiência coletiva narrada no documentário. O relato revela não apenas a presença ostensiva da polícia como dispositivo de controle, mas também o mecanismo imediato de exclusão que se ativa quando determinados corpos se aproximam de espaços elitizados. O fechamento das portas das lojas, à medida que o grupo se deslocava, funciona como metáfora visual do limite social: é o shopping que se fecha, mas é a cidade que se revela proibida.

Figura 43. Olhares sobre o corpo, 10/11/2025.



Fonte: Imagem capturada do documentário *Hiato* (2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>. Acesso em: 10/11/2025

A imagem do documentário *Hiato* expressa a desigualdade de poder na ocupação dos espaços urbanos e comerciais. A presença de espectadores ao fundo intensifica a carga simbólica da cena, suas expressões e olhares funcionam como uma extensão do dispositivo de vigilância, reforçando o julgamento do corpo negro. Não é apenas o funcionário que acusa; é a coletividade que observa, analisa e confirma qual corpo é lido como ameaça.

A reação dos participantes em realizar o ato, insistindo na abertura daquele espaço, traduz uma disputa simbólica pelo direito de existir e circular, uma reivindicação por reconhecimento e humanidade. Nesse sentido, a fala torna visível a tensão entre o desejo de pertencer e a violência que regula quem pode “entrar” e quem deve ser mantido do lado de fora, denunciando a colonialidade inscrita nos espaços urbanos e nas visualidades que os constituem.

Ao observar as reações dos/as estudantes, percebia-se o desconforto, o espanto e a reflexão silenciosa. O documentário tensionou percepções naturalizadas sobre “lugar social”, desvelando o quanto as imagens cotidianas também são dispositivos de poder que constroem fronteiras entre o visível e o invisível. Com isso, ao final da exibição, os/as estudantes foram convidados a compartilhar suas impressões. O **participante A.**, afirmou: “*senti empatia por eles, me coloquei no lugar.*”

É interessante refletir sobre como os funcionários daquele lugar estão sendo hipócritas, pois hoje em dia se formos nas lojas Americanas tem um funcionário te seguindo, e você pensa, porra, esse cara é como eu, ganha um salário-mínimo”.

Sua fala tensiona a lógica de vigilância seletiva que opera nos espaços de consumo, revelando como o racismo e a desigualdade se inscrevem não apenas na arquitetura urbana, mas no olhar, um olhar que define quem é suspeito, quem pertence, quem pode existir naquele território sem ser interrogado. A percepção do **Estudante A** evidenciou a contradição entre trabalhadores racializados que, ao mesmo tempo em que são alvo do controle social, tornam-se instrumentos da mesma lógica discriminatória para garantir o seu emprego. Trata-se de um jogo perverso que evidencia como o racismo é estrutural, reproduzido independentemente da vontade individual.

Logo, surgiram vários relatos sobre o desconforto causado por olhares de desconfiança e o desprezo enfrentado por pessoas negras em diferentes espaços sociais. Nesse momento, a **Estudante D**, compartilhou: *“Nosso amigo J. acabou de mandar uma mensagem. Ele foi ao supermercado Barão, onde um amigo dele trabalha, e os funcionários disseram: ‘fiquem de olho neste aí, para não roubar’”.*

Este episódio, narrado em tempo real, serviu como dado empírico incontornável: não se tratava apenas de analisar o documentário como algo externo; a violência ali representada se mostrava viva, cotidiana, atravessando direta e imediatamente a experiência dos/as estudantes. O “olhar que vigia”, operado nos shoppings, nas lojas, nos supermercados, revelou-se como estratégia de racialização contínua, herdada do imaginário colonial que associa corpos negros à criminalidade.

Esses relatos evidenciaram como a Cultura Visual está diretamente associada tanto ao modo como somos vistos quanto ao modo como olhamos o outro. As experiências narradas pelos/as estudantes tornaram concreto o caráter relacional do olhar: não se trata apenas daquilo que vemos, mas de como somos posicionados por esse ato, ora como sujeitos que observam, ora como objetos observados, vigiados, julgados.

Durante as discussões, tive a impressão de que o grupo começou a se aproximar de um entendimento mais amplo sobre o que vem a ser a Cultura Visual, reconhecendo que o termo ultrapassa a dimensão estética das imagens para atuar como campo de disputa simbólica, política e social. Expliquei que o olhar nunca é neutro; ele é atravessado por histórias, convenções, expectativas e hierarquias. Há

sempre uma tensão entre observar e ser observado, entre ocupar o lugar de quem interpreta o mundo e o lugar de quem tem seu corpo constantemente analisado e suspeitado.

Dando continuidade à oficina, assistimos ao vídeo *Rolezinhos*, de Tiago Pereira e Victor Dias (2014), que ampliou a reflexão sobre os impactos do olhar do outro e sobre como esse olhar pode tanto construir quanto aprisionar identidades. Alexandre Pereira, entrevistado no vídeo, expõe que o termo rolezinho se refere ao “direito a se divertir na cidade. Quem pode se divertir na cidade?” Diante disso, percebemos que o lazer, aparentemente banal, é também campo de disputa sobre quem pode ocupar determinados espaços e em quais condições.

O vídeo tensionou discussões já iniciadas, revelando como a circulação de jovens negros em espaços de consumo desencadeia estratégias de controle social, reforçando fronteiras simbólicas que delimitam quem pode usufruir de determinados lugares.

Após a exibição, o **Estudante A** provocou a turma: “O que esse vídeo fez vocês sentirem?”. A **Estudante G**, respondeu: “Parece que este vídeo de 2014 prevê o que vivenciamos ainda hoje”.

A fala desta aluna destacou o caráter persistente das desigualdades que atravessam a experiência racial no Brasil: ainda que datado, os dois vídeos exibidos ecoaram nos acontecimentos presentes, reafirmando que os mecanismos de vigilância, exclusão e criminalização de corpos negros permanecem, e apenas se reconfiguram no tempo. A discussão ganhou corpo à medida que relacionamos o conteúdo às temáticas exploradas nos encontros anteriores, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais, às desigualdades de classe e ao papel da imagem na construção das subjetividades.

Para encerrar o terceiro encontro, introduzi a reflexão proposta por Grada Kilomba (2021), em *Memórias da Plantação*, sobre os significados das palavras *negação*, *culpa*, *vergonha*, *reconhecimento* e *reparação*. A autora explica que *negação* se refere a um mecanismo recorrente de silenciamento e anulação das experiências de pessoas negras, funcionando como forma de preservar e naturalizar as estruturas de exclusão racial. Já a *culpa* é compreendida como um conflito moral que emerge diante de ações ou omissões relacionadas ao racismo, revelando a tensão entre responsabilização e desconforto.

A *vergonha*, por sua vez, aparece como o medo de não corresponder aos ideais internalizados, medo de ser visto, de ser associado à violência racial, ou de reconhecer seu papel na estrutura desigual que organiza as relações sociais. O reconhecimento representa o momento em que o indivíduo branco percebe sua participação histórica e contínua na manutenção dessas estruturas, rompendo com o mito da neutralidade e da inocência racial. Por fim, *reparação* implica o esforço ativo por transformar privilégios estruturais em mudanças concretas, seja por meio de práticas individuais, coletivas ou institucionais que busquem redistribuir poder e construir uma sociedade mais justa.

Aprofundamos o debate, deslocando a análise para nossas próprias responsabilidades diante das violências simbólicas e concretas perpetuadas socialmente. Refletimos sobre como cada um de nós, em diferentes posições, podemos reforçar, ou tensionar, estruturas de desigualdade que se manifestam nos olhares, nas narrativas e nas práticas cotidianas.

Ao final das reflexões, propus uma atividade prática ao grupo: a criação de uma produção visual composta por duas imagens²⁹, uma que refletisse o conteúdo abordado nos vídeos e outra que simbolizasse um movimento de ruptura em relação aos sentimentos provocados pelas narrativas apresentadas. O objetivo era materializar o entendimento crítico sobre a Cultura Visual e estimular, por meio da criação visual, um gesto de ressignificação simbólica e política.

A proposta buscava deslocar o olhar da análise para a criação, permitindo que os/as estudantes traduzissem em imagens suas percepções, afetos e posicionamentos éticos diante das discussões. Contudo, não foi possível realizar a atividade dentro do tempo disponível, pois já nos aproximávamos do horário previsto para o encerramento da terceira Experimentação. Ainda assim, o simples ato de imaginá-la abriu espaço para que os/as participantes percebessem a potência do exercício criador como gesto de agenciamento e resistência, ampliando a compreensão de que produzir imagens é também produzir mundos possíveis. Embora não tenha sido executada naquele momento, a atividade se desdobrou em outros encontros, nos quais as produções visuais foram retomadas.

²⁹ As produções visuais finalizadas, realizadas pelos/as estudantes, estão expostas na seção “4.3 Um estilhaço no espelho colonial: subjetividade, pertencimento e reexistência”.

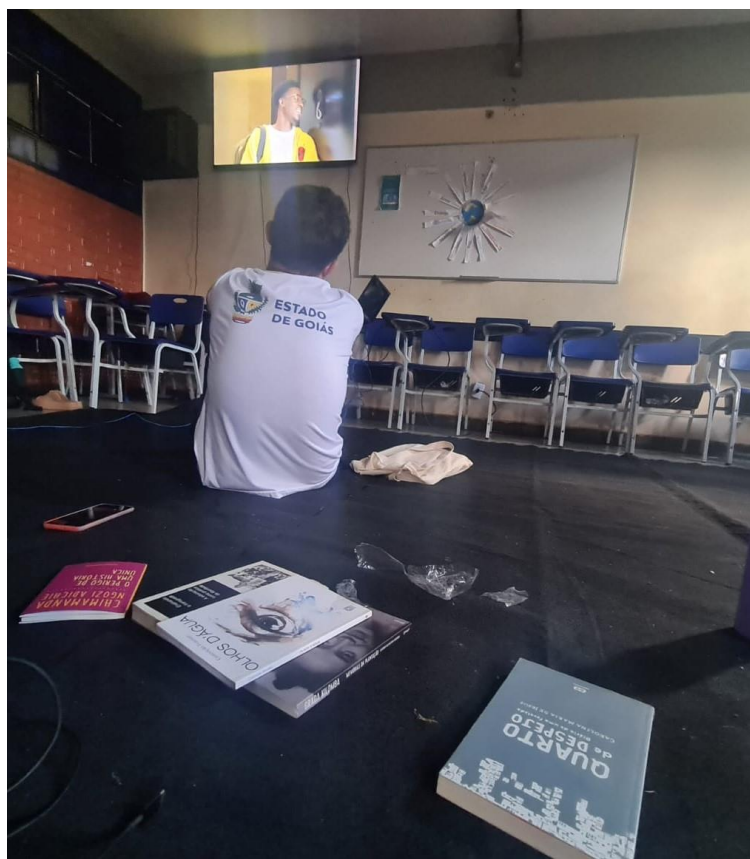
Encerrada a terceira fase da programação dos encontros, em que as discussões sobre Cultura Visual e desobediência do olhar mobilizaram os/as estudantes a reconhecerem o poder das imagens na constituição das subjetividades, avançamos para o último encontro planejado da pesquisa participante. Se até então havíamos transitado entre palavra, performance e imagem como disparadoras de reflexão crítica, a quarta Experimentação buscou articular esses elementos de forma integrada, tendo o audiovisual como eixo estruturante.

3.4 Experimentação Audiovisual: As Visualidades como uma Pedagogia

A quarta e última prática foi intitulada de *Experimentação Audiovisual - As visualidades como uma pedagogia*, foi planejada sob o tema: *O audiovisual como desconstrução de pensamentos*. O objetivo de aprendizagem consistiu em desenvolver atividades pedagógicas fundamentadas na perspectiva da Cultura Visual e das pedagogias culturais, por meio de obras literárias, artísticas e audiovisuais, além de experiências criativas e produções visuais. Para tanto, o intuito do encontro foi promover a reflexão crítica e a resignificação do conhecimento a partir da ampliação de repertórios culturais, valorizando as identidades dos/as estudantes e os contextos socioculturais em que estão inseridos/as.

Para promover um encontro mais diversificado, reorganizei a disposição da sala e convidei o grupo a se sentar no chão. A proposta buscava criar um ambiente menos hierárquico e mais acolhedor, favorecendo a escuta sensível e a circulação de afetos. Ao romper com a configuração tradicional das carteiras enfileiradas, instauramos outras possibilidades de relação: estar próximo, compartilhar o mesmo nível do piso, olhar nos olhos.

Figura 44. Sentar no chão e olhar a partir de um outro horizonte, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 45. Disposição do grupo na sala, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Esse gesto simples ativou deslocamentos simbólicos importantes. Sentar-se no chão retirou os corpos da rigidez espacial da sala de aula e produziu um clima de intimidade e partilha, permitindo ler, visualizar e dialogar em maior proximidade. Assim, o ato de acolher e ser acolhido/a se tornou parte constitutiva da experiência pedagógica, reafirmando que o modo como nos organizamos no espaço também ensina, provoca e transforma.

No primeiro momento deste último encontro, iniciamos com a leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo (2020). No conto, a autora dá corpo e voz à vida de uma mulher negra e trabalhadora, que retorna para casa carregando nas mãos cansadas os restos de uma festa alheia, transformados em sustento e afeto para os filhos. No ônibus, onde esperava apenas descanso após a longa jornada, reencontra o pai de seu primogênito, presença marcada por memória, saudade e dor.

Ao final da leitura, o **Estudante B** comentou: *“nossa, professora, primeira vez que eu entendi um livro, consegui entender toda a história”*. Sua fala revelou não apenas a potência da escrita de Evaristo, mas também o modo como a identificação afetiva pode abrir caminhos para outras experiências de leitura, especialmente quando a literatura aproxima sujeito, narrativa e contexto social.

Em seguida, perguntei ao grupo: *o que vocês sentiram?* A resposta veio em coro: *“raiva, injustiça, dó, tristeza, pena.”* As emoções compartilhadas coletivamente apontaram para um processo de leitura que ultrapassou o plano cognitivo e alcançou dimensões sensíveis e ético-políticas. A roda, então, se constituiu como espaço de escuta e elaboração: os/as estudantes contaram suas histórias, reconheceram-se nas experiências de Maria e dialogaram entre si. Um explicava ao outro o que era racismo, identificando como essa estrutura atravessa o conto e suas próprias vidas.

Esse movimento espontâneo de mediação entre pares evidenciou a construção coletiva do conhecimento, em que a compreensão sobre a obra literária se imbricou às experiências vividas, produzindo um encontro dialógico e cooperativo. Nesse processo, a narrativa de Evaristo tornou-se espelho e, ao mesmo tempo, artefato de interpretação crítica do mundo, reafirmando a literatura como espaço de denúncia, memória e resistência.

Depois deste momento, abrimos espaço para refletirmos sobre o processo da fome, articulando o conto de Evaristo e o contexto do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, trabalhado nos encontros anteriores. Ambas as obras

evidenciam as desigualdades sociais e a urgência da sobrevivência cotidiana, revelando como a fome atravessa corpos, subjetividades e vínculos afetivos.

Como estávamos próximos ao período natalino, a discussão se ampliou para as experiências pessoais dos/as estudantes em torno da data. Alguns/algumas relataram que não celebram o Natal: não há reunião em família, troca de presentes ou mesa farta. Esse depoimento provocou grande impacto em parte do grupo. As **Estudantes G. e H.** ficaram abismadas ao constatar que para muitas famílias o Natal não é vivido como evento sagrado ou festivo, mas como mais um dia atravessado pela escassez.

Nesse contexto, o **Estudante B** compartilhou um desejo: *“quando eu tiver minha casa, vou comprar uma árvore de Natal gigante.”* Sua fala, simples e poética, ressoou como projeção de futuro, uma esperança que se inscreve no gesto simbólico de montar uma árvore, afirmando o direito ao afeto, à celebração e à dignidade. Essa partilha permitiu perceber como as memórias e expectativas em torno do Natal revelam diferentes experiências de pertencimento, marcadas por desigualdades, mas também por imaginação e possibilidade.

Após a leitura e as discussões, assistimos ao curta-metragem *Dois Estranhos* (*Two Distant Strangers*), dirigido por Travon Free (2020), que aborda de forma contundente a perseguição policial contra pessoas pretas. A narrativa, estruturada na repetição cíclica da violência, tornou-se um potente disparador para aprofundarmos os debates sobre discriminação racial, violência institucional, silenciamento, justiça social e supremacia branca.

Figura 46. *Dois Estranhos*: o controle e a brutalidade policial.



Fonte: Captura de tela do curta-metragem disponível na Netflix.

Figura 47. *Dois Estranhos*: o corpo negro ao chão.



Fonte: Captura de tela do curta-metragem disponível na Netflix.

A figura 46 mostra o enquadramento em close do policial branco evidenciando sua expressão tensa e agressiva. Seu rosto ocupa toda a cena, impondo-se ao olhar do espectador. A aproximação extrema revela cada vinco da pele, cada fibra do maxilar contraído, traduzindo a intensidade da violência e da autoridade que exerce. A câmera, ao focar esse rosto, amplia o gesto de dominação, reforçando o policial como figura de controle absoluto sobre a vida do outro.

A imagem 47, também em close, mostra um jovem negro, deitado no chão, imóvel, com os olhos cerrados. Seu corpo aparece vulnerável, exposto, reduzido ao silêncio. Os óculos tortos reforçam a fragilidade da cena: algo foi interrompido, deslocado, violentado. O contraste entre a rigidez expressiva da primeira imagem e a quietude quase inerte da segunda evidencia a dinâmica colonial: imposição e sujeição.

Dessa forma, as imagens performam uma coreografia da violência racial: de um lado, o sujeito que exerce o poder; de outro, o sujeito cuja vida é controlada, interrompida, descartada. Em termos de Cultura Visual, revelam como o olhar, e quem ocupa a posição de olhar e de ser olhado, é constitutivo pelas hierarquias raciais e sociais. O policial, enquadrado por cima e dominando a cena, olha para baixo; o jovem negro é filmado sem olhar de volta, capturado pela perspectiva do agressor.

O curta expõe como o racismo opera como engrenagem recorrente e inescapável: não importa o percurso ou as escolhas do protagonista, o desfecho é sempre o mesmo, a morte provocada pela polícia. Essa repetição, que impede o personagem de sobreviver, nos convida a refletir sobre a impossibilidade histórica de liberdade plena para corpos negros em sociedades marcadas pela colonialidade. Ao experimentar esse ciclo de violência no campo narrativo, os/as estudantes puderam estabelecer conexões entre ficção e realidade, reconhecendo que a brutalidade policial e a seletividade racial não pertencem apenas ao universo cinematográfico, mas atravessam o cotidiano de pessoas negras em diferentes contextos.

Portanto, a exibição do curta funcionou como mais um gesto pedagógico de desobediência visual: ao materializar, em imagens, a permanência do racismo estrutural, convocou o grupo a pensar criticamente sobre as formas de resistência e sobre a urgência de reimaginar futuros que não estejam condicionados à repetição do trauma.

Após a exibição, o grupo ficou um tempo em silêncio, um silêncio denso, que parecia traduzir a impossibilidade momentânea de nomear o impacto da narrativa. Logo depois, o **Estudante A** tomou a palavra:

Quando a gente acha que acabou, antes do policial matar ele pela última vez eu estava planejando reclamar para a senhora, porque no final ele mostra a denúncia, mas se ele morresse àquela hora e tivesse acabado é como se não houvesse mais esperança, pois ele tentou mais de 99 vezes e não resolveu nada. E depois ele conversa com a mulher, dizendo que ele é mais inteligente que eles, que é mais esperto que eles e que ele vai continuar tentando, acredito que aqui ele quer transferir para nós a esperança para que possamos mudar essas realidades.

A partir de então, foi possível pensar no gesto de insistir como prática política: mesmo diante da repetição infinita da violência, o protagonista reivindica o direito de continuar. Para o **Estudante A**, essa perseverança não é ingênua, mas um chamado ético endereçado ao espectador: é preciso seguir tentando romper os ciclos, reescrever o desfecho.

A **Estudante G**, em seguida, disse: *“eu senti o desespero dele”*. Sua fala ecoa o afeto mobilizado pelo filme, o desespero como experiência coletiva, mas também como motor de conscientização. Entre a dor e a esperança, os/as estudantes evidenciaram que a potência do curta não está apenas na denúncia da violência racial, mas na convocação a imaginar e construir outras possibilidades de futuro.

Os/as estudantes demonstraram em suas falas a raiva e a repulsa pelo policial caracterizado no filme, ficaram agoniados com a situação violenta representada. Neste momento, perguntei: *isso representa o que?* O **Estudante A**, falou: *“representa o nosso cotidiano, como isso acontece várias vezes em nosso dia a dia, que hoje morre alguém, amanhã morre também, depois de amanhã também e assim sucessivamente, e já está assim há meses, anos, décadas, séculos”*.

Sua fala evidenciou uma compreensão profunda da estrutura histórica e contínua da violência racial, reconhecida não como evento isolado, mas como repetição cíclica que atravessa gerações. Essa leitura aproximou a ficção do filme à realidade concreta dos corpos negros no Brasil, deslocando o debate para o campo da permanência e da naturalização da morte como destino racializado.

A **Estudante G** acrescentou: *“eu acho que só desistiria de tentar”*. Em resposta, o **Estudante A** retrucou: *“por isso que você é branca, os pretos têm que lutar para sobreviver”*. Este diálogo explicitou a assimetria racial na experiência do medo, da resistência e da esperança. Enquanto para **Estudante G** a desistência parecia possível como fuga do sofrimento, o **Estudante A** apontou que, para pessoas negras, seguir tentando não é escolha, mas condição de sobrevivência. Esse contraste tornou ainda mais evidente a centralidade da racialização na distribuição das possibilidades de vida, reforçando a discussão sobre privilégio, resistência e luta cotidiana, temas recorrentes ao longo dos encontros anteriores.

A seguir, assistimos vídeos com apresentações de *slams* e poemas de resistências: primeiro, o vídeo da Poeta Naruna³⁰ (2017) em que recita o poema de Marcelino Freire *Da paz* (2008). A força rítmica e a contundência das palavras instauraram um clima de suspensão na sala; ainda assim, alguns/algumas estudantes relataram não ter compreendido totalmente o sentido da obra. Segue o poema:

DA PAZ

Marcelino Freire

Eu não sou da paz.

Não sou mesmo não. Não sou. Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não, senhor. Não solto pomba nenhuma, não, senhor. Não venha me pedir para eu chorar mais. Secou. A paz é uma desgraça.

Uma desgraça.

Carregar essa rosa. Boba na mão. Nada a ver. Vou não. Não vou fazer essa cara. Chapada. Não vou rezar. Eu é que não vou tomar a praça. Nessa multidão. A paz não resolve nada. A paz marcha. Para onde marcha? A paz fica bonita na televisão. Viu aquele ator?

Se quiser, vá você, diacho. Eu é que não vou. Atirar uma lágrima. A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada. Vem governador participar. E prefeito. E senador. E até jogador. Vou não.

Não vou.

A paz é perda de tempo. E o tanto que eu tenho para fazer hoje. Arroz e feijão. Arroz e feijão. Sem contar a costura. Meu juízo não está bom. A paz me deixa doente. Sabe como é? Sem disposição. Sinto muito. Sinto. A paz não vai estragar o meu domingo.

A paz nunca vem aqui, no pedaço. Reparou? Fica lá. Está vendo? Um bando de gente. Dentro dessa fila demente. A paz é muito chata. A paz é uma bosta. Não fede nem cheira. A paz parece brincadeira. A paz é coisa de criança. Tá uma coisa que eu não gosto: esperança. A paz é muito falsa. A paz é uma senhora. Que nunca olhou na minha cara. Sabe a madame? A paz não mora no meu tanque. A paz é muito branca. A paz é pálida. A paz precisa de sangue.

Já disse. Não quero. Não vou a nenhum passeio. A nenhuma passeata. Não saio. Não movo uma palha. Nem morta. Nem que a paz venha aqui bater na minha porta. Eu não abro. Eu não deixo entrar. A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida. Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é. Rezar nesse inferno eu já rezo. Amém. Eu é que não vou acompanhar andor de ninguém. Não vou. Não vou.

³⁰ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0> – Poeta Naruma recitando o poema *Da Paz*, de Marcelino Freire (2008). FREIRE, Marcelino **Rasif: mar que arreventa**, Rio de Janeiro, Record, 2008.

Sabe de uma coisa: eles que se lasquem. É. Eles que caminhem. A tarde inteira. Porque eu já cansei. Eu não tenho mais paciência. Não tenho. A paz parece que está rindo de mim. Reparou? Com todos os terços. Com todos os nervos. Dentes estridentes. Reparou? Vou fazer mais o quê, hein?

Hein?

Quem vai ressuscitar meu filho, o Joaquim? Eu é que não vou levar a foto do menino para ficar exibindo lá embaixo. Carregando na avenida a minha ferida. Marchar não vou, ao lado de polícia. Toda vez que vejo a foto do Joaquim, dá um nó. Uma saudade. Sabe? Uma dor na vista. Um cisco no peito. Sem fim. Ai que dor! Dor. Dor. Dor.

A minha vontade é sair gritando. Urrando. Soltando tiro. Juro. Meu Jesus! Matando todo mundo. É. Todo mundo. Eu matava, pode ter certeza. A paz é que é culpada. Sabe, não sabe?

A paz é que não deixa.

Figura 48. Naruna, recitando o poema “Da paz”.



Fonte: Captura do vídeo – Poeta: Naruna disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0>. Acesso em: 12/11/25.

O **Estudante A** comentou: *“eu entendi que ela perdeu a esperança, perdeu a paz, que a paz é coisa de gente branca”*. Com este comentário, o estudante evidenciou a percepção de que o poema tensiona a ideia de “paz” como promessa vazia diante de corpos historicamente violentados. Em seguida o **Estudante C** complementou: *“a paz é representação de justiça, enquanto não houver justiça não há paz”*. A partir dessas interpretações, o grupo reconheceu que a obra desloca o sentido da palavra paz, revelando-a não como estado neutro, mas como construção política que só se

realiza quando há reparação, justiça e equidade. Assim, o poema, em sua oralidade insurgente, se tornou um dispositivo de leitura crítica do mundo, convocando os/as estudantes a pensar sobre quem pode reivindicar a paz e em quais condições ela é negada a determinados corpos.

Em seguida, assistimos ao vídeo *Calma senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor...*, de Lucas Koka (2018) e, também o vídeo do *Slam Resistência Abril*, de Mel Duarte (2017). As performances exibidas ampliaram o campo de análise ao tensionarem, por meio da palavra poética, as violências que atravessam corpos negros e periféricos, evidenciando como esses sujeitos precisam constantemente reafirmar sua humanidade diante de olhares criminalizadores.

Figura 49. Lucas Koka, recita *Calma, senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor...*



Fonte: Captura de tela do vídeo – Poeta: Naruna disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=AohbnYNvpo&t=1s>. Acesso em 12/11/2025.

Figura 50. Resistência. Mel Duarte.



Fonte: Captura do vídeo de Mel Duarte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EuoMcVbfEs&t=7s>. Acesso em 12/11/2025.

Esses audiovisuais ajudaram a aprofundar discussões sobre questões sociais, de classe, gênero e cor, desvelando a intersecção entre desigualdade estrutural e produção das subjetividades. Ao abordarem temas como paz, esperança e discursos de ódio, convidaram o grupo a reconhecer que a arte falada, quando insurgente, opera como denúncia, proteção e respiro para aqueles que sofrem os impactos da colonialidade no cotidiano. Dessa forma, as obras funcionaram como dispositivos de enfrentamento e imaginação política, fortalecendo o entendimento de que a resistência se faz também pela criação, pela palavra e pela circulação de outras narrativas possíveis.

Diante disso, refletimos sobre os conceitos de periferia e favela, como as desigualdades sociais e as pessoas que vivem em comunidades distantes do centro da cidade são, frequentemente, tratados com suspeita e vigilância policial. A partir de então percebemos que a distância geográfica é também simbólica: o centro e a periferia não se diferenciam apenas pelo espaço físico, mas pelas relações de poder que definem quem é protegido e quem é vigiado, quem está no centro e quem deve permanecer nas margens.

Para ampliar mais os diálogos, perguntei ao grupo se os encontros estavam contribuindo de alguma forma com suas formações. O **Estudante B**, foi o primeiro a responder: *“na minha vida sim, com toda certeza, isso faz parte de nossas vivências e por meio das conversas podemos visualizar por outro ângulo”*. Com isso, percebi que o percurso formativo programado possibilitou deslocamentos de perspectivas e ofereceu outras lentes para interpretar as experiências cotidianas.

A **Estudante G** relatou: *“nossa, eu comecei a me desconstruir e consegui fazer intervenções nas relações sociais que eu convivo, eu comecei a perceber como há racismo em pequenas atitudes do dia a dia”*. O depoimento de **G**. revela que o processo educativo ultrapassou a dimensão conceitual, repercutindo em práticas concretas de autorreflexão e intervenção social. A estudante compreendeu o racismo não apenas como violência explícita, mas como presença sutil e cotidiana, que se manifesta em gestos, palavras e atitudes aparentemente banais.

O **Estudante B** comentou: *“eu quero espalhar esse termo para outras pessoas, levar esse conhecimento para que possamos mudar a realidade”*. O conceito que ele pontuou foi o que trabalhamos em todas as oficinas: “descolonizar o conhecimento”. Neste momento, percebi que o aprendizado construído não foi mera

apropriação de conteúdo, mas uma prática transformadora, um gesto político de partilha e mobilização do sensível.

A **Estudante E**, acrescentou: *“eu saí de dentro de uma bolha e consegui visualizar outras realidades, ter pensamentos diferentes e compreender o lugar do outro”*. O **Estudante A** também deu sua opinião: *“os encontros desenvolveram muito meu pensamento crítico perante as coisas e o conhecimento que nos é transferido, podemos analisar de modo crítico as questões sociais”*.

Ainda nesse momento de avaliação, a **Estudante E** pontuou: *“desde a primeira oficina eu consegui refletir sobre diversas questões que nos cercam, me fez ter mais interesse sobre os temas de raça e gênero”*. A **Estudante H**, abordou que: *“literalmente parece que saímos de uma bolha, pois conseguimos visualizar relatos dos colegas e do conteúdo exposto no vídeo como algo real, cotidiano identificando a dor e proporcionando a empatia”*.

O **Estudante B** relatou que: *“nunca dei importância para essas questões, mas as oficinas me fizeram ter um olhar mais sensível, por poder falar das minhas experiências e compreender elas dentro do contexto social fizeram com que eu me importasse mais para esses temas”*. A **Estudante G**, disse: *“eu pude me tornar uma pessoa mais empática”* e, em seguida, ela comentou *“professora, eu não vou negar que já cometi racismo, e depois que passamos por essa experiência eu me senti muito mal, mas fui capaz de perceber os meus erros e refletir sobre essas questões”*. O **Estudante A** ofereceu mais detalhes sobre sua percepção:

quando a senhora falou na primeira prática sobre descolonização do pensamento, do conhecimento, eu levei a partir daí para trabalhar junto a mim uma desconstrução da minha bagagem e começar a reconstruí-la com um novo olhar, uma nova perspectiva. A partir das oficinas eu comecei a compreender e criar uma nova ideia sobre o racismo, porque racismo para mim era só falar para uma pessoa que ela é um macaco, e depois dos encontros compreendi que o racismo está muito mais presente na sociedade do que a gente imagina, eu nem sabia que existia racismo político. Os livros e os vídeos fizeram me identificar em praticamente todos eles, hoje quando a senhora leu o conto, eu me lembrei muito de quando a minha mãe levava os restos de comidas da casa que ela trabalhava para gente comer e o meu pai está preso, então eu fiquei pensando muito nisso e eu consegui me identificar nessas histórias me faz dar ainda mais valor e fez eu me interessar por isso, e consegui escrever um poema sobre essas questões, eu fiz em casa, esses dias para trás.

Concluindo as Experimentações, os/as estudantes me questionaram: *“o que você tem a nos dizer após saber que o trabalho desenvolvido foi capaz de modificar vários pensamentos?”*. Assim, dialogamos sobre o processo de produção das práticas

realizadas, os desafios e as aprendizagens que foram construídas. Portanto, essas falas mostram que ao promover aproximações entre cultura visual, experiência e vida cotidiana, as práticas potencializaram uma consciência crítica sobre raça, território e desigualdade, ativando movimentos internos de transformação que se expandem para além da sala de aula.

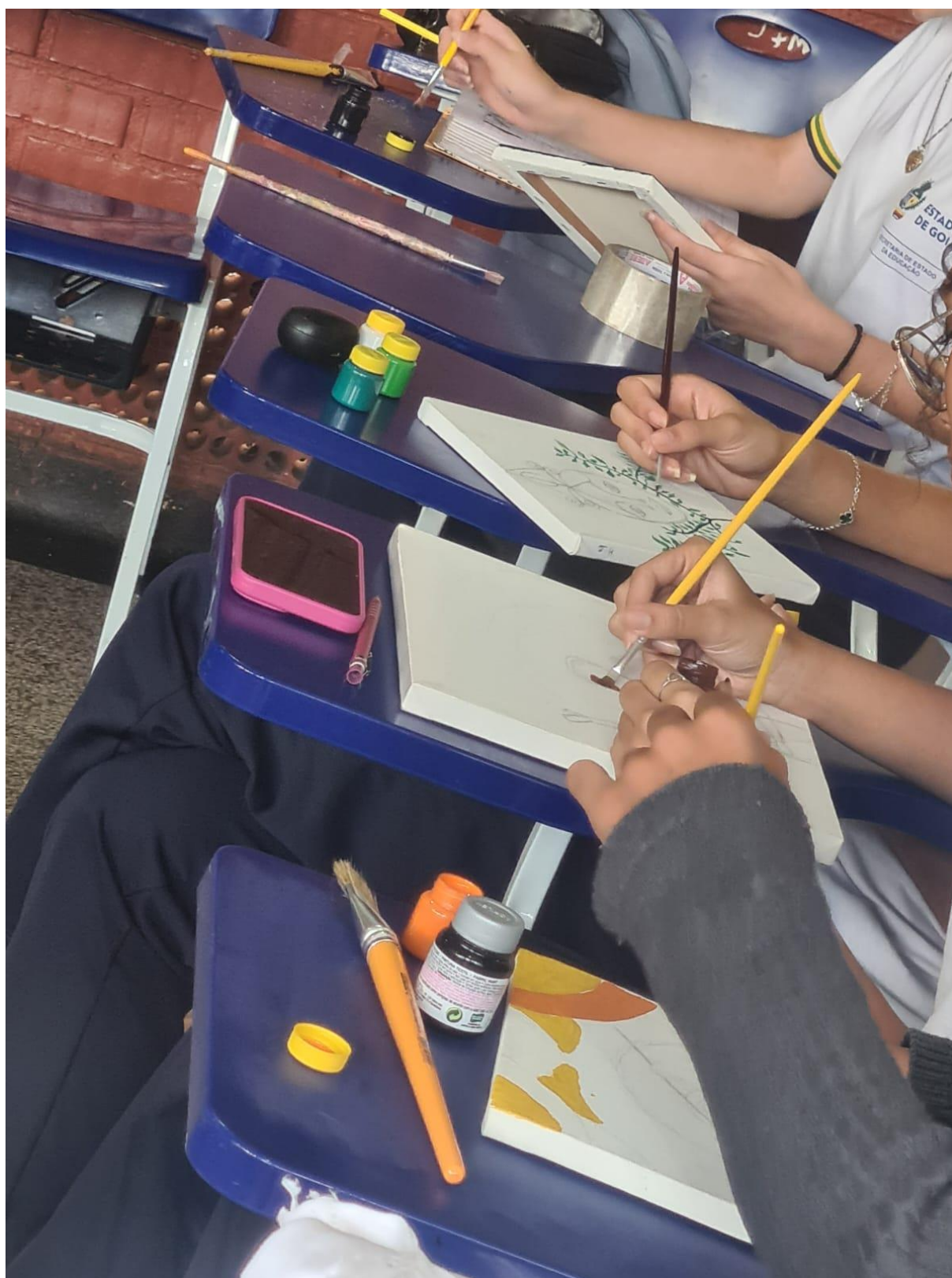
3.5 Um encontro adicional: a continuidade do gesto coletivo

Ao finalizar esse momento avaliativo, os/as estudantes manifestaram o desejo de vivenciar mais um encontro, destinado especificamente às atividades práticas que não havíamos conseguido realizar nos encontros anteriores. Atendendo ao pedido coletivo – gesto que por si só já demonstrava engajamento, pertencimento e continuidade das aprendizagens – realizamos uma última reunião voltada à produção artística.

Esse encontro adicional funcionou como espaço de criação, expressão e, sobretudo, de síntese sensível do percurso formativo vivido. As produções visuais elaboradas pelos/as estudantes materializaram as reflexões construídas ao longo da pesquisa-participante, evidenciando como os debates sobre raça, gênero, periferia, desigualdade, violência e cultura visual se corporificaram em formas, cores e narrativas próprias.

Para execução das propostas pedagógicas foi ofertado ao grupo todo o material necessário para realizar essas atividades: telas, tintas, papel pardo, lápis de cor, CD, giz de cera, entre outros materiais, todos adquiridos por mim, pois a Escola não possuía esses materiais. Segue abaixo imagens desses momentos.

Figura 52. Experimentando a pintura em tela, novembro 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 53. Telas em produção, novembro de 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Figura 54. Meninas artistas, novembro 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Por fim, destaco que a oportunidade de usar as telas e tintas provocaram grande entusiasmo no grupo. Para muitos, era a primeira vez que manipulavam esses materiais, tradicionalmente associados ao universo das “belas-artes” e a uma estética eurocentrada. Nesse sentido, a presença das telas carrega também uma perspectiva

colonial, pois parte de uma tradição artística que definiu quem podia produzir arte, quem podia ser visto e quais narrativas mereciam ser registradas e preservadas.

No entanto, ao serem apropriadas pelos/as estudantes, essas mesmas telas tornaram-se artefatos de desobediência estética. A cada pincelada, eles deslocaram o sentido colonial do objeto e abriram espaço para a imaginação, a partir de uma perspectiva decolonial do fazer artístico. As telas passaram a acolher memórias, resistências e desejos. O que antes era símbolo de exclusão converteu-se em território de enunciação, apropriação, de criação e de pertencimento.

Assim, o ato de pintar, mais do que uma prática, se transforma em gesto político: os/as estudantes reinscreveram seus mundos, suas vivências e suas subjetividades em um suporte que, por muito tempo, lhes foi negado. A tela deixa de ser apenas um objeto artístico e se torna um objeto de reivindicação e de reexistência, permitindo que eles e elas ocupem, produzam e projetem suas próprias visualidades, afirmando que suas histórias também merecem ser narradas, vistas e lembradas.

Figura 55. “Artistas” cumprindo o seu ofício, novembro 2024.



Fonte: Amanda Cristina Teixeira de Oliveira. Arquivo pessoal.

Assim, as Experimentações foram ganhando sentido, desdobrando-se em diferentes direções e aprofundando os processos reflexivos sobre como desconstruir conhecimento e modos de ver, especialmente por meio das produções visuais. Nesse momento, a criação tornou-se extensão direta das discussões teóricas e das

narrativas pessoais compartilhadas ao longo do percurso: olhar, sentir e produzir passaram a formar um único gesto.

É importante ressaltar, que este último encontro se deu no mesmo dia da culminância, então os/as estudantes terminaram as produções, organizaram a sala para exposição e recepcionaram os/as estudantes de outras Turmas. A exposição foi aberta no intervalo de aulas, convidando os/as estudantes de modo voluntário a entrarem no ambiente imersivo que eles criaram.

Esse ambiente promoveu uma reflexão acerca das temáticas trabalhadas nos encontros e foi um momento lindo, mágico! O olhar dos/as participantes era de dever cumprido e um certo orgulho de sua produção artística³¹. Para eles e elas, aquele momento não poderia acabar com a finalização do intervalo e, assim, foram de sala em sala convidando as Turmas para entrarem na exposição. Todas as salas de aula pararam por uns 10 minutos para apreciarem a exposição por mais um tempo.

A culminância do projeto na escola simbolizou muito mais do que o encerramento de um ciclo de encontros. Ela materializou um processo pedagógico vivo, sensível e transformador. Ao criarem coletivamente um espaço imersivo, os/as estudantes não apenas compartilharam suas produções, mas também construíram pontes de escuta e diálogo com toda a comunidade escolar. A alegria e o entusiasmo estampados em seus rostos revelaram o sentimento de pertencimento, autoria e potência.

A exposição, assim, deixou de ser apenas um produto final e se transformou em território de troca, de reimaginar o mundo e de afirmação de outras epistemologias e visualidades. A culminância não representou apenas o encerramento de um ciclo, mas a expansão das reflexões para além da sala de aula, reforçando o caráter coletivo, político e transformador da abordagem da cultura visual desde um viés decolonial.

Finalizando este capítulo, concluo: Sim! “à sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (hooks, 2019, p. 273). Nesse território, mesmo em meio às tensões e precariedades, o que se fez presente

³¹ Ao final das experimentações, os/as estudantes optaram por levar suas produções artísticas para casa, decisão que evidencia o vínculo afetivo estabelecido com os trabalhos realizados e a atribuição de valor simbólico às criações desenvolvidas ao longo do processo.

foi a potência da educação como prática de liberdade e autonomia, um gesto coletivo de transgressão, afeto e reexistência.

4 DO SILENCIAMENTO À ENUNCIÇÃO: AS VOZES E VISUALIDADES ESTUDANTIS

No capítulo anterior, foi apresentado o percurso da pesquisa, explicitando as escolhas metodológicas, os referenciais teóricos e as experimentações artísticas desenvolvidas com os/as estudantes. Esse movimento priorizou a descrição das práticas e dos dispositivos utilizados, bem como a enunciação das vozes participantes, evidenciando a pesquisa como um processo vivo, situado e relacional, no qual a escuta, a participação, a criação e a experiência ocuparam lugar central.

Neste capítulo, o olhar se desloca para a reflexão sobre esse percurso, buscando analisar os sentidos produzidos a partir das experiências vividas. Trata-se de um momento de interpretação crítica dos dados, no qual se tensiona a pergunta que orientou os processos investigativos: como a cultura visual, a partir de uma perspectiva decolonial e por intermédio da arte e da literatura, pode transformar a percepção dos/as estudantes sobre suas identidades e subjetividades, promovendo a descolonização do conhecimento? A proposta pedagógica provocou deslocamentos nas formas de ver, sentir e narrar o mundo?

Dessa forma, o capítulo organiza-se em torno dos eixos temáticos que emergiram do diálogo com os/as estudantes participantes da pesquisa, compreendidos não como categorias prévias, mas como construções reveladas no próprio processo investigativo. Ao considerar a palavra, a imagem e o gesto como formas de enunciação, a análise busca respeitar a complexidade e a singularidade dos processos formativos vividos.

Para tanto, privilegia-se a análise dos deslocamentos de sentido, da decolonização do olhar e da emergência de saberes subalternizados, evidenciando como as experimentações possibilitaram romper silenciamentos, tensionar o *status quo* colonial e produzir outras formas de existir, aprender e criar no espaço escolar.

4.1 Do silêncio à enunciação: voz, escuta e produção de sentido

Este primeiro eixo analítico emerge da observação atenta dos modos como os/as estudantes se relacionaram com a fala, o silêncio e a exposição de suas ideias ao longo dos encontros. Em vez de compreender o silêncio apenas como ausência de participação, esta seção o analisa como efeito de um processo histórico, social e

pedagógico marcado pela colonialidade do saber, do ser e da linguagem. A partir das práticas desenvolvidas, especialmente aquelas ancoradas na escuta sensível, no diálogo coletivo e na visualização, foi possível perceber como o medo de falar, de perguntar e de se posicionar publicamente atravessa o cotidiano escolar, condicionando os modos de aprender e existir do alunado.

Ao propor o deslocamento “do silêncio à enunciação”, este eixo analítico volta-se à compreensão de como a escuta, entendida como gesto político e pedagógico, atuou na desestabilização do medo de falar e do receio de não saber. Mais do que favorecer a circulação da palavra, as práticas de escuta instauradas nas experimentações criaram condições para que vozes antes contidas, hesitantes ou silenciadas pudessem emergir e produzir sentido. A análise que se desenvolve articula as falas dos/as estudantes às contribuições das epistemologias decoloniais, buscando compreender de que modo o ato de ouvir e de ser ouvido/a se configurou como experiência de pertencimento, reconhecimento e produção de saberes no contexto da pesquisa.

A partir dos depoimentos produzidos ao longo no campo da pesquisa, compreendo que eles não se apresentam como fragmentos isolados, tampouco como categorias estanques. Ao contrário, compõem um campo relacional que permite entender o silêncio como uma experiência historicamente produzida e atravessada por relações de poder, saber e hierarquização do conhecimento. Nessa expectativa, a colonialidade, muitas vezes, impõe o silêncio e invisibiliza determinadas vozes, de modo que medo, vergonha, controle do corpo, escuta e fala se configurem como camadas de um mesmo processo formativo.

Entendo que o silêncio não se configurou como desinteresse, apatia ou ausência de pensamento. Ele se manifestou como efeito da lógica escolar colonial, que naturaliza o medo de errar, desautoriza a dúvida e produz sujeitos que aprendem a vigiar a própria fala. Ao longo do primeiro encontro, evidenciou-se não apenas a curiosidade dos/as estudantes diante do tema da descolonização do conhecimento, mas, sobretudo, a presença de um medo estruturante que atravessa a experiência escolar: o receio de perguntar, de errar e de se expor publicamente.

As falas iniciais dos/as estudantes indicaram que o silêncio no espaço escolar decorre de um conjunto de relações de saber que produzem medo, autocensura e contenção da palavra. Ao afirmarem que “*estavam com vergonha de perguntar o que era isso*” ou que “*não perguntaram, por achar que seria besta*”, revelam a

internalização de uma lógica que deslegitima a dúvida e associa o não saber à incompetência. Esse silenciamento se aprofunda quando o **Estudante A** explicitou que, desde o início das atividades, desejava compreender o conceito de descolonização, mas não se sentia autorizado a enunciá-lo. Tais depoimentos indicam que o silêncio opera como mecanismo de regulação do conhecimento, limitando a compreensão crítica e a produção de sentidos.

Ao tensionar essa dinâmica por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na escuta e no diálogo, a pesquisa buscou desestabilizar valores herdados de uma cultura marcada por silenciamentos, criando condições para que a palavra circulasse e para que os/as estudantes se reconhecessem como sujeitos legítimos na construção do conhecimento.

Esse movimento inicial de silenciamento encontra ressonância na reflexão proposta por Grada Kilomba (2016), ao discutir a máscara como dispositivo colonial de controle da fala e da escuta. Ao não incentivar a fala espontânea do alunado, a colonialidade não apenas silencia vozes, mas produz a sensação de não pertencimento, fazendo com que o silêncio seja vivido como estratégia de sobrevivência. Quando os/as estudantes relatam o medo de perguntar por receio de parecerem “bestas”, revelam a atualização contemporânea dessa máscara simbólica: não mais o ferro imposto ao corpo, mas de um regime pedagógico que incentiva alguns a falar e outros a permanecer em silêncio.

A escola, nesse cenário, reproduz uma lógica na qual o pertencimento está condicionado à adequação ao discurso autorizado, e não ao direito de existir com dúvidas, hesitações, não-saberes e saberes próprios. Ao tensionar essa estrutura, os encontros deslocaram o silêncio de um lugar de submissão para um espaço de elaboração crítica, permitindo que a escuta se afirmasse como gesto político de reconhecimento. Ser ouvido, como afirma Kilomba (2016), é condição para pertencer; assim, quando o grupo passa a se autorizar a falar, o medo deixa de ser apenas um afeto individual e revela-se como efeito de um projeto colonial que começa, naquele espaço, a ser nomeado e desestabilizado.

A transformação do silêncio em voz encontra sustentação no pensamento de Paulo Freire (1970), ao defender uma pedagogia comprometida com a liberdade e a autonomia. O silenciamento atravessa o corpo e a circulação social dos/as estudantes, como evidenciam as falas que associam o medo à escolha da roupa, à exposição do corpo e ao olhar do outro. A vergonha relacionada à aparência, nesse

contexto, explicita a colonialidade do olhar, que nega a imagem do outro e dificulta o reconhecimento de si como sujeito digno de visibilidade e enunciação.

O silêncio, portanto, opera também como dispositivo de controle corporal, ampliando seus efeitos para além da sala de aula. Para Freire (1970), uma educação verdadeiramente emancipatória não pode conceber educandos e educandas como recipientes vazios, tampouco reduzir a consciência a um mecanismo fragmentado e adaptativo. Como afirma o autor,

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; [...] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1970, p. 38).

Nesse horizonte, falar deixa de ser um ato de risco individual para tornar-se um gesto político e epistemológico, no qual a dúvida, a pergunta e a inconclusão são reconhecidas como forças constitutivas do ato de aprender. Ao deslocar o/a estudante da posição de passividade para sujeito da experiência, a palavra emerge como prática de liberdade, capaz de tensionar hierarquias de saber e reinscrever o pertencimento no espaço escolar.

Esse deslocamento dialoga com bell hooks (2019), ao compreender a sala de aula como um espaço de risco, no qual a fala não é neutra, mas atravessada por medos historicamente construídos, sobretudo para corpos marcados por raça, classe e gênero. Para a autora, educar como prática da liberdade exige intervir nas estruturas pedagógicas que sustentam o silenciamento, reconhecendo que o ato de falar, nesses contextos, implica exposição, vulnerabilidade e enfrentamento. Não por acaso, ela afirma: “no que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a escutar, a ouvir uns aos outros” (hooks, 2019, p. 200).

Desse modo, ao se autorizar a falar, o/a estudante não apenas participa de uma atividade pedagógica, mas desafia uma lógica escolar que historicamente o/a ensinou a permanecer em silêncio, deslocando-se da posição de objeto do ensino para sujeito da enunciação. Os encontros com o grupo participante da pesquisa configuraram-se como práticas de liberdade, ao instauraram um ambiente em que o medo não foi negado, mas acolhido, nomeado e politizado. A fala, assim, pôde emergir

não como obrigação ou desempenho, mas como gesto de resistência, de aprendizagem e de reconfiguração do pertencimento no espaço escolar.

Os depoimentos também indicaram fissuras nesse regime de silenciamento. O desejo de saber, ainda que contido, apresentou-se como força latente que tensionou o silêncio. Quando o **Estudante A** afirmou estar “*desde o início querendo saber o que é descolonização*”, evidenciou que o silêncio não corresponde à ausência de interesse, mas ao medo de ocupar a narrativa, um lugar historicamente destinado ao docente e não ao alunado. Nessa direção, a escuta emergiu como elemento central para a ruptura do silêncio. A atenção à dinâmica do “contar até três”, proposta por Grada Kilomba (2016), foi reconhecida pelos/as estudantes como condição ética para que a fala pudesse existir, deslocando a lógica da pressa, da interrupção e da hierarquia.

Para mim, tornou-se evidente que o medo de perguntar, de errar ou de se expor, recorrente nos primeiros encontros, constituiu um atravessamento estrutural que compromete a efetivação de uma formação plena. Quando o medo silencia a pergunta, ele também restringe o acesso ao esclarecimento de dúvidas, aos repertórios culturais, impede a leitura crítica das hierarquias estéticas e dificulta o reconhecimento das manifestações artísticas oriundas de contextos subalternizados.

À medida que o espaço de escuta se consolidava, as falas dos/as estudantes passaram a explicitar não apenas dúvidas conceituais, mas uma consciência emergente acerca das fronteiras que regulam o pensamento e a produção do conhecimento. Ao afirmar que a descolonização poderia ser “*um pensamento que é barrado*”, o **Estudante F.** nomeia, ainda que de forma intuitiva, os limites simbólicos que impedem determinadas ideias de serem enunciadas e reconhecidas como legítimas no contexto escolar. Essa percepção se aprofunda na indagação da **Estudante E** – “*é um pensamento que faz divisa?*” –, revelando a compreensão de que o conhecimento é atravessado por fronteiras que delimitam o que pode ser pensado, dito e validado. Tais enunciações dialogam diretamente com a problemática da colonialidade do conhecimento, ao evidenciar que os saberes não circulam de forma neutra, mas são regulados, hierarquizados e controlados por sistemas de significação historicamente constituídos.

O deslocamento dessas fronteiras começa a se materializar quando a palavra passa a circular no coletivo e a enunciação emerge no diálogo. A pergunta do **Estudante B** – “*seria a reconstrução do pensamento?*” – sinaliza o início de um

processo de produção compartilhada de sentido, no qual o conceito de descolonização deixa de ser uma definição externa para tornar-se uma construção situada, atravessada pelas experiências dos/as estudantes. Esse movimento se aprofunda quando o **Estudante C** afirma que descolonizar é *“romper com o que os colonos passaram para a nossa gente”*, apropriando-se criticamente do conceito e nomeando processos históricos de dominação que incidem sobre o presente. Ao articular essas falas, observa-se que as práticas pedagógicas mediadas pelas pedagogias decoloniais e pela cultura visual criaram condições para que os/as estudantes não apenas reconhecessem as limitações impostas ao pensamento, mas também reelaborassem valores herdados de uma cultura marcada por silenciamentos, avançando na leitura crítica da realidade social e na produção de saberes outros.

Nesse intento, ao afirmar que descolonizar é *“repensar a forma que o conhecimento é passado”*, a **Estudante D** explicita uma compreensão crítica dos modos de transmissão do saber, indicando que a problematização não se restringe aos conteúdos, mas alcança as estruturas pedagógicas que organizam o ensino. Esse movimento encontra ressonância na fala do **Estudante B**, ao reconhecer que *“por meio das conversas podemos visualizar por outro ângulo”*, evidenciando a escuta como experiência formativa capaz de produzir deslocamentos de sentido e ampliar as formas de perceber a realidade. Nesse contexto, o diálogo deixa de ser mero recurso metodológico e passa a constituir condição para a construção de subjetividades críticas.

Diante disso, compreende-se que a superação do medo e a promoção de subjetividades críticas constituem condição indispensável para que o Ensino de Arte deixe de operar apenas no plano normativo e se concretize como experiência formativa viva: visualizar, significar, criar e (re)construir produções autorais com autonomia, protagonismo crítico e respeito à diversidade de identidades e culturas, conforme orienta o próprio Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (DCGOEM).

Esse processo se materializa de forma concreta quando o **Estudante B** afirma que foi a *“primeira vez que eu entendi um livro”*, revelando que o acesso ao conhecimento está diretamente relacionado à possibilidade de ser ouvido e de reconhecer-se nos discursos trabalhados. A compreensão não emerge apenas da leitura em si, mas da mediação dialógica e da articulação entre cultura visual, literatura e experiências de vida. Tal enunciação evidencia que a aprendizagem se fortalece

quando o sujeito se sente pertencente ao processo educativo, confirmando o impacto das práticas pedagógicas adotadas na produção de sentidos e na ampliação do repertório crítico dos/as estudantes.

Desse modo, o contato com imagens, vídeos e o fazer artístico, nos encontros, deixou de operar apenas como conteúdo prescrito e passou a atuar como prática política, capaz de instaurar deslocamentos subjetivos, produzir fissuras na lógica da educação bancária e afirmar o direito de existir, falar e criar dentro da escola. Assim, entre o que o currículo normatiza e o que os sujeitos vivem, emergiram possibilidades de construção de uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça e a descolonização do conhecimento e do olhar.

A metodologia utilizada nos encontros, assumiu um papel fundamental na materialização desses deslocamentos. À medida que as práticas avançavam, observei a emergência de enunciações que sinalizam a ruptura inicial do silêncio. Quando os/as estudantes passaram a questionar as formas de “transmissão” do conhecimento e a se reconhecerem como sujeitos produtores de sentido, instaurou-se um deslocamento significativo: o silêncio deixou de ser apenas naturalizado e passou a ser interrogado. A enunciação, nesse contexto, não se configurou como ato isolado, mas como construção coletiva, mediada pela escuta, pela partilha e pela autorização mútua do uso da palavra.

Diante disso, recorro às palavras de bell hooks (2019, p. 20): “a sala de aula, com todas as suas limitações, permanece um local de possibilidade”. Nesse espaço, a aprendizagem deixou de ser um ato de submissão ao conteúdo prescrito e passou a afirmar-se como exercício ético de escuta, presença e responsabilidade mútua, no qual falar, silenciar e criar constituíram como atos legítimos de existência e resistência no cotidiano escolar.

4.2 A racialização do cotidiano e o pensamento fronteiriço

Ao reconhecer o silêncio como território de disputa e a enunciação como gesto político, abriu-se um espaço para compreender que “falar” implica, também, tornar visíveis corpos, memórias e experiências. É a partir dessa perspectiva que esta seção se constrói. Nesse percurso, a literatura e a cultural visual emergem como fios condutores que tensionam o currículo e convocam os/as estudantes a reconhecerem suas próprias experiências.

A articulação entre literatura, cultura visual e as falas dos/as estudantes produziu um campo potente de reconhecimento e deslocamento epistemológico. A experimentação artística, a partir da leitura do diário de Carolina Maria de Jesus (2019), operou como um dispositivo de reconhecimento, no qual os/as estudantes passaram a articular suas experiências de racialização cotidiana às narrativas literárias. O que emerge desse processo não é apenas a identificação, mas a valorização de saberes situados, ancorados no corpo, na memória e nas vivências cotidianas, que tensionam o currículo e a lógica colonial de produção do conhecimento.

As narrativas dos/as estudantes revelaram que a racialização não se apresenta como evento excepcional, mas como experiência cotidiana, contínua e estruturante das relações sociais. Ao reconhecerem, nas narrativas de Carolina Maria de Jesus (2019), vivências semelhantes às suas, os/as estudantes identificaram um cotidiano atravessado por medo, vigilância e restrição da circulação, evidenciando como a colonialidade se reinscreve nos corpos e nos espaços urbanos.

As falas do grupo mostram que a racialização do cotidiano incide diretamente sobre o corpo, a autoimagem e as formas de existir, produzindo mecanismos sutis e permanentes de controle e silenciamento. Ao afirmar que *“quando eu vou sair na rua eu não saio com a roupa que eu gosto e nem com o cabelo para cima, eu tenho medo”*, o **Estudante A** revela como o corpo negro é regulado por olhares racializados, levando à autocensura e ao ajuste da aparência como estratégia de proteção. Essa experiência dialoga com a fala da **Estudante G**, ao reconhecer que *“a gente já se acostumou tanto com um padrão que é difícil se olhar e falar: isso aqui em mim é bonito”*, indicando a interiorização de modelos estéticos hegemônicos que desautorizam outras formas de beleza e pertencimento. Nesse movimento, o pensamento fronteiro emerge quando tais padrões são reconhecidos como impostos, abrindo fissuras na naturalização dessas normas.

O **Estudante A** relacionou a experiência narrada por Carolina Maria de Jesus (2019) à prática de *“catar latinha”* em seu próprio cotidiano. Essa aproximação não se configura como comparação superficial, mas como gesto de reconhecimento entre margens, no qual a favela do Canindé e o bairro onde vive o estudante se conectam por experiências compartilhadas de precarização, sobrevivência e invenção da vida. Ao reconhecer o ato de catar latinha como estratégia legítima de sustentação da existência, o **Estudante A** desloca essa prática do lugar da carência ou do estigma

para o de agência e resistência cotidiana, frequentemente invisibilizada ou desqualificada pelos discursos hegemônicos.

A racialização também se manifesta de forma seletiva e violenta nas relações sociais, como explicita o **Estudante A** ao afirmar que *“quando gostam de mim não falam da minha cor, mas quando não gostam usam minhas características para me ofender”*. Essa enunciação evidencia que a alteridade racial é acionada como marcador de exclusão, operando como violência simbólica que reforça fronteiras racializadas naturalizadas no cotidiano. Ao trazer essas experiências para o espaço de diálogo, as práticas pedagógicas mediadas pela cultura visual e pelas Pedagogias Decoloniais possibilitaram não apenas a nomeação dessas vivências, mas a problematização crítica dos valores herdados que as sustentam. Desse modo, os/as estudantes passaram a compreender a racialização como construção social e histórica, abrindo caminhos para a reelaboração de sentidos, identidades e práticas sociais.

Esse reconhecimento foi intensificado pelas discussões a partir dos vídeos *Hiato* e *Rolezinhos*, exibidos no terceiro encontro, que contribuíram para pensar a racialização do espaço urbano e a vigilância constante sobre corpos negros. O curta *Hiato* tem como eixo central o direito de ir e vir, o direito à circulação e à experiência de pertencimento; já o filme *Rolezinhos* evidencia como corpos negros, ao ocuparem coletivamente espaços historicamente negados, são imediatamente criminalizados.

As discussões suscitadas por esses vídeos aprofundaram a compreensão de que a racialização não opera no plano econômico ou simbólico, mas incide diretamente sobre a própria condição de ser dos sujeitos negros. As imagens e narrativas apresentadas evidenciaram como a presença do corpo negro em determinados espaços – *shoppings*, ruas centrais, estabelecimentos comerciais, entre outros – é associada de forma imediata à suspeita, ao risco e à ameaça.

Essa leitura racializada do corpo emerge com força no relato do **Estudante D**, ao narrar a experiência vivida em um supermercado, quando ouviu a orientação *“fiquem de olho neste aí”*. O depoimento revela um mecanismo recorrente de vigilância que antecede qualquer ação concreta, atribuindo ao corpo negro uma culpa presumida e deslocando-o, automaticamente, para o lugar do perigo. Sua fala evidencia, assim, que a racialização do cotidiano não é episódica, mas estrutural.

A partir de Quijano (2005, p. 117), compreendemos que a racialização constitui um eixo estruturante da colonialidade do poder, uma vez que “a ideia de raça foi uma

maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Tal classificação não se restringe à exploração econômica, mas organiza subjetividades, saberes e modos de existir, produzindo hierarquias e desigualdades.

Nesse contexto, o corpo emerge como território central da colonialidade, atravessado por dispositivos de controle, normatização e vigilância. As falas que expressam medo de “*sair com a roupa que gosta*” ou dificuldade de reconhecer a própria beleza evidenciam como a violência racial atua de forma interiorizada, regulando gestos, aparências e modos de presença no mundo. Frantz Fanon (2008) já apontava que o sujeito negro, em sociedades racializadas, é constantemente interpelado pelo olhar do outro, passando a se perceber a partir de uma exterioridade que o fragmenta e o submete. Os vídeos analisados e o relato do **Estudante D** tornam visível essa dimensão epistemológica do racismo, na qual o simples ato de estar em determinados espaços se converte em motivo de suspeita.

Grada Kilomba (2019) amplia essa reflexão ao compreender o racismo como trauma cotidiano, reiterado por práticas aparentemente banais, mas profundamente violentas, que produzem vergonha, silenciamento e distanciamento de si. As falas dos/as estudantes, ao narrarem essas experiências, rompem com a naturalização desse processo e tornam visível a colonialidade inscrita no corpo, nos gestos, nas instituições.

Desse modo, ao reconhecerem essas experiências como comuns e estruturais, os/as estudantes produzem uma interpretação crítica do racismo estrutural. A fala do **Estudante D** não remete um episódio isolado, mas condensa uma experiência compartilhada, evidenciando que a racialização do cotidiano não é episódica. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a colonialidade não incide apenas sobre os sujeitos negros e pobres, mas também sobre a linguagem e os modos de produzir conhecimento. Como afirma Maldonado-Torres, ao dialogar com Walter Mignolo (2004, p. 669 *apud* Maldonado-Torres, 2022, p. 12),

a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos [culturais], nos quais as pessoas encontram sua identidade; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, então, a colonialidade do ser.

Essa compreensão permite reconhecer que a desumanização dos sujeitos racializados ocorre também pela deslegitimação de suas formas de narrar, significar e conhecer o mundo, produzindo silenciamentos que operam simultaneamente no plano ontológico, epistemológico e simbólico. Ao afirmar que *“só li livros de gente branca, onde estavam escondidas essas histórias?”*, o **Estudante A** explicita a percepção de um cânone literário que silencia vozes negras e naturaliza a centralidade de produções brancas como referência legítima de conhecimento. Essa indagação revela o pensamento fronteiro em ação, na medida em que questiona não apenas a ausência dessas narrativas, mas os critérios históricos e culturais que definem o que é ensinado, lido e valorizado na escola, articulando diretamente práticas pedagógicas e descolonização do conhecimento

Foram nesses atravessamentos entre cultura visual, artes visuais, literatura, corpo e cotidiano que o pensamento fronteiro emergiu como prática interpretativa situada. Ao articularem passado colonial e presente vivido, os/as estudantes produziram sentidos que tensionaram o currículo e a centralidade de narrativas únicas. Conforme Mignolo (2003), o pensamento de fronteira não busca substituir um centro por outro, mas desestabilizar a própria ideia de centro, afirmando epistemologias que nascem da experiência histórica da colonialidade. As falas dos/as estudantes, evidenciam esse movimento que Catherine Walsh (2009) compreende como prática de reexistência: não apenas resistir, mas produzir outros modos de saber, sentir e existir.

Diante disso, as discussões mediadas pelas visualidades evidenciaram que a violência racial não pertence apenas ao passado, mas se atualiza de forma recorrente no cotidiano dos/as estudantes. Ao afirmar que *“parece que esse vídeo prevê o que vivenciamos ainda hoje”*, a **Estudante G** reconhece na imagem não uma ficção distante, mas um espelho das experiências contemporâneas, revelando como a cultura visual opera na produção de sentidos e na leitura crítica da realidade social. Esse reconhecimento se aprofunda quando o **Estudante A** relata situações em que *“funcionários seguem você na loja”*, explicitando a naturalização do racismo estrutural nas relações cotidianas e evidenciando a intersecção entre raça e classe, uma vez que o corpo negro continua sendo lido como suspeito, mesmo quando compartilha condições socioeconômicas semelhantes às de quem vigia.

Nesse contexto, o pensamento fronteiro emerge de forma contundente ao tensionar noções aparentemente universais, como a ideia de paz. Ao afirmar que “a

paz é coisa de gente branca”, o **Estudante A** desloca o debate para as fronteiras raciais da cidadania, questionando quem, de fato, tem direito à segurança, ao descanso e à dignidade. Essa reflexão encontra ressonância na fala do **Estudante C** que *“enquanto não houver justiça, não há paz”*, articulando raça e justiça como dimensões indissociáveis da vida social. Em conjunto, essas enunciações revelam um avanço no pensamento crítico dos/as estudantes, que passam a compreender a desigualdade racial como estrutura histórica e política, e não como evento isolado. Ao possibilitar a leitura sensível e crítica das visualidades, as práticas pedagógicas desenvolvidas favoreceram a problematização de valores sociais herdados, abrindo espaço para a ressignificação das experiências vividas e para a construção de posicionamentos mais conscientes, críticos e emancipatórios.

Além disso, a percepção da **Estudante G**, ao reconhecer que *“não conhecia Carolina, mas conhecia Clarice”*, evidencia a hierarquização racial da literatura e a desigual legitimação de autoras no campo cultural. A racialização, nesse sentido, não se restringe às relações interpessoais, mas opera também na organização simbólica do conhecimento, determinando quais histórias circulam e quais permanecem à margem. Esse deslocamento crítico se aprofunda quando o **Estudante C** observa que *“a linguagem é diferente... será que o público-alvo desse livro é diferente?”*, demonstrando uma leitura atenta às escolhas narrativas, aos modos de escrita e aos destinatários implícitos dos textos. Ao problematizar a linguagem como construção situada, o estudante evidencia um avanço na leitura crítica da realidade social, indicando que as práticas pedagógicas mediadas pela cultura visual e pelas Pedagogias Decoloniais favoreceram a ampliação do repertório interpretativo e a ressignificação dos valores que sustentam a exclusão de determinadas vozes no processo educativo.

Desse modo, a leitura literária de Carolina Maria de Jesus (2019) mostrou-se capaz de transformar dor em linguagem e linguagem em possibilidade de libertação. Quando os/as estudantes afirmam que a autora *“escrevia para não enlouquecer”* ou que *“parece que ela escreveu para nós”*, evidencia-se um deslocamento significativo: a literatura deixa de ser um objeto distante e passa a operar como prática de identificação, reconhecimento e pertencimento. Esse movimento aproxima-se do que bell hooks (2019) compreende como educação enquanto prática da liberdade, na qual falar, escrever e narrar configuram-se como atos éticos de afirmação da vida e de reconfiguração do lugar do sujeito na história.

Nesse processo, a cultura visual desempenha papel fundamental ao articular texto, imagem, corpo e experiência, ampliando os modos de leitura e interpretação do mundo e possibilitando que os/as estudantes se vejam representados/as nas narrativas trabalhadas. Ao integrar literatura e cultura visual, a prática pedagógica potencializa a produção de sentidos, ativa memórias e afetos e contribui para a construção de saberes situados, capazes de tensionar silenciamentos históricos e instaurar outras formas de existir, narrar e aprender.

4.3 Um estilhaço no espelho colonial: subjetividade, pertencimento e reexistência

Até aqui, o foco esteve na nomeação do silêncio, na racialização do cotidiano e na emergência do pensamento fronteiriço. Nesta seção, meu olhar se desloca para os efeitos subjetivos e formativos produzidos pelo confronto com imagens, vídeos e narrativas visuais que, penso, desestabilizaram representações hegemônicas. Nesse contexto, a cultura visual operou como abordagem crítica ao convocar os/as estudantes a refletirem mais profundamente sobre o que veem, como veem e a partir de onde veem, implicando-se nos processos de construção de uma subjetividade mais autônoma.

Os vídeos e as imagens utilizados nas Experimentações atuaram como espelhos incômodos, nos quais os/as estudantes puderam reconhecer tanto a violência simbólica inscrita nas representações coloniais quanto as ausências, silenciamentos e distorções que atravessam o currículo e o imaginário social. Ao depararem com corpos negros vigiados, narrativas desumanizadas e imagens que reiteram estigmas, passaram a perceber que o olhar não é neutro, mas historicamente produzido e politicamente orientado. O espelho colonial é entendido aqui como metáfora das naturalizações, hierarquias e exclusões – começou a se estilhaçar, no contexto dos encontros, justamente quando essas visualidades foram interrogadas, deslocadas e tensionadas.

As experiências vivenciadas convidaram os/as estudantes a se verem representados, a perceberem a ausência sistemática de representações positivas da população subalternizada, e a tensionarem padrões normativos de pertencimento, de beleza, comportamento violento e de valor social. Com o apoio da perspectiva da cultura visual, foi possível produzir estranhamentos, incômodos e, sobretudo,

questionamentos, abrindo espaço para que novas narrativas sobre si e sobre o outro fossem ensaiadas.

Tratou-se de um movimento no qual a subjetividade deixa de ser moldada exclusivamente por saberes e visualidades colonialistas e passa a ser disputada no campo da criação, da leitura crítica e da imaginação. Nessa perspectiva, a cultural visual trabalhada no contexto dos encontros, possibilitou outras formas de aprendizagem, produzindo tensionamentos e pertencimentos que não se limitaram à adequação, mas se construíram na diferença e na pluralidade.

Os deslocamentos provocados pelas experimentações podem ser percebidos nas falas dos/as estudantes. Ao afirmar que “*consegui sentir a dor que ela carrega, pois já passei pela mesma situação*”, o **Estudante A** revela um processo de identificação que transforma a experiência do outro em espelho de si, permitindo que a dor compartilhada se converta em linguagem e reconhecimento. Nesse movimento, a subjetividade deixa de ser pensada como algo isolado e passa a ser compreendida como atravessada pela história, pela memória e pelas experiências vividas, favorecendo o reconhecimento de si como sujeito histórico.

Esse deslocamento, no entanto, não é compreendido pelos/as próprios/as estudantes como total ou imediato. Ao reconhecer que “*é meio que impossível reformular o pensamento de todo mundo*”, a **Estudante G** introduz uma leitura crítica sobre os limites da transformação, compreendendo a decolonialidade do pensamento como processo contínuo, marcado por avanços, tensões e contradições. Longe de uma visão ingênua ou salvacionista, essa percepção reforça a ideia de que o estilhaço no espelho colonial não produz uma ruptura completa, mas abre frestas por onde outras possibilidades podem emergir.

É justamente nesse horizonte que a fala do **Estudante A** ganha força ao afirmar que “*modificar a todos de uma única vez é impossível, mas fazer o que a senhora está fazendo é possibilitar novos caminhos*”. Tal enunciação explicita a noção de reexistência como prática cotidiana, construída na criação de fissuras no espaço escolar e na abertura de percursos outros de pensamento e ação. Ao reconhecerem a potência das práticas pedagógicas decoloniais como disparadoras de novos caminhos, os/as estudantes evidenciam que a transformação ocorre menos pela imposição de mudanças totais e mais pela construção coletiva de possibilidades, reafirmando a escola como território de intervenção, resistência e produção de sentidos.

A abordagem da Cultura Visual no planejamento dos encontros operou como eixo estruturante dos deslocamentos subjetivos vivenciados ao longo das Experimentações, sobretudo nas atividades de ver e discutir o que foi visto. Conforme aponta Fernando Hernández (2007), as imagens não apenas refletem o mundo, mas participam ativamente da constituição das subjetividades, na medida em que incidem sobre os modos de sentir, pensar e olhar. Como afirma o autor:

As representações visuais contribuem assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento à sua maneira de sentir e de pensar; de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento. (Hernández, 2007, p. 31).

Nesse processo, convoquei os/as estudantes a assumirem uma posição mais ativa diante das imagens, exercitando sua capacidade de agenciamento. Ao reconhecerem-se nas narrativas visuais e, simultaneamente, questionarem os enquadramentos que os aprisionam, ensaiaram práticas de reexistência que afirmam outros modos de olhar, sentir e existir. Ao acolher esse confronto, a sala de aula transformou-se em um espaço de produção de subjetividades críticas e de pertencimentos construídos a partir da decolonização do olhar.

Percebi esse deslocamento de forma mais nítida a partir da exibição do curta *Dois Estranhos*, que intensificou as discussões ao evidenciar como a repetição da violência racial pode produzir estados de exaustão, desespero e sensação de aprisionamento, sem, contudo, anular a possibilidade de resistência. A narrativa circular do filme, marcada pela recorrência da morte do protagonista, escancara a brutalidade estrutural do racismo e a experiência de viver sob constante ameaça. Nesse contexto, a fala do **Estudante A** – “*ele vai continuar tentando, acredito que aqui ele quer transferir para nós a esperança*” – desloca a interpretação do filme do campo da fatalidade para o da persistência política. A esperança, longe de ser compreendida como otimismo ingênuo, emerge como gesto ativo de enfrentamento, sustentado pela recusa em aceitar a violência como destino inevitável.

O **Estudante A** reconhece que, mesmo diante da repetição do trauma, o ato de “*continuar tentando*” configura uma forma de resistência cotidiana. Ao interpretar dessa maneira, transforma a experiência do olhar em responsabilidade política, reconhecendo-se implicado na luta pelo direito de existir.

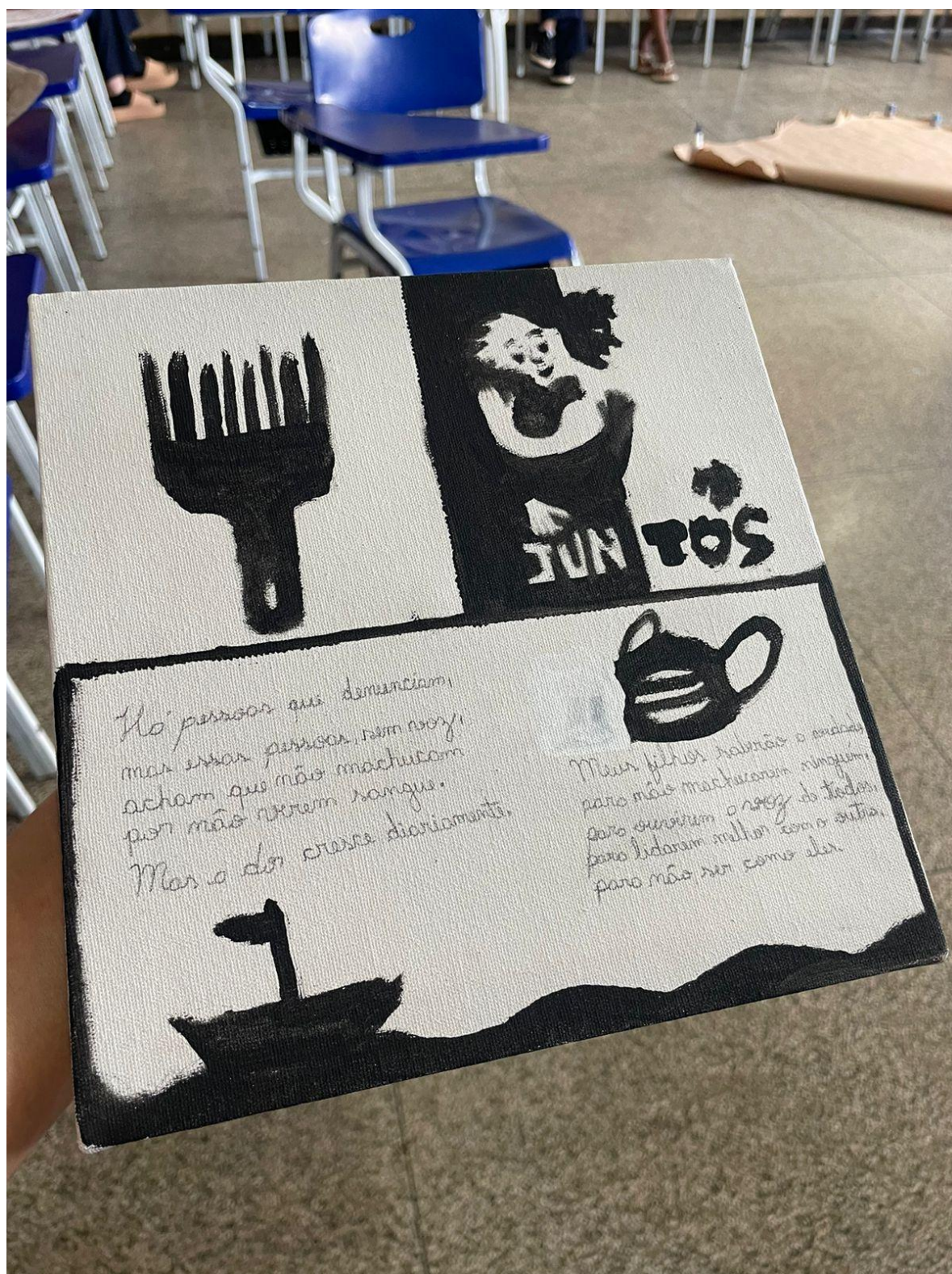
No que se refere à prática artística com telas e tintas, cabe ressaltar que as produções materializam, de certa forma, as vivências e aprendizagens construídas ao longo dos encontros. Ao se apropriarem desses materiais, os/as estudantes tensionam fronteiras que, reiteradamente, lhes negaram acesso a determinadas materialidades, linguagens e estéticas. O contentamento expresso ao utilizarem as telas não se reduziu à novidade do suporte, mas revelou a importância da oportunidade de experimentar algo que a escola, em geral, não lhes oferece. Pintar em tela, nesse contexto, significou ocupar um território estético antes interditado e abrir espaço para a imaginação. A seguir, apresento os trabalhos finalizados (Figuras 56 e 57).

Figura 56. **Estudante A**, Juntos, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 57. Estudante A, Juntos, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

A partir da pintura produzida pelo **Estudante A** notei uma produção visual de forte carga simbólica e política, que articula texto e imagem na construção de sentidos relacionados à identidade, à violência racial, ao silenciamento histórico e à resistência coletiva. Trata-se de uma composição em preto e branco, recurso cromático que intensifica os contrastes e remete à lógica binária historicamente imposta pelo pensamento colonial, ao mesmo tempo em que evidencia a dureza das experiências narradas.

No campo visual, se destacam símbolos recorrentes da experiência negra no Brasil. O pente garfo, à esquerda, opera como signo de identidade, ancestralidade e afirmação estética, evocando o cabelo crespo como marcador racial historicamente alvo de controle, discriminação e apagamento. Ao mesmo tempo, esse objeto cotidiano se transforma em símbolo de resistência, ao remeter à valorização da estética negra como gesto político e processo de tomada de consciência. A partir de então, percebemos o que bell hooks (2021, p.67) compreende por meio de Paulo Freire como “o importante estágio inicial de transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante de nossas circunstâncias políticas.” A figura feminina com cabelo afro, posicionada ao centro, reforça essa leitura ao representar o corpo negro como território de disputa simbólica, historicamente silenciado, mas aqui reinscrito como presença, afirmação e possibilidade de reexistência.

A palavra “*JUNTOS*”, fragmentada visualmente, adquire centralidade na composição. Sua escrita em letras irregulares sugere um gesto coletivo e não normatizado, reforçando a ideia de união como estratégia de enfrentamento às violências estruturais. A fragmentação do termo também pode ser lida como metáfora das subjetividades atravessadas pela colonialidade que, mesmo estilhaçadas, buscam recompor-se no encontro com o outro.

Os textos manuscritos presentes na parte inferior da obra intensificam o caráter testemunhal. A escrita, marcada pela delicadeza e pela aparente fragilidade do traço, contrasta com a força das imagens, sugerindo que a dor, a exclusão e o silenciamento não são apenas experiências abstratas, mas vivências encarnadas. O uso da primeira pessoa e o tom confessional aproximam a obra da escrita de si, transformando a linguagem em espaço de elaboração do sofrimento e de produção de sentido.

A máscara pode ser interpretada como referência às tentativas de silenciamento, controle e apagamento de vozes dissidentes, especialmente em

contextos marcados por violência e desigualdade. Já o barco evoca deslocamentos forçados, travessias e memórias coloniais, remetendo tanto ao passado escravocrata quanto às continuidades da exclusão no presente. Esse símbolo dialoga diretamente com a ideia de travessia subjetiva: sair do lugar imposto para construir outras possibilidades de existência.

Além disso, a imagem assume caráter de reexistência no contexto escolar em que foi produzida. Ela não apenas denuncia a violência racial e os silenciamentos históricos, mas propõe uma reescrita simbólica do lugar do sujeito negro na escola e na sociedade. Ao articular cultura visual, experiência pessoal e crítica social, a produção rompe com a lógica de um ensino meramente conteudista e transforma a arte em espaço de enunciação, pertencimento e construção coletiva de saberes. Diante disso,

Para que o conhecimento artístico seja crítico, é necessário confrontá-lo com a tradição e com os cânones que o medeiam, criando espaços propícios para a experimentação e a pesquisa. Também é necessário construir relações com ideias, visualidades e práticas que façam parte do repertório artístico e imagético contemporâneo e do mundo simbólico dos alunos. As escolas têm sido ausentes, em alguns casos até mesmo omissas, nessa tarefa de explorar e trabalhar temas, narrativas e conflitos contemporâneos. (Martins, 2011, p.20)

Nesse sentido, se afirma a potência da arte como prática pedagógica decolonial, capaz de mobilizar afetos, produzir reflexão crítica e instaurar modos outros de ver, sentir e existir.

Figura 58. **Estudante E**, Um navio, várias mortes, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 59. **Estudante A**, Tentam nos calar, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 60. **Estudante B**, A luta, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 61. **Estudante G**, Ser, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 62. **Estudante H**, Empoderamento, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 63. **Estudante J**, Podemos ser o que quisermos, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 64. **Estudante I**, Corpo que floresce, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 65. **Estudante K**, A Rainha, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 66. **Estudante C**, Liberté, novembro 2024.



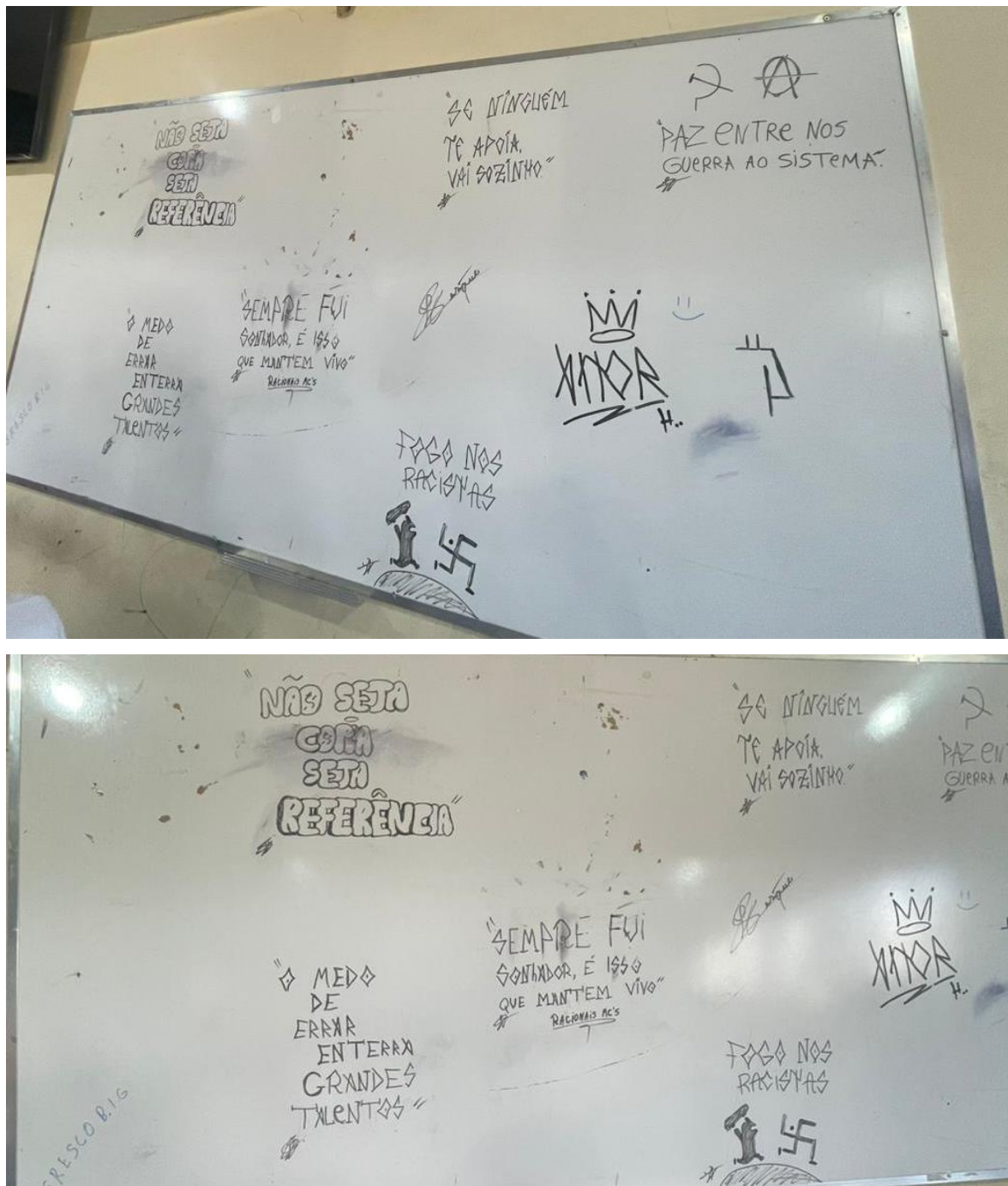
Fonte: acervo pessoal.

O entusiasmo com a tela torna-se visível nos gestos cuidadosos, na atenção aos detalhes e no investimento visual e afetivo do processo de criação. As imagens não reproduziram modelos hegemônicos ou visualidades colonizadoras; ao contrário, partiram de referências situadas, relacionado às aprendizagens construídas nos encontros, em diálogo com o cotidiano, a identidade e a imaginação política. As telas tornaram-se, assim, superfícies de inscrição de subjetividades que recusam a lógica da adequação e afirmam outras possibilidades de ver e produzir imagens.

Esse movimento tornou-se ainda mais visível no momento da culminância do projeto, quando as produções foram expostas à comunidade escolar. Ao evidenciar os/as artistas e suas obras, a escola transformou-se em território de agência,

enunciação estética e política, na qual a criação deixou de ser uma atividade isolada e passou a configurar uma experiência compartilhada de pertencimento, autoria e produção de sentidos. A seguir, apresento imagens da culminância do projeto.

Figura 67. Quadro branco preenchido pelos/as estudantes participantes da pesquisa, novembro 2024.



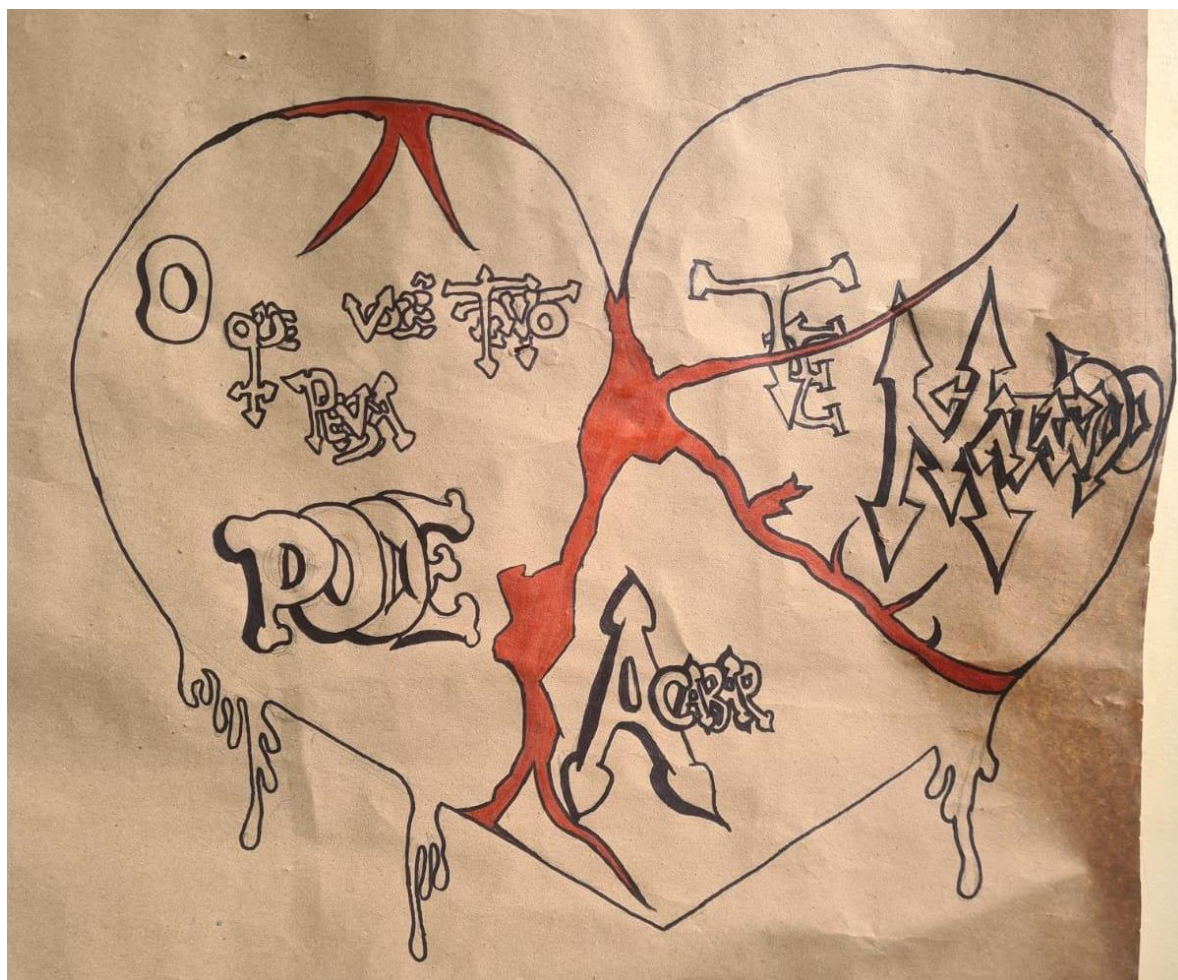
Fonte: acervo pessoal.

Figura 70. Trabalho coletivo. Os pretos são as chaves, novembro 2024.



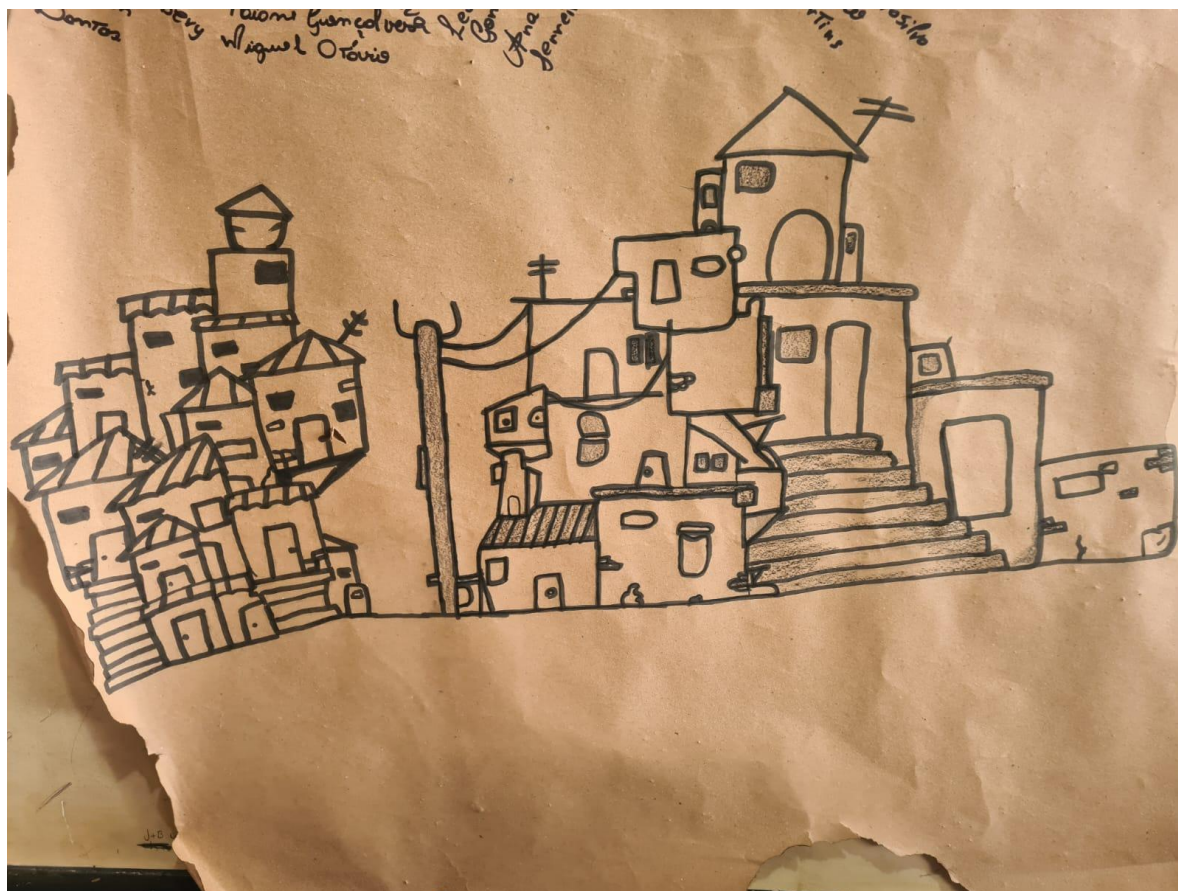
Fonte: acervo pessoal.

Figura 71. Trabalho coletivo. O que você teme, pode acabar de te matando, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 72. Trabalho coletivo. Favela em papel pardo, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 73. Na culminância do projeto, Visitantes participando da instalação, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

Figura 74. Visitantes, novembro 2024.



Fonte: acervo pessoal.

À luz da proposição de Belidson Dias (2011), as imagens produzidas pelos/as estudantes não podem ser interpretadas como meros resultados ou ilustrações de debates prévios. Elas se constituem, como afirma o autor, “traços de um processo de

construção de sentido, simultâneas e interligadas dialogicamente”, configurando um modo de produção de conhecimento “ativo e múltiplo”, próprio de uma epistemologia de fronteira (Dias, 2011, p. 38).

O coração fraturado (Figura 72), atravessado por palavras e fissuras, materializa afetos de dor, ruptura e resistência. Não se trata, contudo, de ilustrar o sofrimento, mas de reinscrevê-lo como linguagem legítima de pensamento. Já os mapas pintados e reconfigurados pelos/as estudantes (Figura 68) operam um deslocamento ainda mais explícito do olhar colonial. Ao redesenhar territórios, nomes e centralidades, os/as estudantes produziram uma cartografia afetiva e política que rompe com a geografia herdada da colonialidade.

Nessa operação estética, o mapa deixa de cumprir sua função de ordenamento do mundo e passa a atuar como dispositivo crítico de interpretação da realidade, evidenciando o que Dias (2011, p. 90) compreende como epistemologia de fronteira:

um tipo diferente de poder, um poder múltiplo que é, em regra, transdisciplinar e significativamente aberto, uma vez que o seu objetivo é criar novas formas de análise e não somente contribuir aos sistemas já estabelecidos do pensamento.

4.4 O legado das experimentações: do indivíduo ao coletivo

Ao refletir sobre os aspectos mais significativos do trabalho de campo, identificam-se deslocamentos subjetivos que ultrapassaram a mera aquisição de conteúdos, alcançando dimensões éticas, afetivas e políticas. Falas como a do **Estudante G** – *“eu não vou negar que já cometi racismo... mas, fui capaz de perceber os meus erros”* – evidenciam um processo de autocrítica que rompe com mecanismos defensivos recorrentes em debates sobre racismo, deslocando o sujeito da negação para a responsabilização. Esse reconhecimento não decorre de uma imposição moral, mas da experiência vivida e da noção de alteridade, capazes de desestabilizar certezas previamente naturalizadas.

Nesse mesmo sentido, o depoimento do **Estudante A**, ao estar disposto a *“desconstruir minha bagagem e começar a reconstruí-la”*, explicita o caráter processual da aprendizagem promovida pela proposta metodológica. A metáfora da “bagagem” sugere o deslocamento de valores, crenças e visões de mundo foram deslocados. Ao mencionar a desconstrução e a reconstrução, o estudante indica que o conhecimento produzido nas experimentações não se deu como substituição

imediate de ideias, mas como um movimento contínuo de revisão crítica, no qual o sujeito passa a se reconhecer como aprendiz em permanente transformação.

Já a fala da **Estudante E** – *“eu saí de dentro de uma bolha”* – sintetiza esse deslocamento ao nomear a ruptura com um olhar restrito, limitado por experiências e referências universalizantes, abrindo-se à potência da alteridade e à pluralidade de vivências. À expressão sugere, ainda, a fragmentação de um ponto de vista único e hegemônico, permitindo a emergência de múltiplas leituras do mundo e favorecendo processos de identificação e pertencimento a partir das diferenças.

As falas dos/as estudantes indicam que os deslocamentos provocados pelas práticas pedagógicas extrapolam os limites do espaço escolar, incidindo diretamente nas formas de agir e de se posicionar no cotidiano. Ao afirmar que *“comecei a me desconstruir e consegui fazer intervenções nas relações sociais que eu convivo”*, a **Estudante G** evidencia um movimento de autocrítica que se converte em agência, no qual a reflexão deixa de ser apenas introspectiva e passa a orientar ações concretas nas interações sociais. Assim, o estilhaço no espelho colonial não permanece apenas no plano simbólico, mas se materializa em práticas que tensionam relações naturalizadas e produzem novas formas de existência.

De modo complementar, a fala do **Estudante B** – *“nunca dei importância para essas questões, mas hoje eu me importo”* – revela uma sensibilização ética que marca a reexistência como mudança de postura diante da realidade social. Ao reconhecer-se afetado pelas discussões propostas, o estudante explicita o impacto das práticas pedagógicas decoloniais na ampliação do pensamento crítico, indicando que a transformação não se dá apenas pelo acúmulo de informações, mas pela implicação subjetiva e pelo compromisso com novas formas de ver, sentir e agir no mundo.

Nessa perspectiva, as experimentações ultrapassam transformações individuais isoladas e se projetam no campo das relações coletivas, evidenciando processos de reconfiguração ética, subjetiva e política. Ao afirmar que *“pude me tornar uma pessoa mais empática”*, a **Estudante G** aponta para uma mudança no modo de se relacionar com o outro, revelando que os deslocamentos provocados pelas práticas pedagógicas não se restringem ao plano cognitivo, mas incidem diretamente nas formas de sentir, perceber e agir no mundo. Essa reconfiguração da subjetividade encontra ressonância na fala do **Estudante A**, ao reconhecer que *“os encontros desenvolveram muito meu pensamento crítico”*, explicitando que a experiência vivida possibilitou uma leitura mais atenta e questionadora da realidade social. Ademais, é

notório que o pensamento crítico não emerge como uma habilidade abstrata, mas como uma prática situada, construída no encontro, na escuta e na problematização do vivido. Nesse sentido, bell hooks afirma que:

no momento em que assumimos o compromisso de nos tornar pensadores críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que nos forçaria a ser recipientes passivos de formas de saber. (hooks, 2020, p. 273).

Assim, a reexistência se traduz em consciência crítica, na medida em que os/as estudantes deixam de ocupar o lugar do silêncio e da recepção para se reconhecerem como sujeitos ativos na produção de sentidos, articulando experiência, diálogo e cultura visual como elementos constitutivos da descolonização do conhecimento.

O alcance coletivo desse processo se torna ainda mais evidente quando a **Estudante G** afirma: “*não vou negar que já cometi racismo... fui capaz de perceber meus erros*”. Essa enunciação revela um gesto de autorreflexão e responsabilização ética, viabilizado por espaços pedagógicos atravessados pela escuta, pelo confronto de narrativas e pelo reconhecimento das próprias implicações nas estruturas de opressão. Ao confrontar o espelho colonial, a estudante não apenas revisita sua trajetória individual, mas se reposiciona nas relações sociais, indicando a reelaboração de valores historicamente naturalizados. Assim, o legado das experimentações manifesta-se na passagem do eu ao nós: da transformação subjetiva à construção de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre si, sobre o outro e sobre o coletivo, afirmando a escola como território de consciência, diálogo e possibilidades outras de existir e conviver.

Os depoimentos analisados evidenciam que a proposta metodológica foi capaz de promover transformações subjetivas e ampliar a empatia entre os/as estudantes. Ao articular reflexões a partir da literatura, de vídeos, imagens e da criação artística, as experimentações produziram um espaço formativo no qual o aprendizado não se restringiu aos temas de cada encontro, mas envolveu afetos e experiências compartilhadas. Nesse contexto, a empatia foi construída na relação com o outro e no reconhecimento de diferentes realidades sociais.

Desse modo, o legado das Experimentações não se encerra nas produções visuais ou nas discussões realizadas, mas se inscreve nos deslocamentos das subjetividades e nas relações construídas ao longo do processo. Ao reconhecerem seus próprios atravessamentos, revisarem posicionamentos e ampliarem suas formas

de perceber o outro, os/as estudantes evidenciam que a educação antirracista, quando articulada a práticas sensíveis e decoloniais, possui potência para produzir transformações efetivas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem relacional encontra eco no que bell hooks diz ser “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (2019, p.17). Essa é uma perspectiva que sinaliza a educação como um espaço de reconhecimento, construção comunitária de sentidos e compromisso ético com o outro. Portanto, o movimento do indivíduo ao coletivo, que dá título a esta seção, revela-se como um dos principais resultados da pesquisa: a construção de uma aprendizagem comprometida não apenas com o conhecimento, mas também com a ética, a empatia e a justiça social.

4.5 O currículo fala? Silenciamentos e possibilidades a partir dos documentos orientadores do Ensino Médio

A escolha pelo eixo temático História e Cultura Afro-Brasileira se configurou como um compromisso ético-político desta pesquisa, voltado ao enfrentamento das heranças coloniais que historicamente moldam os modos de ser, saber e existir no espaço escolar. Esse recorte parte do reconhecimento de que o currículo está longe de ser neutro: trata-se de um território de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são invisibilizados, marginalizados ou silenciados.

Os documentos orientadores do Ensino Médio – BNCC, DCGO e Matriz de Habilidades Essenciais – apresentam-se como textos que regulam e organizam as práticas pedagógicas, orientando competências, habilidades e objetos de conhecimento considerados legítimos no percurso formativo dos/as estudantes. No campo da Arte, da Cultura e da Literatura, tais documentos reconhecem, em diferentes níveis, a relevância da expressão artística, da diversidade cultural e da leitura crítica de distintas linguagens. Contudo, quando analisados à luz de uma perspectiva decolonial, evidenciam silenciamentos, ausências e limitações que tensionam a promessa de uma formação integral e crítica.

Embora a BNCC destaque a arte como linguagem, experiência e forma de expressão, sua abordagem tende a operar de modo generalizante, muitas vezes

esvaziando as dimensões políticas, históricas e identitárias que atravessam as produções culturais.

A Arte, como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, tem por responsabilidade oferecer oportunidades de aprimoramento e acréscimo das manifestações artísticas, oportunizando aos/às estudantes desenvolverem, com autonomia e criatividade, um conjunto de competências e habilidades. (DCGOEM, 2021, p.160)

O DCGO, ao buscar contextualizar essas diretrizes à realidade goiana, amplia algumas possibilidades ao reconhecer práticas culturais locais e a diversidade regional; ainda assim, permanece ancorado em uma lógica prescritiva, pouco explícita quanto às formas de problematização das questões raciais, sociais e decoloniais no cotidiano escolar. Já a Matriz de Habilidades Essenciais, ao priorizar competências consideradas basilares, acaba por reforçar uma racionalidade técnica que, não raras vezes, reduz a arte e a literatura a instrumentos de desenvolvimento de habilidades, silenciando seu potencial como espaço de conflito, denúncia e reexistência.

Esse compromisso encontra respaldo na Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as etapas da Educação Básica. Essa ampliação é fundamental, pois reconhece não apenas as contribuições africanas e afro-brasileiras, mas também a centralidade dos povos indígenas na constituição histórica, cultural e social do Brasil, tensionando a lógica eurocêntrica que historicamente estruturou os currículos escolares. Nesse sentido, a legislação estabelece:

a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Tais dispositivos garantem, ainda, o reconhecimento das múltiplas matrizes culturais que compõem a nação brasileira, assegurando o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os cidadãos.

A promulgação dessas leis representa um marco nas políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer a centralidade das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na constituição social, cultural, política e econômica do país. Mais do que um avanço normativo, trata-se de uma inflexão epistemológica, que reposiciona saberes historicamente silenciados, afirmando a educação como espaço fundamental de enfrentamento ao racismo estrutural e à colonialidade do saber.

No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora os princípios dessas legislações ao defender, de forma transversal, a valorização da diversidade étnico-racial, o reconhecimento das identidades negras e indígenas e a problematização de práticas discriminatórias. Ainda que não apresente a temática como componente isolado, o documento a integra como eixo estruturante de diferentes áreas do conhecimento, indicando a necessidade de abordagens interdisciplinares que articulem cultura, identidade, história e relações sociais.

No contexto do estado de Goiás, o DCGOEM reafirma essas diretrizes ao orientar práticas pedagógicas voltadas à efetivação da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. O documento destaca a importância de superar abordagens pontuais ou comemorativas, propondo a inserção contínua da temática nos currículos, nas práticas docentes e nos projetos pedagógicos, reconhecendo as culturas afro-brasileiras e indígenas como constitutivas da sociedade brasileira.

No entanto, nesta pesquisa, a inserção do eixo História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não se restringe ao cumprimento normativo das legislações vigentes. Ela assume uma dimensão formativa, vivencial e decolonial, ancorada nas escutas, nas experiências e nas narrativas dos/as estudantes. A prática docente aqui desenvolvida compreende a escola como território de produção de sentidos e de subjetividades, no qual o currículo também se constrói a partir da vida, do corpo, da memória e das visualidades que atravessam o cotidiano escolar.

Essa compreensão dialoga com Catherine Walsh (2009, p. 46), ao afirmar que a interculturalidade crítica busca “intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia como desigualdad y, a la vez, construir puentes de articulación y relación³²”, reconhecendo que a colonialidade não se dissolve, mas que é justamente no “es en este espacio fronterizo de relación y

³² Tradução livre da citação: “intervir nas estruturas, instituições, relações e mentalidades que reproduzem a diferença como a desigualdade e, ao mesmo tempo, construir pontes de articulação e relações” (Walsh, 2009, p.46).

negociación en el que se construyen³³”, que emergem sentidos, estratégias e práticas capazes de desafiar a matriz colonial e a hegemonia da cultura dominante.

Diante desse cenário, emerge a pergunta que atravessa esta seção – o *currículo fala?* – não como provocação retórica, mas como questão política. “Fala”, sim! Naquilo que normatiza, organiza e legitima; mas também silencia ao não nomear explicitamente as desigualdades estruturais, as violências simbólicas e as epistemologias historicamente marginalizadas. Esses silenciamentos não se configuram apenas como lacunas textuais, mas produzem efeitos concretos nas práticas pedagógicas, limitando o alcance crítico da arte, da cultura e da literatura quando tratadas como conteúdo ou linguagens neutras.

É nesse ponto que as experimentações artísticas desenvolvidas ao longo da pesquisa se afirmam como possibilidade de deslocamento do currículo prescrito para o currículo vivido. Ao mobilizar imagens, performances, vídeos, textos literários e produções visuais dos/as estudantes, as práticas pedagógicas tensionaram os documentos orientadores, fazendo emergir aquilo que neles aparece de forma implícita ou silenciada. A cultura visual, nesse contexto, operou como brecha ao permitir que os/as estudantes lessem o mundo a partir de suas próprias experiências, corpos e memórias, instaurando espaços de enunciação que o currículo formal não prevê, mas tampouco impede.

Ao articular esse eixo às experimentações artísticas e à perspectiva da cultura visual, a pesquisa tensiona narrativas hegemônicas, desloca referenciais eurocentrados e valoriza outras matrizes culturais, instaurando espaços de escuta, reconhecimento e produção de sentidos. As imagens, os vídeos, as produções visuais e literárias acionadas ao longo das oficinas funcionaram como dispositivos de diálogo e problematização, possibilitando que os/as estudantes refletissem sobre suas próprias histórias, identidades e modos de aprender.

Assim, as experimentações não se colocam em oposição aos documentos curriculares, mas em diálogo crítico com eles. Em vez de negar o currículo, a pesquisa o atravessa, revelando suas fissuras e potencialidades. As imagens produzidas, os relatos compartilhados e as leituras realizadas demonstram que a arte e a literatura, quando compreendidas como práticas culturais situadas, ampliam o sentido das competências e habilidades propostas, reinscrevendo-as em um horizonte ético,

³³ Tradução livre da citação: “é nesse espaço fronteiro de relação e negociação em que se constroem” (Walsh, 2009, p. 46).

político e sensível. O currículo, então, deixa de ser apenas um texto normativo e passa a ser entendido como território de disputa, no qual diferentes projetos de formação se confrontam.

Nesse percurso, emergiram falas marcadas pela vergonha de perguntar, pelo receio de “parecer besta” e pelo silenciamento diante do coletivo. Tais manifestações não podem ser compreendidas como traços individuais, mas como efeitos de um currículo vivido que regula quem pode falar, quais perguntas são legitimadas e quais saberes são validados no espaço escolar. O medo, nesse contexto, opera como tecnologia de controle simbólico, produzindo autocensura e limitando o exercício pleno da aprendizagem.

É justamente nesse ponto que a Arte, enquanto componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, assume estatuto político. O DCGOEM (2021, p. 160) afirma que, em uma perspectiva decolonial, o ensino de Arte deve superar aprendizagens ancoradas exclusivamente na tradição hegemônica do “mundo branco europeu”, historicamente dominante nos currículos escolares. Quando a escola não cria condições de pertencimento e segurança simbólica para a pergunta, produz um currículo vivido que se opõe frontalmente aos princípios formativos defendidos pelos próprios documentos orientadores.

A Arte, dessa forma, não se restringe à fruição estética, mas se configura como espaço de investigação, produção de sentidos e posicionamento crítico, articulando dimensões cognitivas, sensíveis, culturais e políticas da experiência humana. Em consonância com a BNCC, o DCGOEM destaca que o ensino de Arte deve possibilitar aos/as estudantes o contato com diversas formas de conhecimento, integrando o racional e o estético-sensível e conectando-os às próprias experiências e ao cotidiano, de modo a ressignificá-los.

Assim, a decolonização do medo não se apresenta como ruptura total ou imediata com o sistema educacional, mas como movimento situado, cotidiano e relacional. Ao criar condições de escuta, pertencimento e validação dos repertórios dos/as estudantes, as experimentações artísticas tensionaram o currículo prescrito e transformaram o currículo vivido em experiência formativa.

É a partir dessa dimensão vivencial que se torna possível retomar a Lei nº 10.639/03 sob uma perspectiva ampliada. Mais do que uma exigência legal ou inclusão pontual de conteúdos, a lei materializou-se, nesta pesquisa, como prática pedagógica de ressignificação de saberes. Narrativas negras, imagens, corpos e

experiências historicamente marginalizadas deixaram de ocupar um lugar periférico no currículo e tornaram-se centrais no processo de aprendizagem, tensionando hierarquias epistemológicas e promovendo leituras críticas do mundo.

Dessa forma, a implementação da Lei nº 10.639/03 ocorreu para além do plano normativo, afirmando-se como experiência formativa capaz de transformar percepções, relações e modos de existir no espaço escolar. O currículo, quando atravessado pela arte, pela cultura visual e pelas pedagogias decoloniais, deixa de apenas prescrever e passa a falar, abrindo brechas para a construção de um conhecimento vivo, situado e comprometido com a justiça racial e epistêmica.

Para encerrar este capítulo, posso afirmar, portanto, que a decolonização do conhecimento não se realiza apenas pela alteração dos documentos oficiais, mas pela forma como eles são lidos, tensionados e reinventados na prática pedagógica. As possibilidades visuais acionadas ao longo das experimentações evidenciaram que, mesmo em contextos curriculares marcados por silenciamentos, é possível criar espaços de escuta, pertencimento e produção de sentidos outros. Desse modo, o currículo fala quando é atravessado pela experiência, pela arte e pela cultura visual; é nesse atravessamento que se abrem caminhos para uma educação que não apenas ensina, mas permite existir, narrar e reimaginar o mundo.

COMENTÁRIOS DE ENCERRAMENTO

Esta pesquisa partiu de uma inquietação acerca de como a cultural visual, a partir de uma perspectiva decolonial – mediada pela arte e pela literatura –, poderia contribuir para a ressignificação das percepções dos/as estudantes sobre suas identidades e subjetividades, promovendo um processo decolonial de saberes. A pesquisa buscou, ainda, compreender de que modo práticas pedagógicas fundamentadas nas Pedagogias Decoloniais poderiam criar espaços de diálogo capaz de favorecer reflexões sobre alteridades, diferenças e processos de significação. Tais inquietações não visaram respostas prontas, mas abriram caminhos para a escuta coletiva e o compartilhamento de posições, conhecimento e subjetividades que atravessaram os momentos de experimentações e deslocamento. Esse percurso possibilitou compreender a educação como um processo vivo, relacional e situado e, para além disso, fez com que eu, como professora, me sentisse viva dentro desse movimento, realizando uma pesquisa que me preencheu e ressignificou minha forma de olhar e de atuar no ambiente escolar.

A pesquisa teve como objetivo analisar como as Pedagogias Decoloniais, articuladas à perspectiva da Cultura Visual, poderiam promover a identificação e ressignificação de práticas sociais, possibilitando que os/as estudantes se reconhecessem, questionassem e reelaborassem valores herdados de uma cultural marcada por silenciamentos. Esse objetivo orientou todo o percurso metodológico e analítico. Ao longo das experimentações artísticas, dos círculos de diálogos e da análise das produções e falas dos/as estudantes, foi possível observar que a decolonização do conhecimento não se manifesta como ruptura total ou imediata, mas como processo gradual, atravessado por tensões, resistências e reexistências.

Nesse intento, os dados analisados evidenciaram que o silêncio, frequentemente presente no espaço escolar, não se configura como ausência de pensamento, mas como efeito de relações de saber e poder que regulam a palavra, produzem medo e desautorizam a dúvida. O deslocamento do silêncio à enunciação revelou-se um dos movimentos mais significativos da pesquisa, na medida em que a escuta, compreendida como gesto político e pedagógico, possibilitou a emergência de vozes antes contidas ou silenciadas. Nesse processo, falar e ser ouvido/a se tornaram experiências de pertencimento, reconhecimento e produção de sentido.

Ao adentrar o eixo da racialização do cotidiano e do pensamento fronteiriço, as falas e produções dos/as estudantes evidenciaram como o racismo opera de forma estrutural nas relações sociais, nos corpos, nas estéticas e no currículo. A cultura visual, ao mobilizar imagens, vídeos e narrativas próximas às experiências vividas, atuou como disparadora de leituras críticas do mundo, possibilitando o reconhecimento de violências naturalizadas, o questionamento de padrões impostos e o tensionamento de narrativas hegemônicas. Nesse movimento, o pensamento fronteiriço emergiu como uma leitura situada, capaz de articular vivência, crítica e consciência histórica.

A partir da projeção do espelho colonial, no qual subjetividade, pertencimento e reexistência ganham força, revelou-se que os efeitos das experimentações ultrapassaram o campo individual, projetando-se nas relações coletivas. A empatia, a autocrítica, a responsabilização ética e o desejo de intervir no cotidiano indicaram que a transformação subjetiva se converteu em agência, ainda que reconhecida pelos/as próprios/as estudantes como processual e inacabada. Assim, o estilhaçamento no espelho colonial não produziu uma nova totalidade, mas abriu fissuras por onde outras formas de existir, aprender e se relacionar puderam emergir.

Ao tensionar os documentos orientadores – BNCC, DCGO e Matriz de Habilidades Essenciais – evidenciou-se que, embora legitimem a presença da Arte, da Cultura e da Literatura no currículo, esses textos permanecem atravessados por silenciamentos e por uma lógica prescritiva que limita o alcance crítico dessas áreas. Nesse contexto, as experimentações artísticas realizadas nesta pesquisa não se colocaram em oposição ao currículo oficial, mas o tensionaram, deslocando o currículo prescrito em currículo vivido. Ao articular arte, cultura visual, História e Cultura Afro-Brasileira, a pesquisa demonstrou que a implementação da Lei nº 10.639/03 pode ultrapassar o cumprimento normativo e afirmar-se como experiência formativa de ressignificação de saberes.

Nessa perspectiva, apresento um ponto de abertura, e não de chegada: um espelho escolar que possibilita outros modos de ver, visualizar e ressignificar. A pesquisa demonstra que a decolonização do conhecimento se constrói no cotidiano, na escuta, no diálogo e na validação das experiências dos/as estudantes. A arte e a cultura visual, quando assumidas como práticas pedagógicas críticas e sensíveis, revelam-se potentes para instaurar processos de reconhecimento, pertencimento e reexistência no espaço escolar.

Vale ressaltar que o Território, aqui compreendido a partir de minha percepção, não se configura como um espaço dado, fixo ou previamente delimitado, mas como um campo em constante construção, tecido nas relações que emergiram ao longo das experimentações artísticas. Os encontros, os diálogos e os debates constituíram um território vivo, um território de escuta, de partilha e de ressignificação dos saberes e dos conhecimentos.

Trata-se de um território que se instaurou no acolhimento mútuo, no reconhecimento das presenças e na legitimação dos sujeitos que ali se constituem, tanto estudantes quanto profissionais. Um território que não se impõe, mas se anuncia na medida em que se faz presente nas práticas, nos gestos e nas relações estabelecidas.

A escola, nesse sentido, revela-se como um espaço atravessado por múltiplas narrativas, narrativas que se entrelaçam nas histórias, nas falas e nas vivências dos estudantes, assim como nas trajetórias dos sujeitos que ocupam esse espaço. No entanto, é sobretudo a partir das escolhas que realizamos, pedagógicas, éticas e relacionais, que esse território vai sendo continuamente produzido.

Não há, portanto, um único viés que o constitua. O território se faz na coletividade, no entrelaçamento de vozes, experiências e sentidos. Nesse movimento, a filosofia africana do Ubuntu, “eu sou porque nós somos”, ecoa como princípio ético-político que sustenta essa construção. Um território decolonial, assim, não se edifica na individualidade, mas na experiência compartilhada, na co-presença e na participação ativa dos sujeitos.

Nesse percurso, torna-se evidente que sem a presença, a escuta e o engajamento dos/das estudantes, nada teria acontecido. São eles e elas que, junto comigo, teceram esse território, um território que é, antes de tudo, coletivo, sensível e em permanente transformação.

Por fim, este trabalho reafirma a escola como território plural e de disputas, mas também de possibilidades. Ao convocar corpo, memória, ancestralidade e imaginação, as experimentações artísticas evidenciaram que é possível reimaginar os processos de ensino-aprendizagem e produzir outros modos de ver, sentir e existir. Assim, mais do que responder às perguntas iniciais, esta pesquisa se inscreve como um convite a continuar escutando, tensionando e criando, pois a decolonização do conhecimento não se encerra: ela se vive.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Companhia das Letras, 2019.

ALEXANDRE, Maxwell. *Exposição “Pardo É Papel”* [vídeo]. YouTube: jun, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rghR_blAMtY&t=6s. Acesso em: 04 fev. 2026.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 abr. 2025.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho –os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: **04 fev. 2026**.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução de Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev Bras Educ.** 2002 jan./abr.; 19:20-8. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 16 jun. 2025.

CANAL Educação Antirracista Portugal. **Grada Kilomba, O Barco / The Boat – BoCA setembro 2021** [vídeo]. YouTube, set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dRBhJl6goDM>. Acesso em: 04 fev. 2026.

Chocolate. Direção: Roschdy Zem. França: Gaumont; Mandarin Cinéma; Fidélité Films, **2016**. Filme (119 min), son., color.

COSTA, Adriane Camilo. **O protagonismo das imagens em propostas pedagógicas na escola de tempo integral de Goiânia**. 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

COSTA, Adriane Camilo. O audiovisual como mediador na educação. **Anais do IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – EDIPE**, Goiânia: UFG, 2011.

CORREA, Milena Regina Duarte. Cultural Visual como abordagem para uma pesquisa em Artes Visuais. In: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. V.6, n.1, Edição Especial, 2020.

CUNHA, M. V. Uma contribuição à história das relações entre escola e família. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 93–121, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30045>. Acesso em: 4 maio. 2025.

DALLA VALLE, Lutiere. De um tema a um problema de pesquisa: implicações a partir da perspectiva construcionista para a investigação no campo da educação e das artes visuais. **Revista Digital do LAV**, vol. 7, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 78-95.

DIAS, Belidson Dias. **A educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2006.

DIAS, Belidson. Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado como um projeto A/R/TOGRÁFICO. **Anais ANPAP - 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. pp. 3173-3187, 2009.

DIAS, Belidson. Acoitamentos: locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. Visualidades: **Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG**. Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 101-131, 2006.

DOCUMENTO IMAGINA | Rolezinhos [vídeo]. YouTube, 17 fev. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37ITFy7DUGU&t=64s>. Acesso em: 04 fev. 2026.

EVARISTO, Conceição. Maria. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. p. 39–47.

_____. **O i/mundo da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

_____. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, p.55-74, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Tradução de Vera Ribeiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM. 2011, p. 15-30.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREE, Travon; DESMOND, Martin (direção). **Dois Estranhos** (*Two Distant Strangers*). EUA: Netflix, 2020. Curta-metragem (32 min), color.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v.23)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1989. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abraços-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

GICA TV. **Slam Resistência Abril – Mel Duarte (FINAL)** [vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-EuoMcVbfEs>. Acesso em: 04 fev. 2026.

GIROUX, Henry. **A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, Mudança de Educativa e Projetos de Trabalho**. Tradução: Rodrigues. J.H. Porto alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Tradução: Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 31-49, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisa com imagens, pesquisa sobre imagens: revelar aquilo que permanece visível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 77-95.

_____. Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços** (1989). Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. ISBN: 85.254.0306-0. Porto Alegre: L&PM, 2002.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2019.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o Conhecimento. Palestra-performance. **Mostra Internacional de Teatro (MITsp)**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso em: 08 de ago. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021, 5ª reimpressão.

KILOMBA, Grada. O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles. Entrevistada por Joana Oliveira. **EL PAÍS Brasil**, 11 de set. de 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em 14/04/2025.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories – Episodes of Everyday Racism** [vídeo]. YouTube, 25 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94>. Acesso em: 04 fev. 2026.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento** [vídeo]. YouTube, 06 mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>. Acesso em: 04 fev. 2026.

LORDE, Audre. Pós imagens. In: **Entre nós mesmas**: poemas reunidos, tradução Tatiana Nascimento, Valéria Lima. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Pensamento decolonial, colonialidade do ser e educação**. São Paulo: Autêntica, 2022.

MANOS E MINAS. **Calma senhor, não atira. Não sou bandido, sou artista, poeta, cantor...** [vídeo]. YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AohbnYNvpo&t=13s. Acesso em: 04 fev. 2026.

MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. TV Escola/Salto para o Futuro. **Cultura visual e escola**. Rio de Janeiro: TV Escola/Salto para o Futuro, 2011. (Ano XXI, Boletim 09, ago. 2011. ISSN 1982-0283). p. 15-21.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, p.51-68, 2011.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.) **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares - ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciele Maria Nascimento (Coord.) **Diversidade na**

educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Histórias Locais / **Projetos Globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editoras UFMG, 2003.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. 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: 11 jul. 2024.

MITCHELL, William John Thomas. **Picture theory**: essays on verbal and visual representation. Chicago: The University of Chicago, 1994.

MITCHELL, W. J. T. **O que as imagens querem? Os desejos e as vidas das imagens**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MITCHELL, W. J. T. **What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images**. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MOSANER, E. **Arte-educação**: leitura de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da pinacoteca do estado de São Paulo. 2008. 233 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2008.

NARUNA Costa recitando *Da Paz* (Marcelino Freire). **Manos e Minas** [vídeo]. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0&t=64s>. Acesso em: 04 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, Abril 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13/04/2025.

PANOFISKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma Introdução ao Estudo do Renascimento. In: **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

QUINET PIFANO, R. História da arte como história das imagens: a iconologia de Erwin Panofsky. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**, 7(3), p. 1–21, 2010. Recuperado de <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/285>.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos; CORREA BORGES, Maristela. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no fundo do porão**. 1835. Pintura.

SARDELICH, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos De Pesquisa**, 36(128), 451–472.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. São Paulo: Autêntica, 2023.

SANTOS, Camila Araújo dos. Combate à desinformação e o protagonismo social do sujeito: inter-relação entre os estudos culturais de Stuart Hall e a competência em informação e em mídia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, Dossiê Especial, e92988, 2023. Universidade Federal de Santa Catarina. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92988>

Se liga nas linguagens. São Paulo: Moderna, 2020.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Documento Curricular para Goiás: Ensino Médio (DCGOEM)*. Goiânia: SEDUC-GO, 2021.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP**, [online], v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006.

SEIXAS, Vladimir (direção). **Hiato** [vídeo]. YouTube, 22 abr. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg&t=2s>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. (2011). Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, p.51-68.

TOURINHO, I. As experiências de ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? **Salto Para o Futuro: Cultura Visual e Escola**, v. 9, pp. 09-14, 2011.

VICTÓRIO FILHO, A. As fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, p.151-173, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Quito: Abya-Yala, 2009, p. 78–82.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, año 1, núm. 1, pp.17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em 16/10/25.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo II**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2000. p. 7-131.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este termo trata-se de um convite para você participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginar saberes em uma escola estadual do Ensino Médio**. Meu nome é **Amanda Cristina Teixeira de Oliveira**, sou a pesquisadora responsável, discente a nível mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e minha área de atuação é **Educação, Arte e Cultura Visual**.

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** investigar e promover a descolonização do conhecimento usando como suporte artefatos culturais (literatura, audiovisual, performances) que convidam as e os estudantes a promoverem deslocamentos nas formas de ver e atribuir sentido ao mundo, em uma escola estadual de Ensino Médio, visando o desenvolvimento integral, crítico e emancipatório dos alunos e alunas. Com isso, você fará parte de círculos de discussões, clubes de leituras e oficinas das quais irão proporcionar a visualização de performances e audiovisuais e leituras literárias, e estão previstos 8 (oito) encontros de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos uma vez na semana. O projeto ocorrerá em uma escola de Aparecida de Goiânia, Goiás, em horários específicos que serão analisados de acordo com o funcionamento da escola e das aulas que serão ministradas.

Os **riscos** principais decorrentes da pesquisa são a experimentação de desconforto e constrangimento ocasionados pelas discussões e perguntas que ocorrerão nos encontros. Para minimizar esse risco, a pessoa estará livre para participar da pesquisa, responder e/ou produzir somente o que se sentir confortável e estará livre para interromper ou desistir da atividade proposta a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária. Enquanto **benefícios**, espera-se a partir deste promover uma transformação significativa na percepção dos estudantes sobre suas identidades, subjetividades e processos de significação, bem como contribuir para a descolonização do conhecimento em um contexto educacional de Ensino Médio. Espera-se, portanto, que as e os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva sobre questões como alteridade, diversidade cultural e produção de conhecimento. Espera-se também promover a descolonização do currículo escolar integrando perspectivas e saberes que vão além da tradição eurocêntrica. Bem como que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica do conhecimento, reconhecendo a importância de diferentes culturas e histórias na construção do saber. Além disso, promover um impacto positivo nas trajetórias educacionais dos e das estudantes, traçando uma aprendizagem significativa e transformadora.

Após receber os detalhes e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte da pesquisa, por favor, assine ao final deste documento. Uma cópia do documento será encaminhada aos seus cuidados e outra ficará comigo. Ressalto que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, não haverá nenhuma penalização para você. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pessoas responsáveis pela pesquisa, via e-mail (cristinaamanda@discente.ufg.br) e, inclusive através de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99121-6938.



Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Para a condução da pesquisa, realização da oficina, clubes de leituras e a divulgação de seus resultados, é necessário o seu consentimento para sua identificação, o armazenamento e/ou o compartilhamento de sua imagem, de sua voz, de seus relatos, opiniões e produções audiovisuais. **Seu nome e seu rosto não serão divulgados em nenhum momento nos resultados publicados da pesquisa, estando garantido total anonimato e sigilo de suas informações pessoais.**

Em cada um dos tópicos abaixo, assinale a opção que valida sua decisão:

IDENTIFICAÇÃO

- ☐ Permito o registro de dados pessoais que me identifiquem no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação (excetuando meu nome) nos resultados a serem publicados;
- ☐ Não permito o registro de dados pessoais que me identifiquem no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados.

IMAGEM

- ☐ Permito o registro da minha imagem no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação (excetuando meu rosto) nos resultados a serem publicados;
- ☐ Não permito o registro da minha imagem no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados.

VOZ

- ☐ Permito o registro da minha voz no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados;
- ☐ Não permito o registro da minha voz no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados.

RELATOS ESCRITOS

- ☐ Permito o registro dos meus relatos escritos no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados;
- ☐ Não permito o registro escritos no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados.

OPINIÕES

- ☐ Permito o registro das minhas opiniões no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação nos resultados a serem publicados;



() Não permito o registro das minhas opiniões no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação dos resultados a serem publicados.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

() Permito o registro das minhas produções audiovisuais no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação dos resultados a serem publicados;

() Não permito o registro das minhas produções audiovisuais no acervo da pesquisa e a sua eventual divulgação dos resultados a serem publicados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginar saberes em uma escola estadual do Ensino Médio**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Recebi devidamente informações e explicações realizadas pela pesquisadora responsável **Amanda Cristina Teixeira de Oliveira** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, _____ de _____ de _____

Nome por extenso e CPF da pessoa participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA
VISUAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –
Pais/Responsáveis**

Você, na qualidade de responsável pelo(a)

está sendo convidado(a) a consentir que o(a) menor participe como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginar saberes em uma escola estadual do Ensino Médio*”. Meu nome é Amanda Cristina Teixeira de Oliveira, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Educação e Cultura Visual. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir a participação de seu(ua) filho(a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cristinaamanda@discente.ufg.br ou através de contato telefônico para o número (62) 99121-6938, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos do seu(ua) filho(a) como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino.

1- Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Este estudo se dispõe a investigar como diferentes formas de arte (literatura, audiovisual, performances) podem contribuir como recursos de ensino para a descolonização do conhecimento na educação formal. Dessa forma, pensar a educação desde a cultura visual e pedagogias culturais é uma forma poderosa de questionar e transformar a realidade educacional, promovendo um ensino que respeite a subjetividade dos alunos, capacitando-os a serem livres e a transgredirem seus olhares para além dos muros da escola.

Seu filho(a) participará de clubes de leitura, oficinas artísticas e círculos de discussões sobre identidade, alteridade, racismo, colonialismo etc. em que dialogará sobre temas de relevância social para a construção e/ou resignificação da sua subjetividade e reflexão crítica. Para isso nos encontraremos uma vez por semana, sendo que cada encontro durará uma hora e meia.

A participação de seu(ua) filho(a) é importante para a realização desse projeto de pesquisa, pois pode nos ajudar a identificar e analisar os impactos dessas práticas pedagógicas propostas na ampliação dos repertórios culturais, na valorização da identidade do alunado e na promoção de processos de resignificação do conhecimento no contexto educacional do Ensino Médio. Caso seu(ua) filho(a) sinta constrangido(a), é garantida a total liberdade para se recusar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação. Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediata ou futura, decorrentes da cooperação com a pesquisa está



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA
VISUAL

garantido em Lei. O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que assinala no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a identificação do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu _____ abaixo

assinado, autorizo meu(minha), filho(a) _____

a participar do projeto intitulado “*Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginar saberes em uma escola estadual do Ensino Médio*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Amanda Cristina Teixeira de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a) no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação de meu(minha) filho(a) no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, _____ de _____ de 2024

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESOBEDIÊNCIAS VISUAIS E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REIMAGINAR SABERES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83467724.1.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.234.127

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da pesquisa* e *Avaliação de riscos e benefícios* foram retiradas do documento *Informações Básicas da pesquisa* datado em 24/09/2024.

Desenho:

A presente pesquisa, de viés qualitativo, está pautada na proposta de desenvolver oficinas e círculos de discussões em uma escola estadual de nível médio, com alunos do 2º ano. Constituem etapas do processo de investigação dessa pesquisa:

1. Revisão de literatura do arcabouço teórico e metodológico sobre estudos de descolonização de saberes, saberes universais, pedagogias de fronteiras e pedagogias críticas.
2. Inscrições dos alunos para participarem das oficinas e dos círculos de discussão.
3. Pesquisa de campo na escola com realização das oficinas e círculos de discussões.
4. Análise dos dados coletados no trabalho de campo.
5. Escrita do relatório da pesquisa, a Dissertação a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Resumo:

O projeto "Desobediências Visuais e Descolonização do Conhecimento: Reimaginar Saberes em uma Escola Estadual do Ensino Médio" tem como objetivo investigar e promover a descolonização do conhecimento utilizando artefatos culturais como literatura, audiovisual e

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.234.127

performances. Realizado em uma escola estadual em Aparecida de Goiânia, o projeto busca transformar a percepção dos estudantes sobre suas identidades e subjetividades, incentivando uma reflexão crítica sobre suas realidades sociais e culturais. A pesquisa se fundamenta nos estudos de cultura visual e nas pedagogias culturais, que defendem uma educação emancipatória e transformadora. Através da abordagem da cultura visual, pretende-se romper com o pensamento hegemônico, promovendo um ensino que valorize a diversidade cultural e a subjetividade dos alunos e alunas. A metodologia adotada inclui oficinas de leitura, discussões, exibição de audiovisuais e produção audiovisual, com o intuito de criar espaços de diálogo e produção de conhecimento crítico. Os objetivos específicos do projeto são proporcionar diálogos críticos sobre alteridades e diferenças, desenvolver atividades pedagógicas baseadas na abordagem da cultura visual e das pedagogias culturais, valorizar as identidades dos estudantes e analisar os impactos dessas práticas na ampliação dos repertórios culturais e na ressignificação do conhecimento. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e participativa, envolvendo os estudantes como coautores do processo educativo. Espera-se que o projeto contribua para a formação de uma consciência crítica nos estudantes, descolonizando do conhecimento e integralizando saberes além da tradição eurocêntrica.

Metodologia Proposta:

A metodologia deste projeto está fundamentada na perspectiva qualitativa de pesquisa, baseada nos campos teóricos dos Estudos de Cultura Visual e das Pedagogias Culturais. Utilizando referenciais desses campos, a pesquisa será realizada em uma escola estadual de Aparecida de Goiânia, Goiás, com alunos dos 2º ano do Ensino Médio, no segundo semestre de 2024, utilizando a abordagem da pesquisa-ação. Esta abordagem busca o engajamento ativo dos estudantes como coautores do processo educativo, incentivando a reflexão crítica, colaboração e autoria na produção de conhecimento.

A abordagem da Cultura Visual na educação visa compreender como as imagens e práticas visuais influenciam a construção de significados e identidades. Autores como Mirzoeff (2003;2016), Martins e Tourinho (2014; 2017), Mitchell (2009; 2015), Hernández (2007; 2011), e Victório Filho (2007; 2018) serão fundamentais para discutir a produção, consumo e contestação das representações visuais na sociedade contemporânea.

As Pedagogias Culturais, inspiradas por Paulo Freire (2001), bell hooks (2017), Grada Kilomba (2016; 2019), e Henry Giroux (1994; 1997; 1999), fornecerão o arcabouço teórico para desenvolver práticas educativas que promovam a conscientização, emancipação e

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.234.127

transformação social. A ênfase está na educação como prática da liberdade, onde o diálogo e a reflexão crítica são ferramentas essenciais para questionar e superar estruturas de poder opressivas. O conceito de „pensamento de fronteira“ de Walter Mignolo (2003) será explorado para valorizar perspectivas subalternas em contraste com o pensamento eurocentrado. Esse conceito propõe uma observância das condições de vida e pensamento moldados pela globalização cultural e novas formas de colonialismo. A pedagogia de fronteira visa questionar práticas fixas e imutáveis, incentivando a reflexão sobre as classificações identitárias e as condições das pessoas marginalizadas. As estratégias metodológicas incluirão oficinas e círculos de discussão, organizados conforme o horário escolar, com encontros semanais de 1h30min cada, totalizando 17 encontros. As oficinas serão divididas em círculos de leitura e discussão, oficinas poéticas e de experimentações

artísticas, e produção audiovisual, permitindo uma coleta de dados diversificada, reflexão e validação dos objetivos da pesquisa. Os Círculos de Leitura e Discussão terão como objetivos explicar os principais conceitos da pesquisa, explorar obras literárias relacionadas às temáticas e facilitar discussões críticas, incentivando os alunos a relacioná-las com suas experiências. As obras trabalhadas incluirão "Quarto de Despejo" (Jesus), "O Perigo de uma História Única" (Adichie), e o poema "Pós-imagens" de Audre Lorde. As Oficinas de Poéticas e Experimentações Artísticas apresentarão o trabalho de Grada Kilomba e de outros artistas que trabalham a descolonização do olhar, como Dalton de Melo, Maxuell Alexandre, Gê Viana, e Denilson Baniwa. O objetivo é explorar conceitos de desobediência visual e descolonização do conhecimento. As Oficinas de Produção Audiovisual terão como objetivo produzir vídeos curtos sobre desobediência visual e descolonização do conhecimento, com referências audiovisuais como "HIATO" de Vladimir Seixas e a série "Intervenções Artísticas Urbanas". A próxima fase será a análise dos dados, percepções e aprendizagens dos processos desenvolvidos. A intenção é identificar padrões, temas emergentes, inquietações e impactos nas percepções e conhecimentos dos alunos. A interpretação dos resultados será orientada pelo referencial teórico, explorando como as práticas pedagógicas contribuíram para a descolonização do conhecimento e desenvolvimento crítico e emancipatório dos participantes. Este projeto metodológico visa construir uma descolonização do saber na escola para promover a conscientização sobre desobediência visual e descolonização do conhecimento. A avaliação será reflexiva, identificando e analisando o conhecimento construído durante a pesquisa.

Tamanho da Amostra: 30

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.234.127

Início da coleta de dados: 01/11/2024

Defesa da dissertação: 09/02/2026

Envio de relatório final ao CEP: março de 2026

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e promover a descolonização do conhecimento usando como suporte artefatos culturais (literatura, cinema, performances) que convidam as e os estudantes a promoverem deslocamentos nas formas de ver e atribuir sentido ao mundo, em uma escola estadual de Ensino Médio, na cidade de Aparecida de Goiânia, visando o desenvolvimento integral, crítico e emancipatório dos alunos e alunas.

Objetivo Secundário:

¿ Proporcionar espaços de diálogo e produção de conhecimento crítico entre os estudantes, aprofundando-se nas problemáticas de alteridades, diferenças e produção de conhecimento; ¿ Desenvolver atividades pedagógicas baseadas na perspectiva da cultura visual e das pedagogias culturais, utilizando obras literárias, artísticas e audiovisuais, bem como experiências artísticas e produções visuais, com o intuito de promover a reflexão crítica e a ressignificação do conhecimento entre o alunado; ¿ Valorizar as identidades e subjetividades dos e das estudantes, reconhecendo os seus contextos locais como fontes de aprendizado e expressão cultural; ¿ Identificar e analisar os impactos dessas práticas pedagógicas propostas na ampliação dos repertórios culturais, na valorização da identidade do alunado e na promoção de processos de ressignificação do conhecimento no contexto educacional do Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Considera-se como risco apresentado por esta pesquisa o possível desconforto ou constrangimento dos sujeitos de pesquisa mediante alguma pergunta ou atividade que não queira responder. Para minimizar esse risco, a pessoa estará livre para participar da pesquisa, responder e/ou produzir somente o que se sentir confortável e estará livre para interromper ou desistir da atividade proposta a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária.

Benefícios:

Este projeto de pesquisa visa promover uma transformação significativa na percepção dos estudantes sobre suas identidades, subjetividades e processos de significação, bem como

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 7.234.127

contribuir para a descolonização do conhecimento em um contexto educacional de Ensino Médio. Espera-se, portanto, que as e os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva sobre questões como alteridade, diversidade cultural e produção de conhecimento. Espera-se também promover a descolonização do currículo escolar integrando perspectivas e saberes que vão além da tradição eurocêntrica. Espera-se que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica do conhecimento, reconhecendo a importância de diferentes culturas e histórias na construção do saber. Espera-se, ainda, promover um impacto positivo nas trajetórias educacionais dos e das estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora. A pesquisa deverá resultar em publicações acadêmicas que documentem as descobertas e reflexões emergentes do projeto, contribuindo para o campo dos Estudos de Cultura Visual na Educação e das Pedagogias Culturais. Além disso, espera-se que os materiais e recursos desenvolvidos durante o projeto possam ser compartilhados e utilizados por outras escolas e educadores, promovendo a disseminação das práticas pedagógicas inovadoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora responsável apresentou o projeto. Nesse documento não há previsão de custos e a metodologia, quanto ao número de encontros, discorda das informações básicas, cujo número de encontros é 17. Os pesquisadores apresentam experiência na área e o projeto apresenta justificativa e relevância.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto_Completo_Amanda_Reajustado.pdf
 Termo_de_Anuenciaassinado.pdf
 Carta_de_Anuenciaassinada.pdf
 Termo_de_Anuencia.pdf
 Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Amanda.pdf
 Termo_de_Compromisso.pdf
 TCLE_Responsaveis_Amanda.pdf
 TCLE_Amanda.pdf
 TALE_Amanda.pdf
 Folha_De_Rosto.pdf - ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbice ético.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1			
Bairro: Campus Samambaia		CEP: 74.690-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-2045	E-mail: cep.prpi@ufg.br	

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG**



Continuação do Parecer: 7.234.127

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2380130.pdf	24/09/2024 16:47:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_Amanda_Reajustado.pdf	24/09/2024 16:46:29	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuenciaassinado.pdf	23/09/2024 23:51:54	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuenciaassinada.pdf	23/09/2024 23:51:27	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Anuencia.pdf	23/09/2024 23:22:06	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Amanda.pdf	09/07/2024 22:29:39	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso.pdf	09/07/2024 22:29:09	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_Amanda.pdf	09/07/2024 22:10:03	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Amanda.pdf	09/07/2024 22:09:55	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_Amanda.pdf	09/07/2024 22:09:44	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE	Aceito

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG**



Continuação do Parecer: 7.234.127

Justificativa de Ausência	TALE_Amanda.pdf	09/07/2024 22:09:44	OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	09/07/2024 22:07:19	AMANDA CRISTINA TEIXEIRA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 19 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

APÊNDICE

- Roteiros de oficinas, produções de estudantes e registros das atividades realizadas

Primeira Oficina

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DESOBEDIÊNCIAS VISUAIS E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REIMAGINANDO SABERES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO

Pesquisadora: *Amanda Cristina Teixeira de Oliveira*

Orientadora: *Carla Luíza de Abreu*

É tempo já de se lavar os olhos do mundo para ensiná-lo a nos ver no que nós somos.
Darcy Ribeiro

Pergunta Orientadora: Como a integração de práticas pedagógicas baseadas na cultura visual, em conjunto com o estudo de obras literárias e vivências artísticas, pode promover a ressignificação do conhecimento entre estudantes do Ensino Médio em uma escola estadual de Aparecida de Goiânia?

OFICINA DE EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA – DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Público: Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

Conteúdo: Arte contemporânea.

Tema: Descolonizando o saber por meio de performances culturais.

Objetivo de aprendizagem: Reconhecer e valorizar as posições culturais, sociais e históricas por meio da experiência visual artística; ressaltar o valor e colocar em evidência as posições culturais relegadas.

Objetivos da oficina: Proporcionar espaços de diálogo e produção de conhecimento crítico entre os/as estudantes, aprofundando-se nas problemáticas de alteridades, diferenças e produção de conhecimento.

1º Momento: Apresentação breve do projeto de pesquisa, evidenciar o que é um projeto de pesquisa e como se dá o funcionamento dela.

2º Momento: Indagações (momento de escuta): Alguém já pensou em descolonização? O que seria descolonizar o conhecimento? Para quem e para quê e em relação a que se dá a prática de ensinar?

3º Momento: Diálogo reflexivo a partir das respostas dadas e conceitualização da palavra descolonização: Segundo Grada Kilomba, em um bate-papo no Instituto Goethe diz que: “Descolonizar o conhecimento é encontrar e explorar formas alternativas e emancipatórias para sua produção, que estejam fora dos parâmetros clássicos.” (Kilomba, 2016).

Intervalo

4º Momento: Apresentar quem é Grada Kilomba e Maxwell Alexandre, logo, exibir o vídeo *Descolonização do Conhecimento* de Grada Kilomba (<https://www.youtube.com/watch?v=iLYGbXewyxs>) - apenas trechos selecionados - exibição da performance *O Barco*, de Grada Kilomba (<https://www.youtube.com/watch?v=D7vSm5DLgDs>) e visualização do vídeo da exposição de *Pardo É Papel*, de Maxwell Alexandre (https://www.youtube.com/watch?v=rghR_bIAMtY).

5º Momento: Roda de conversas sobre as películas a partir de perguntas norteadoras como: o que chamou a atenção de vocês nos vídeos? De que modo vocês se sentiram provocados ou deslumbrados com a apreciação dos vídeos? Os vídeos lhe causaram estranhamento, repulsa, ou amparo e representação? De que forma vocês se sentem colonizados na vida cotidiana? Há uma construção histórica social para se chegar a essas visualidades?

6º Momento: Produção visual para explorar conceitos de desobediência visual e descolonização do conhecimento. – Pode ser um exercício realizado em grupo e, talvez, por meio de ferramentas de IA.

Segunda Oficina OFICINA POÉTICA - CÍRCULOS DE LEITURA E DISCUSSÃO - PENSAMENTO FRONTEIRIÇO

Público: Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

Conteúdo: Literatura e Arte contemporânea.

Tema: Pensamento de Fronteira a partir da leitura poética.

Objetivo de aprendizagem: Valorizar as identidades e subjetividades dos e das estudantes a partir de escritoras negras, reconhecendo os seus contextos locais como fontes de aprendizado e expressão cultural.

Objetivos da oficina: Valorizar as perspectivas subalternas em alteridade ao pensamento euro-centrado, Dias (2009). Bem como, ressaltar o valor e colocar em evidência as posições culturais relegadas.

1º Momento: Apresentação das autoras que serão trabalhadas, Carolina Maria de Jesus, com seu livro *Quarto de Despejo* (2020), Chimamanda Ngozi Adichie com o livro *O Perigo de uma História Única* (2019) e Audre Lorde com o poema *Pós-imagem* (2020). Abordar as temáticas que essas mulheres trazem na literatura e conceitualizar o Pensamento de Fronteira: “é aquele formulado pelas(os) deserdadas(os) da modernidade, pensamento da dor e da fúria, da fratura de histórias, memórias, subjetividades, biografias (Mignolo, 2003). Ele possui efeito de denúncia.”

2º Momento: Leitura de trechos selecionados do livro *Quarto de Despejo* e *O Perigo de uma História Única*, refletir e dialogar sobre essas obras a partir das questões de raça, identidade e colonialismo. Aprofundar as discussões a partir dos questionamentos:

- Quem é lembrado, quem é esquecido?
- Quais são os corpos legitimados para representar a nação brasileira?
- O que é o impossível? O que é possível?
- Que futuro queremos? Qual Brasil queremos?

3º Momento: Exibição do vídeo *Memórias de Plantação* de Grada Kilomba (<https://www.youtube.com/watch?v=ftRjL7E5Y94>) e refletir sobre a composição das palavras

Negro ou Preto a partir do vídeo de Nabby Clifford (<https://www.youtube.com/watch?v=3ccWLI0m4QA>) diálogo sobre os vídeos e proposições de experiências próprias, relacionando ao pensamento fronteiriço.

4º Momento: Leitura do poema *Pós-imagem* de Audre Lorde, após a leitura do poema refletir sobre a importância e urgência de romper com a repetição histórica e narrativas representacionais hegemônicas.

Pós-imagens (Audre Lorde)

É uma perda de tempo odiar um espelho ou seu reflexo
 ao invés de parar a mão
 que cria vidro com distorções sutis demais a ponto de passar despercebidas
 até que um dia você repara seu rosto sob uma luz branca
 impiedosa
 e a falha no espelho te estapeia em resposta
 tornando-se o que você pensa ser
 a forma do seu erro
 e se eu estou ao lado dessa eu
 você me destrói
 ou se você consegue ver que o espelho está mentindo
 você estilhaça o vidro
 escolhendo outra cegueira e indefesas mãos
 estilhaçadas.
 Por que na mesma hora
 no fim da rua
 um vidraceiro zomba
 inventando novos espelhos que mentem
 nos vendendo novas farsas no atacado.

LORDE, Audre. Pós imagens. In: **Entre nós mesmas:** poemas reunidos, tradução Tatiana Nascimento, Valéria Lima. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 33

5º Momento: Produção artística, a partir de um papel pardo, sobre as construções e provocações geradas a partir das conversas, podem ser desenhos, minicontos, poemas, nuvens de palavras, entre outras artes, utilizando-se de cores, carvão, giz de cera, jornais e outros materiais.

Terceira Oficina **OFICINA DE DESOBEDIÊNCIA VISUAL – A CULTURA VISUAL NA CONSTRUÇÃO DA** **SUBJETIVIDADE**

Público: Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

Conteúdo: Cultura Visual como desconstrução e construção da subjetividade.

Tema: Desobediência Visual e a formação da subjetividade.

Objetivo de aprendizagem: Produzir subjetividade a partir da cultura visual.

Objetivos da oficina: Desenvolver atividades pedagógicas baseadas na perspectiva da cultura visual e das pedagogias culturais, utilizando obras literárias, artísticas e audiovisuais, bem como experiências artísticas e produções visuais, com o intuito de promover a reflexão crítica e a ressignificação do conhecimento entre o alunado.

1º Momento: Explicar o que se entende por cultura visual, explorar imagens, vídeos e conteúdos relacionados ao consumismo visual do qual eles estão inseridos. A partir de então,

o que vocês compreendem e entendem como cultura visual? De que modo ela está atrelada, entrelaçada no seu cotidiano?

A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. (...) do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2007, p.22.)

2º Momento: Visualizar o documentário *HIATO*

(<https://www.youtube.com/watch?v=UHJmUPeDYdg>), de Vladimir Seixas (2007), contextualização e correlacionar as questões de racismo, desigualdade social e supremacia de poder.

3º Momento: Surgimento dos rolezinhos, passar o documentário *Rolezinhos* (<https://www.youtube.com/watch?v=37ITFy7DUGU>), falar do surgimento dele relacionando-o ao documentário *Hiato*. Evidenciar as questões de olhares do outro, a visão do outro diante das questões periféricas.

4º Momento: Após análise das narrativas visuais, realizar um debate a respeito das questões de etnias, desigualdade social, amarrando o debate com a 1ª oficina realizada. Ainda assim, analisar o significado das palavras “negação”, “culpa”, “vergonha”, “reconhecimento” e “reparação”, assim como faz Kilomba em sua performance *Ilusions*.

5º Momento: Logo em seguida, propor uma atividade através da produção visual de uma imagem que reflete o que foi proposto nos vídeos e outra imagem que desmitifica o sentimento que foi produzido ao olhar as narrativas, a partir de uma perspectiva de produção de sentidos e significados que a imagem pode provocar, sendo ela um modo de ver, enxergar as realidades a partir das construções de sentidos próprias dos indivíduos.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Quarta Oficina

OFICINA AUDIOVISUAL – AS VISUALIDADES COMO UMA PEDAGOGIA

Público: Estudantes do 2º Ano do Ensino Médio

Conteúdo: Imagem, som e pensamento.

Tema: O audiovisual como desconstrução de pensamento.

Objetivo de aprendizagem: Desenvolver atividades pedagógicas baseadas na perspectiva da cultura visual e das pedagogias culturais, utilizando obras literárias, artísticas e audiovisuais, bem como experiências artísticas e produções visuais, com o intuito de promover a reflexão crítica e a ressignificação do conhecimento entre o alunado.

Objetivos da oficina: Promover a ampliação de repertórios culturais e processos de ressignificação do conhecimento, bem como, valorizar a identidade do alunado a partir do contexto em que está inserido.

1º Momento: Leitura de um conto imersivo, estender toalhas no chão, sentar-se todos ao chão e fazer uma roda para apreciação de uma leitura do conto *Maria* de Conceição Evaristo, logo promover um diálogo reflexivo sobre o conto, desenvolver conceitos de desigualdade social, sustento familiar, relacionando às questões abordados no livro *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus.

2º Momento: Em seguida, passar o curta metragem *Dois Estranhos* dirigido por Travon Free, discutindo questões de discriminação racial, ódio, justiça social e hierarquia de poder. Assim, promover um debate a partir das questões expostas na curta e relaciona os acontecimentos provocados pela polícia como um ato de “luta”, evidenciando a significação e a discrepância dessa palavra.

3º Momento: Apreciação de slams e poemas de resistência para aprofundamento sobre as questões de sociais, de classe, gênero e cor, exibir o vídeo *Poeta: Naruna* (<https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0&t=5s>), vídeo *Calma senhor, não atira* (https://www.youtube.com/watch?v=_AohbnYNvpo) e *Slam Resistência Abril – Mel Duarte* (<https://www.youtube.com/watch?v=-EuoMcVbfEs>) discutir a respeito da paz, da esperança de acordo com o discurso de ódio evidenciado nos audiovisuais expostos.

4º Momento: Produção artística a partir das discussões propostas ao longo das oficinas, a proposta será: escrever, desenhar, relatar e/ou produzir imagem utilizando como suporte artístico CD's, possibilitando assim uma exposição visual com a utilização da crítica artística e visual. Após a produção, iremos expor esses trabalhos como resultado das oficinas em uma parede dentro da sala de aula, para que outros/as estudantes possam apreciar a exposição.