Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Fernanda Paradelas Plaisant

Encantamentos: diálogos entre subjetividades, identidades, de(s)colonialidade e ensino de artes visuais na educação básica

Rio de Janeiro
2026

Fernanda Paradelas Plaisant

Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Educação Básica

Orientadora: Prof.ª Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro

2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

P698 Plaisant, Fernanda Paradelas
Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica / Fernanda Paradelas Plaisant - 2026.
145 f. ; il.

Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/UERJ.

1. Artes - Educação e Ensino - Teses. 2. Educação Básica - Teses. 3. Subjetividades - Teses. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAp/ UERJ. III. Título.

CDU 37

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecária responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Fernanda Paradelas Plaisant

Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Educação Básica.

Aprovada em

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Christiane de Faria Pereira Arcuri (Orientadora)
PPGEB/Instituto de Aplicação/CAp-UERJ

Prof.ª Dra. Gianne Maria Montedônio Chagastelles
Instituto de Aplicação/CAp-UERJ

Prof. Dr. Wilson Cardoso Junior
Universidade Federal do Rio de Janeiro/ PPGDEB-UFRJ

Rio de Janeiro
2026

Dedico este trabalho para meus alunos e alunas do CAp-UFRJ cuja potência, afeto e vivacidade ficarão para sempre marcadas no meu coração. Obrigada por terem me ensinado o que é ser professora.

AGRADECIMENTOS

Ter sido selecionada para estar no PPGEB-CAp/Uerj foi um divisor de águas na minha jornada acadêmica. Sou muito grata aos professores que com seu afeto, didática e conhecimento me ajudaram a refletir sobre minha prática de ensino e minha pesquisa. Além deles, também tenho muito carinho e agradeço aos meus colegas de turma que tornaram todo o aprendizado mais leve e significativo.

Sou grata à minha orientadora, Profª Dra. Christiane Arcuri, que enxergou potencial na minha pesquisa e que tem me orientado com bastante afeto neste trabalho.

Agradeço à banca pela sua disponibilidade e por todas as contribuições que foram de extrema importância para o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço à minha família, em especial meu pai e minha mãe, que são minha base e meu porto-seguro. Também agradeço à meus amigos que acompanharam de perto todas as lutas diárias que travei para chegar até essa qualificação. Não estaria aqui hoje se não fosse pelos incentivos, as escutas dos longos desabafos e o afeto que recebi de todos eles nesses últimos dois anos.

Agradeço também às professoras do CAp-UFRJ por todo apoio, pelos ensinamentos e a parceria que construímos no Setor de Artes Visuais. Foi um privilégio poder ter um ambiente de trabalho tão afetuoso e compreensivo como o que construímos. As experiências que partilhei com vocês fazem parte de uma memória afetiva que carregarei para sempre com muito amor.

Por fim, agradeço aos meus alunos do CAp-UFRJ. Obrigada por confiarem em mim suas histórias, seus desafetos e seus sonhos. Tenho muito orgulho de vocês e dos jovens que estão se tornando.

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

PLAISANT, Fernanda Paradelas. Encantamentos: diálogos entre subjetividades, identidades, de(s)colonialidade e ensino de artes visuais na educação básica. 2026. 143f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

A pesquisa busca compreender as aulas curriculares de Artes Visuais no ensino Fundamental II do CAp-UFRJ durante o período letivo de 2025 a 2026 diante as demandas identitárias discentes em consonância com suas possibilidades subjetivas através de propostas com estéticas de(s)coloniais de artistas visuais contemporâneos. A fundamentação teórica tensiona os conceitos de currículo considerando a BNCC (2018) e os Programas Curriculares do CAp-UFRJ de Artes Visuais de 2000 e 2024 em diálogo com autores como Hall (2006), Arfuch (2010), González Rey (2007) e Rolnik (2023). No capítulo seguinte, há uma breve explanação histórica do ensino de Artes Visuais no Brasil com base em Ana Mae Barbosa (2012) e Ferraz e Fusari (2018). Essa contextualização introduz, adiante, o diálogo entre os diferentes conceitos da de(s)colonilidade a partir de autores de diversas vertentes como Fanon (1968); Memmi (2007); Spivak (2010); Mignolo (2010); Santos (2015), dentre outros, bem como suas implicações no ensino de Artes Visuais. Neste cenário, buscam-se subsídios nos processos de subjetivação dos alunos – elementos do cotidiano, experiências pessoais/memória e referências da cultura visual – para entender como o processo de formação identitária pode ser o propulsor de seus processos criativos, especialmente quando articulados ao repertório de artistas visuais de(s)coloniais nacionais. Como hipótese, a pesquisa questiona se o conceito amplo de currículo de Artes Visuais e os principais documentos educacionais articulam propostas que perfazem o cotidiano dos alunos e suas personalidades. A metodologia consiste em uma pesquisa pós-qualitativa baseada em questionário aplicado com professores de Artes Visuais do CAp-UFRJ; revisão bibliográfica dos bancos de pesquisa de dissertações e artigos acadêmicos. Desse modo, este estudo está ancorado nas experiências artístico-pedagógicas de sala de aula que resultaram na criação e aplicação do Produto Educacional nomeado de “Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes” onde são compartilhados doze planos de aulas que ampliam algumas estéticas de artistas contemporâneos brasileiros com perspectivas de(s)coloniais e que espera-se que sejam experiências educacionais que possam contribuir com o ensino de Artes na educação básica mais plural e dinâmico.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Subjetividades. Identidades. Perspectivas de(s)coloniais.

ABSTRACT

PLAISANT, Fernanda Paradelas. *Enchantments: Dialogues between Subjectivities, Identities, De(s)coloniality, and the Teaching of Visual Arts in Basic Education.* 2026. 143f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2026.

This research aims to understand Visual Arts curricular classes in lower secondary education (Fundamental II) at CAp-UFRJ during the 2025–2026 academic period, in light of students' identity-related demands and their subjective possibilities, through proposals grounded in de(s)colonial aesthetics of contemporary visual artists. The theoretical framework problematizes the concept of curriculum, considering the BNCC (2018) and the Visual Arts curricular programs of CAp-UFRJ (2000; 2024), in dialogue with authors such as Hall (2006), Arfuch (2010), González Rey (2007), and Rolnik (2023). The following chapter presents a brief historical overview of Visual Arts education in Brazil, based on Ana Mae Barbosa (2012) and Ferraz and Fusari (2018). This context introduces a discussion on different concepts of de(s)coloniality, drawing on authors from various strands of de(s)colonial thought—Fanon (1968), Memmi (2007), Spivak (2010), Mignolo (2010), Santos (2015), among others—and their implications for Visual Arts education. Within this framework, the study seeks support in students' subjectivation processes—everyday elements, personal experiences/memory, and references from visual culture—to understand how identity formation can drive creative processes, especially when articulated with the repertoire of Brazilian de(s)colonial visual artists. As a hypothesis, the research questions whether the broad concept of the Visual Arts curriculum and key educational documents are capable of articulating pedagogical proposals with students' daily lives and subjectivities. The methodology consists of a post-qualitative approach, based on a questionnaire applied to Visual Arts teachers at CAp-UFRJ and a bibliographic review of dissertation and academic article databases. The study is grounded in classroom-based artistic-pedagogical experiences that resulted in the creation and implementation of the Educational Product entitled "Identity Clues: Visual Proposals for Arts Teaching," which presents twelve lesson plans that expand on the aesthetics of contemporary Brazilian artists from de(s)colonial perspectives, aiming to contribute to a more plural and dynamic Visual Arts education in Basic Education.

Keywords: Visual Arts Education in Basic Education. Subjectivities. Identities. De(s)colonial Perspectives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paper Ducks produzidos por alunas de maneira independente 24
Figura 2 – Bonecos de papel produzidos em sala com base em estampas africanas 25
Figura 3 – Atividade de criação de Zines. 26
Figura 4 – LHOOQ ou La Joconde. Marcel Duchamp. 1964. 28
Figura 5 – Capa do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ 42
Figura 6 – Primeira página do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ 42
Figura 7 – Primeira página da segunda seção do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ ... 45
Figura 8 – Primeira página da terceira seção do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ 47
Figura 9 – Primeira página do tópico "Ensino Fundamental I" do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ 48
Figura 10 – VARGAS, André. Série Trapos, 2019 -2021. Pintura em tecido. Dimensões variáveis. 53
Figura 11 – Faixas produzidas por alunos. 54
Figura 12 – Página 70 e 71 do livro "Emocionário" (2018). 56
Figura 13 – Caixa do "Orgulho" produzida em sala de aula. 57
Figura 14 – LAMONIER, Randolpho. Série Profecias. 2018-2021. Costura e bordado em tecido. Tamanho variável. 64
Figura 15 – LAMONIER, Randolpho. Sonhos de Refrigerador. 2024. 65
Figura 16 – Colagem produzida por aluno. 65
Figura 17 – Colagem produzida por aluno. 66
Figura 18 – Alunos em visita à exposição "Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak" com mediação do educativo. 67
Figura 19 – MEIRELLES, Victor. Primeira Missa do Brasil. 1860. Óleo sobre tela. 268 x 356 cm. Rio de Janeiro. 84
Figura 20 – Capa do Produto Educacional. 111
Figura 21 – Máquina do movimento perpétuo. 111
Figura 22 – Sumário do Produto Educacional. 112
Figura 23 – Capítulo 1 do Produto Educacional – Marina Feldhues 113
Figura 24 – Capítulo 2 do Produto Educacional – Daiara Tukano 113
Figura 25 – Capítulo 3 do Produto Educacional – PV Dias 114
Figura 26 – Capítulo 4 do Produto Educacional – Bispo do Rosário 115
Figura 27 – Capítulo 5 do Produto Educacional – Rosana Paulino 115
Figura 28 – Capítulo 6 do Produto Educacional – Andréa Hygino 116
Figura 29 – Capítulo 7 do Produto Educacional – Gustavo Caboco 116
Figura 30 – Capítulo 8 do Produto Educacional – Randolpho Lamonier 117
Figura 31 – Capítulo 9 do Produto Educacional – Denilson Baniwa 117
Figura 32 – Capítulo 10 do Produto Educacional – Gê Viana 118

Figura 33 – Capítulo 11 do Produto Educacional – Moara Tupinambá 119
Figura 34 – Capítulo 12 do Produto Educacional – André Vargas 119
Figura 35 – Desenho de grafismo Kusiwa. 121
Figura 36 – SANTANA, Ueliton. PAISAGEM III, 2013. Acrílica e terras sobre tela de algodão. 150 x 70 cm. 121
Figura 37 – Pintura produzida por aluno durante a aula sobre o artista Ueliton Santana. 122
Figura 38 – Página inicial do Prêmio Pipa. 123
Figura 39 – Seção categorizada por artistas 124
Figura 40 – Página de artista. 124
Figura 41 – Página dos artistas categorizada em ordem alfabética. 125
Figura 42 – Página de artista 125

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você trabalha atualmente no CAp-UFRJ? 89
Gráfico 2 – Você é (ou foi) docente efetivo ou substituto? (Caso tenha entrado como substituto e agora seja efetivo, responda com seu cargo atual) 90
Gráfico 3 – Quantos anos de atuação você possui? 90
Gráfico 4 – Na sua prática de ensino você procura utilizar as vivências e referências culturais dos alunos como disparadores ou temas? (Exemplo: suas memórias, personalidade, situações do cotidiano em partilha com colegas, etc.) 97
Gráfico 5 – Você já encontrou alguma resistência dos estudantes ao lidar com assuntos subjetivos e de caráter identitários referentes a trajetória pessoal dos próprios alunos? (Exemplo: algum aluno já disse que um tema que você trouxe ou uma aula que propôs não fosse aula de Artes?). 98

LISTA DE LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAp-UFRJ - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PE – Produto Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

Aproximação com o tema: aspectos da trajetória pessoal e profissional 15

Relevância social 16

Relevância científica 20

Objetivo geral 20

Objetivos específicos 20

1. Escola, currículo e possibilidades identitárias nos processos de subjetivação 22

1.1 A Base Nacional Comum Curricular: considerações acerca do ensino de Artes Visuais 30

1.2 O Projeto Político Pedagógico do CAp-UFRJ e o Programa Curricular do ensino das Artes Visuais 37

1.3 O processo das subjetividades discentes na formação identitária 50

2. Do panorama do ensino de Arte no Brasil à concepção de currículo de(s)colonial .. 71

2.1 O ensino de Arte no Brasil – breve contextualização histórica 71

2.2 De(s)colonialidade – conceitos e implicações no ensino hoje 75

3. Metodologia 88

3.1 Participantes e Local de Pesquisa 88

3.2 O Questionário aplicado aos docentes 90

3.3 Análise dos dados do questionário aplicado 95

3.4 Reflexões poéticas a partir das narrativas docentes no questionário 102

4. O Produto Educacional "Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes" 110

4.1 Apresentação 110

4.2 Metodologia 118

4.3 Aplicabilidade e público-alvo 124

5. Considerações finais 125

Referências 127

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 138

Anexo 2 – Termo de Anuência de Instituição (TAI) 141

Anexo 3 – Página final do Parecer da Plataforma Brasil 141

Anexo 4 – Folha de Rosto 142

INTRODUÇÃO

O documentário *"Só dez por cento é mentira2"*[1] apresenta uma entrevista conduzida por Pedro Cezar Duarte Guimarães com a participação de Manoel de Barros (2008). Em determinado momento, o autor afirma que sua poesia não era sobre dar informações, mas sobre dar encantamento. E esse encantamento, segundo ele, nasce no processo de descoberta que se dá no meio dos poemas, em seus desvios, silêncios e imagens inesperadas. Não se trata, portanto, de transmitir verdades objetivas, mas de abrir espaço para uma experiência sensível capaz de deslocar o olhar e provocar outras formas de estar no mundo.

Pode a disciplina de Artes Visuais oferecer esse mesmo encantamento? Acredito que sim. Não falo aqui de encantamento no sentido do divertimento passageiro, da hipnose estética ou da recreatividade descompromissada. O que está em jogo é a potência do sensível, a capacidade da arte de instaurar brechas no cotidiano e de criar fissuras por onde novas subjetividades podem emergir. Em diálogo com o ensino de Arte, por mais que um dos objetivos deste estudo seja entender como a estruturação curricular pode desenvolver a estética e a percepção crítica dos alunos, existe algo ainda mais profundo: a possibilidade de intervir nos processos de formação identitária dos estudantes, capazes de ler e interpretar imagens não apenas de modo técnico, mas sobretudo a partir de uma ótica subjetiva, afetiva e simbólica.

Com Morais (2021), compreende-se a ótica subjetiva como aquela que reconhece a singularidade de cada estudante (suas histórias, memórias e modos próprios de perceber o mundo), permitindo que a experiência artística se torne também uma experiência de si. O olhar afetivo, aqui influenciado por Piaget (2017), diz respeito à capacidade de se relacionar emocionalmente com o que se vê e se cria, cultivando empatia, escuta e sensibilidade para com o outro. Já o olhar simbólico, se refere à dimensão poética e interpretativa das imagens apresentada por Filho (2007), ou seja, a sintaxe da linguagem visual indica o condensamento dos sentidos subjetivos e valores culturais. Essas três dimensões são fundamentais no ensino de Artes Visuais porque deslocam o foco principal, apenas, da avaliação final que habitualmente é um processo valorado no ensino-aprendizagem. Acredita-se que o ensino de Arte deva integrar razão e sensibilidade assim como pensamento e emoção, ou seja, que possibilite a ampliação das pluralidades discentes no decorrer do processo de formação.

---

[1] LETRASINVERSO. Manoel de Barros – Só dez por cento é mentira. YouTube, 15 fev. 2013. 1 vídeo (81 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0. Acesso em: 15 out. 2025.

Muitos ainda questionam a legitimidade da disciplina de Artes Visuais, alegando que não aborda conteúdo ou que sua atuação curricular seria apenas preencher a grade escolar, possibilitando aos alunos um intervalo entre as matérias consideradas “de verdade” e as que reprovam. Essa visão reducionista ignora o fato de que é, justamente, na experiência com a linguagem artística que o estudante pode se reconhecer, elaborar suas subjetividades e ressignificar criticamente o mundo ao seu redor. A arte, nesse sentido, não é apenas ilustração ou passatempo, mas um campo de conhecimento que mobiliza imaginação, crítica e sensibilidade.

Quando o aluno se debruça sobre a criação artística, mesmo em atividades simples, ele não apenas aprende técnicas, mas, acima de tudo, reconfigura fragmentos de si mesma(o). Cada traço, cada cor, cada escolha compositiva pode se tornar uma pista de sua subjetividade, revelando desejos, medos, lembranças e/ou perspectivas de futuro para além dos muros da escola. É nesse processo que sua identidade pode ser composta: ao criar, o sujeito se recria. O encantamento, então, não está apenas no resultado final da proposta artística, mas no percurso criativo que leva o estudante a se reconhecer diante de sua autoria e personalidade.

Assim como na poesia de Manoel de Barros, em que o inesperado se torna fonte de beleza, a sala de aula de Artes Visuais pode ser um espaço de encantamento que absorve contradições e desafios cotidianos. É justamente ao lidar com os diversos afetos — frustrações, descobertas, alegrias e estranhamentos — que os alunos aprendem a transformar experiências subjetivas em expressão estética. O encantamento, nesse contexto, não é fuga, mas uma forma de perceber de modo sensível a complexidade da vida para poder intervir criticamente.

Logo, tal qual na poesia, acredita-se que a prática pedagógica em Artes Visuais deve cultivar um ambiente onde a imaginação e a subjetividade dos estudantes sejam valorizadas, sem perder de vista que contribuem para seu processo identitário. O encantamento torna-se, assim, uma estratégia de resistência contra a racionalidade utilitarista que tenta reduzir a Arte a mera atividade secundária – como prescrito na historicidade do ensino. Mais do que preencher a grade curricular, a Arte pode estimular o olhar para o mundo com delicadeza e profundidade, contribuindo na formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de se expressarem através de suas poéticas frente à realidade. Esses princípios podem ser concretos através das práticas pedagógicas que valorizem a observação sensível do cotidiano, isto é, os registros diários das subjetividades dos alunos no diálogo entre o fazer e o pensar artístico. Deste modo, ao experimentar diferentes linguagens, materiais e práticas artísticas, o aluno se vê predisposto a intervir e reverberar ativamente nas aulas e, por consequência, na sua vida.

Aproximação com o tema: aspectos da trajetória pessoal e profissional

Em seu livro "Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil", Edith Derdyk (2020) afirma que faz parte da natureza da criança estar em constante movimento. Há um estado de transformação contínua que abrange as frentes psíquicas, físicas e perceptivas que permite um estado de encantamento pautado na curiosidade e na experimentação. Ainda segundo a autora: "A criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita" (Derdyk, 2020, p.19). Felizmente, desde muito nova eu tive possibilidade de ser essa criança presente e atenta aos meus processos criativos. Fui privilegiada desde muito cedo por ter pais que sempre me incentivaram a usar a arte como uma expansão dos meus pensamentos, quereres e sonhos. Desde muito jovem, percebi que a arte era um espaço cuja plasticidade me permitia ir além daquilo que compreendia a realidade. Mas, foi só mais tarde, por volta da adolescência, que percebi como ela me permitia compreender os processos internos e complexos que carregava dentro de mim.

No entanto, esse uso da arte como lupa de investigação e materialização da minha subjetividade não era movimentado pelo que aprendia na escola. Por muito tempo tive aulas teóricas e práticas na escola que me deram um repertório cultural inestimável, mas que falharam em me fazer refletir sobre aquilo que caracterizava minha identidade.

Foi na faculdade de licenciatura em Artes Visuais da UERJ que desenvolvi meu pensamento acerca de uma arte-educação que considera os afetos (em todas as suas formas) que cercam o aluno como elementos constitutivos de seu aprendizado. Minha pesquisa – que resultou em uma monografia de conclusão de Curso – buscou compreender especificamente como o desenho pode atuar na construção e organização dos afetos de alunos do CAp-UERJ. Desenvolvi essa pesquisa em um momento delicado, no qual ainda estávamos nos acostumando ao "novo normal" após o período pandêmico, o que me fez estudar com bastante afinco acerca da natureza não tão bonita dos afetos que cercavam nossos corpos no cotidiano da educação.

Em meados de 2023, decidi tentar uma vaga em um concurso para professor substituto no CAp-UFRJ. Tinha me formado no começo do ano e trabalhava em uma escola particular como professora assistente de Artes. Apesar de tirar dúvidas de alunos em monitorias e de, às vezes, virar a noite preparando material para substituir professores no dia seguinte em alguma

emergência, ainda não me sentia muito professora. Ansiava pelas minhas primeiras turmas (ênfase no *minhas*).

Logo depois, passei em terceiro lugar no concurso e me dei por vencida, pois só havia uma vaga. Continuei vivendo minha vida de professora assistente e até cheguei a trabalhar como mediadora cultural em uma exposição, mas nada da primeira turma para lecionar. Para minha sorte, no começo de 2024, fui convocada junto a mais duas candidatas para assumir a vaga no Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ.

O CAp-UFRJ não só é meu ponto de referência no que tange a um currículo que se propõe a ser subjetivo, mas também foi o primeiro lugar em que confiaram na minha potencialidade enquanto professora regente. Partindo de um lugar familiar e de interesse acadêmico, encontro nesse espaço um campo de pesquisa para minha formação profissional no mestrado.

Relevância social

Críticas à educação contemporânea, como as de Silva e Silva (2024) ressaltam que, em muitos contextos escolares, as práticas pedagógicas se restringem à transmissão de informações disciplinares, deixando em segundo plano o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica, análise subjetiva e formação integral do estudante. A partir do estudo dos currículos de Artes Visuais do CAp-UFRJ (2020; 2024) - campo de atuação, torna-se importante problematizar como tais capacidades mencionadas acima são efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, levantam-se algumas hipóteses que orientam a presente pesquisa: em que medida as lacunas persistem no desenvolvimento de habilidades relacionadas às dimensões subjetivas dos estudantes tais como a expressão de experiências individuais e coletivas ou mesmo a elaboração crítica de suas vivências e o reconhecimento de suas identidades no processo de aprendizagem? Além disso, questiona-se se as propostas desenvolvidas em sala de aula têm sido efetivamente orientadas por perspectivas de(s)coloniais ou se ainda reproduzem, em certa medida, lógicas eurocentradas, em detrimento de práticas que valorizem outras epistemologias, saberes territoriais e diferentes narrativas. Tais questões serão analisadas no capítulo metodológico a partir dos dados produzidos por meio do questionário aplicado às docentes de Artes Visuais.

Partindo de algumas experiências em estágios e campos de atuação referentes a demais escolas públicas e também particulares (afora o CAp-UFRJ – foco da pesquisa) e

ainda atenta ao princípio de que existem lacunas nos Programas curriculares de Artes, entende-se que há, nesse sentido, um vazio simbólico e metodológico entre o que os documentos curriculares estabelecem e o que efetivamente é realizado dentro da sala de aula. Copiar obras conhecidas, executar atividades rígidas e seguir produções controladas – como colorir desenhos prontos ou utilizar moldes padronizados – ao invés do professor e dos manuais didáticos ampliarem as possibilidades autorais, podem estar, de fato, negligenciando a capacidade criativa dos estudantes ao mesmo tempo em que não consideram seu processo de formação identitária na educação básica.

Diversos autores têm se dedicado à compreensão da subjetividade dos discentes no campo da arte-educação. Dewey (2010) já apontava a importância da experiência artística como dimensão formativa essencial, na qual o sujeito aprende através da comunicação sensível com os aspectos subjetivos do mundo. De maneira semelhante, Silva (2022) enfatiza o caráter mediador da arte entre o sujeito, a sensibilidade e a percepção estética cotidiana como parte do processo educativo. Carvalho, Gottardi e Souza (2020) discutem a arte como espaço de escuta e acolhimento das subjetividades, enquanto Paz (2010) ressalta o papel do fazer artístico na construção de sentidos pessoais e coletivos. Bernardo, Sales e Thomé (2021), por sua vez, propõem uma abordagem que considera as identidades plurais dos discentes e suas relações com contextos socioculturais diversos.

Pensando em uma dimensão nacional, os currículos vigentes nas esferas educacionais – sejam estas privadas e/ou públicas –, não consideram o desenvolvimento de habilidades previstas em documentos importantes como a BNCC (2018), por exemplo, que prevê em seus escritos a consolidação de habilidades, tais como a igualdade, diversidade e equidade. O que vai de encontro ao que Gomes (2012) afirma quando diz que o currículo muitas vezes não aprofunda o caráter identitário e não valoriza o repertório das narrativas subjetivas das juventudes muitas vezes ainda silenciadas, por mais que hoje existam leis que determinem o contrário.

Diante desse cenário, e inspirada por reflexões presentes em minha trajetória acadêmica, e na experiência enquanto docente de Artes Visuais na Educação básica, venho buscando o desenvolvimento de projetos que estimulem as subjetividades discentes em diálogo com as estéticas que consideram propostas decoloniais nos currículos escolares. Para tanto, um questionário foi uma das motivações. Tal ferramenta metodológica foi aplicada aos docentes de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ de modo a ser um importante balizador da pesquisa, pois permitiu compreender como a subjetividade discente pode ser reconhecida como aspecto relevante nas possibilidades curriculares no ensino de Arte na

educação básica. Essa escolha se justifica pelas nuances subjetivas presentes no currículo e pelas autorias docentes que nele se evidenciam.

Esta pesquisa, portanto, propõe incentivar as narrativas de(s)coloniais no currículo de Artes Visuais a partir de propostas artístico-pedagógicas que desenvolvam reflexões acerca da subjetividade discente ao mesmo tempo que ampliem o repertório de artistas decoloniais contemporâneos considerando suas linguagens estéticas voltadas às temáticas étnico-raciais. Ao propor – como elaborado no Produto educacional "Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes" - aos estudantes intervenções artísticas, acredita-se que sejam estimulados a dialogarem com suas memórias coletivas e vivências cotidianas.

O ensino de Arte, nesse sentido, deve ampliar o campo das referências simbólicas, estimulando o reconhecimento de múltiplas formas de existência e expressividade. O contato com obras visuais e os respectivos processos criativos de artistas que problematizam questões sociais, culturais e políticas leva os alunos a perceberem a arte como um espaço de construção de sentido e posicionamento no mundo. Assim, acredita-se que a prática docente deixa de ser limitada à transmissão de técnicas ou estilos para se constituir como um território de escuta e de produção de subjetividades, em que cada estudante possa refletir sobre sua própria história e sobre os modos como ela se entrelaça às narrativas visuais que o cercam, ampliando sua visão de mundo e o tornando um ser mais crítico perante o cotidiano.

Relevância científica

A relevância científica desta pesquisa se deve ao entendimento da importância das perspectivas de(s)coloniais no ensino de Artes Visuais e da compreensão das subjetividades discentes no processo de formação das identidades, uma vez que devem ser encaradas como incontornáveis no ensino de arte que se quer contemporâneo e em diálogo com as demandas das juventudes. Desse modo, busca-se compreender como as aulas curriculares de Artes Visuais, no Ensino Fundamental II do CAp-UFRJ contribuem para a produção de possibilidades identitárias dos estudantes a partir das experiências artísticas vivenciadas ao longo do período letivo de 2025 a 2026.

O campo da pesquisa, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), existe há mais de cinco décadas e oferece atividades na Educação Básica que vão desde a educação infantil até a formação de adultos. É realizada em conjunto com a Faculdade de Educação e com o curso de Especialização em saberes e práticas na educação básica (CESPEB). Sua missão é fundada nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. O colégio

também contribui para a formação de licenciaturas de diversas áreas de ensino e graduação. Assim, ele se estabelece como base sólida de formação de professores e campo de experimentações educacionais. Quando se fala do Setor de Artes Visuais, considera-se uma equipe e um currículo que valorizem a prática docente autoral e as particularidades de cada grupo formado de acordo com as divisões de série, faixa etária e ano letivo.

O primeiro capítulo, sendo assim, propõe uma investigação do ambiente escolar, suas particularidades e disputas ideológicas em diálogo com as discussões acerca do currículo e sua relação com o ensino de Artes. São problematizados os processos de padronização e de categorização do conhecimento, a partir de uma leitura tecida entre Marino (2020), Young (2007) e Canário (1998) – dentre outros autores que questionam o papel da escola enquanto espaço exclusivo de legitimação do saber. Nessa etapa, realiza-se uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (2018) a partir de suas habilidades e competências atribuídas à disciplina de Artes Visuais. Para compreender como se constitui um currículo e como ele se relaciona com a subjetividade, são considerados conceitos de Macedo (2012), Candau e Moreira (2003), além de Arcuri (2019). Ao final do capítulo, apresenta-se uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CAp-UFRJ e dos currículos de Artes Visuais (2000; 2024), articulando os elementos teóricos anteriormente discutidos no campo empírico da pesquisa. Há, ainda, uma análise fundamentada na Teoria de Fernando González Rey (2007), que entende a subjetividade como um sistema dinâmico e em constante transformação, constituído pelas interações simbólicas, emocionais e sociais que permeiam a vida em comum. Complementarmente, recorrem-se aos escritos de Suely Rolnik (2023) e Félix Guattari (1996), que propõem leituras aprofundadas do sujeito moderno a partir de fatores como as novas tecnologias, a globalização e os sistemas econômicos. As reflexões de Freire (2008), Gadotti (2005) e Penna (2021), também contribuem para ampliar a compreensão de como a subjetividade se manifesta na escola e nas respectivas disputas simbólicas e políticas culturais que emergem quando se trata do currículo.

O segundo capítulo da revisão bibliográfica concentra-se nos recentes estudos de(s)coloniais nas Artes Visuais. É realizada uma breve contextualização das vertentes de(s)coloniais e suas narrativas a partir de alguns autores e seus respectivos conceitos: Nego Bispo (2015)-contracolonialidade; Lander (2005)-decolonialidade e Memmi (2007)-pós-colonialidade. Busca-se compreender os processos pós-coloniais e suas reverberações na produção artística e no campo educacional. Em seguida, a discussão é ampliada com as contribuições de Barbosa (2023) e Walsh (2009), relacionando-as às Leis 10.639/2003 e

11.645/2008 que propõem a inclusão das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar.

A metodologia contempla a aplicação de um questionário voltado para os docentes de Artes Visuais do CAp-UFRJ. Dividido em quatro seções, o questionário tem questões acerca da trajetória profissional dos docentes; suas práticas de ensino; as impressões referentes ao Produto Educacional e as reflexões sobre a atualização do currículo da instituição. É realizada uma análise dos dados objetivos, assim como é realizada uma reflexão poética (com base na poesia de Manoel de Barros) relacionada às perspectivas de ensino dos docentes.

O Produto Educacional "Pistas Identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes" é consolidado ao final da dissertação e consiste em um Caderno de propostas visuais para docentes com abordagens artísticas de(s)coloniais para a Educação Básica. A partir da análise de Produtos similares disponíveis nos bancos de pesquisa do PPGEB-CAp/UERJ e da Plataforma EduCAPES, o Produto foi elaborado com composição gráfica e visual resultante em um material pedagógico que compartilha planos de aulas experienciados a partir dos acervos de alguns artistas visuais contemporâneos nacionais com poéticas que dialogam com as perspectivas de(s)coloniais. Nesse sentido, a abordagem de(s)colonial se consolida com a seleção de artistas e produções estéticas que propõem o deslocamento do eixo eurocêntrico à medida que valorizam narrativas historicamente marginalizadas e incorporam saberes, poéticas e criticidades vinculadas a marcadores de raça, gênero e cultura. As atividades propostas propõem a ampliação do repertório visual para demais projetos autorais, assim como a produção de leituras críticas que reconheçam a arte nacional como espaço de construção de outros modos de ver e ocupar o mundo considerando as subjetividades singulares.

Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação é compreender como as aulas curriculares de Artes Visuais contribuem para a constituição de possibilidades identitárias dos alunos em consonância com as subjetividades entendidas como desdobramentos das experiências artísticas vivenciadas no ensino Fundamental II do CAp-UFRJ durante o período letivo de 2025 a 2026.

Objetivos específicos

a) Investigar o espaço escolar do CAp-UFRJ a partir das disputas ideológicas, da institucionalização do currículo de Artes Visuais e da problematização dos processos de padronização e hierarquização do conhecimento;

b) Analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) em diálogo com os Programas Curriculares de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ;

c) Compreender como as subjetividades dos estudantes da educação básica atravessam o currículo de Artes Visuais do CAp-UFRJ no processo de formação identitária;

d) Entender como as subjetividades discentes se manifestam na escola e nas consequentes disputas simbólicas, políticas e culturais que emergem quando se trata do currículo;

e) Refletir sobre a relevância do percurso histórico do ensino de Artes no Brasil e suas reverberações no ensino atual;

f) Contextualizar brevemente diferentes vertentes de(s)coloniais a partir dos conceitos de alguns autores sobre contracolonialidade; decolonialidade e pós-colonialidade;

g) Relacionar os processos pós-coloniais, suas reverberações na produção artística e impactos no campo educacional em consonância às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008;

h) Aplicar um questionário destinado à coleta e análise de diferentes percepções dos educadores atuantes no setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ a fim de investigar suas múltiplas perspectivas de ensino a partir do Programa Curricular vigente;

i) Desenvolver o Produto Educacional “Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes” voltado para docentes que reconhecem a relevância da abordagem artística de(s)colonial no ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

1 ESCOLA, CURRÍCULO E POSSIBILIDADES IDENTITÁRIAS NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Neste capítulo, busca-se compreender as relações entre escola, currículo e os processos de constituição das subjetividades e identidades dos estudantes. Parte-se do entendimento de que o espaço escolar não é neutro, mas atravessado por valores, discursos e práticas que influenciam diretamente a formação dos sujeitos. Além disso, propõe-se articular as experiências dos alunos no contexto escolar – com ênfase no ensino de Artes Visuais – às diretrizes da BNCC (2018) enquanto um documento normativo relevante, inclusive, para a organização curricular. Desse modo, é importante problematizar como a comunidade escolar contribui com a formação identitária dos discentes considerando os processos de subjetivações em sala de aula.

Por muito tempo, se acreditou que seria fundamental contextualizar o espaço educativo como um espaço de transferência de conhecimento, algo que Paulo Freire (2011) conceituou como educação bancária. Este modelo de educação teve como foco a atuação do professor como principal agente de ensino em detrimento do aluno como sujeito ativo da aprendizagem capaz de construir sentidos e elaborar conhecimentos de acordo com seu próprio processo educativo. Além disso, é importante ressaltar que a escola foi desenvolvida tendo como principal fundamento a disciplina e o estímulo ao cumprimento de regras pré-estabelecidas – como afirma Marino (2020) quando diz “em suas análises, os pensadores franceses, apontaram que a escola, assim como o hospício, a prisão, a fábrica e a família representam um conjunto de instituições que caracterizariam o que foi denominado como Sociedade Disciplinar” (Marino, 2020, p. 20).

Nesse sentido, ao compreender a escola como uma instituição historicamente atravessada por lógicas disciplinares e por um modelo de ensino centrado na transmissão de conhecimento, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre os mecanismos de poder que sustentam essas práticas até hoje. A noção de educação bancária, apresentada por Freire (2011), dialoga diretamente com essa perspectiva ao evidenciar relações hierárquicas que distanciam quem ensina de quem aprende, nas quais o aluno ocupa uma posição passiva. Complementando essa ideia, Foucault (1987) diz que a disciplina é um tipo de poder que pode ser exercido independentemente de uma instituição. Ela é uma modalidade que pode ser aplicada das mais diversas formas, se transformando em uma “anatomia” do poder, uma ferramenta para atingir um objetivo maior. A disciplina aparece em espaços (como prisões), em corporações (na polícia, por exemplo) ou em regimes políticos. A disciplina pode ser

baseada nos processos de vigilância que buscam controlar àqueles que dalí fazem parte.

A escola não só faz parte da “Sociedade Disciplinar” como também a sustenta por ser o primeiro contato de uma parcela grande da população que se aglomera apesar das ideias arbitrárias e os poderes de coerção aos quais devem se submeter. Uniformes, regras de convivência, vigilância e punições são elementos em comum com outras instituições que são aplicados também dentro dos muros da escola e que acabam por moldar o sujeito-estudante. Padronizar os indivíduos é a maneira mais cruel de coerção. Trata-se de um processo que busca homogeneizar experiências, expectativas e formas de expressão, reduzindo a complexidade dos sujeitos a modelos previamente estabelecidos. Nesse contexto, a escola historicamente desempenhou um papel central ao operar como espaço de difusão dessas normas, muitas vezes privilegiando a conformidade em detrimento da singularidade. Logo, a educação desde muito cedo partiu de um pressuposto de que a subjetividade dos alunos não era ponto relevante para o aprendizado, conforme Marino (2020) ainda aponta. O contexto, a individualidade e os gostos foram suprimidos em detrimento de uma voz autoritária que dita o que é relevante ou não no currículo escolar.

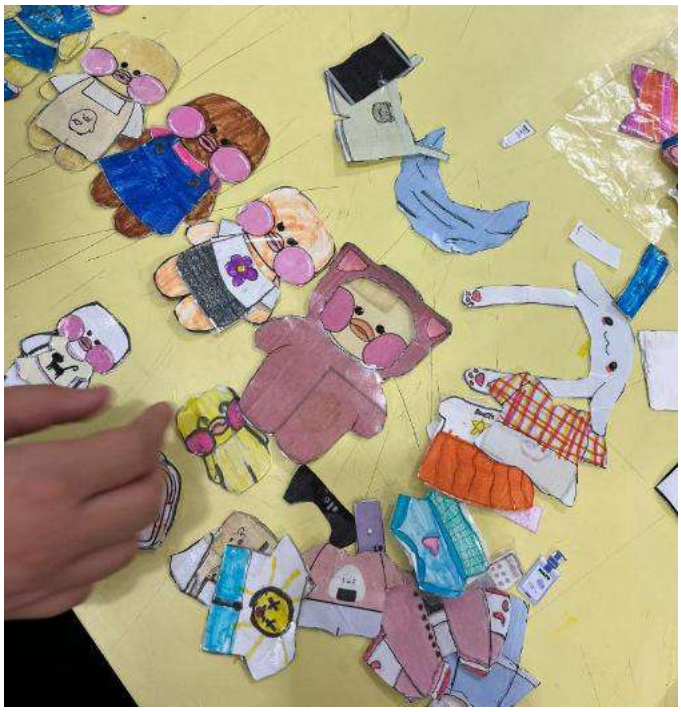
> Vivemos uma transição, a construção de uma nova sociabilidade e de um novo espaço escolar. Como consequência deste processo, novas e variadas subjetividades têm sido construídas e mesmo que as escolas procurem impedir a presença deles em seu interior, há diversas evidências de que esse processo não tem sido exitoso, elas se fazem e se farão presentes no interior das escolas em proporções cada vez maiores (Marino, 2020, p. 22).

No espaço da educação formal, apesar de atravessar um momento de transformação, ainda é possível identificar um distanciamento significativo em relação às vivências e realidades dos alunos. Diante desse contexto, é possível dizer que a escola ainda é uma instituição historicamente pautada em lógicas disciplinares de padronização dos sujeitos, embora o espaço de ensino tenha passado por diversas reformas ao longo dos anos, incorporando novos discursos e propostas pedagógicas. É nessa tensão entre tradição e progresso que se coloca o cenário atual: de um lado um sistema opressor e rígido e, de outro, sujeitos que vivenciam realidades plurais e dinâmicas. As subjetividades suprimidas seguem resistindo apesar de um currículo pautado na tradição de valores e contextos educacionais. Por mais que, recorrentemente, os aspectos subjetivos dos discentes não sejam relevantes, no ensino de Artes, tais aspectos são imprescindíveis. Tudo aquilo que engloba as escolhas dos alunos, como a dinamicidade de linguagens artísticas e as formas subjetivas de expressão, escapam nas brechas desse cotidiano escolar massificado para revelarem atos de uma insurgência autoafirmativa cada vez mais potente no processo educacional. Essas expressões

demonstram que o aluno não é um ser passivo perante as estruturas que buscam padronizá-lo.

Seguindo esta ideia, é possível estabelecer que essas manifestações dos estudantes em alguns momentos específicos, como nas aulas de Artes, não são isoladas porque vem se consolidando como respostas às investidas de normatização impostas na rotina escolar. Na sala de aula, o aprendizado deve considerar o processo identitário dos estudantes. Isso me faz recordar um fato, em 2024, quando estava em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental I e percebi que gostavam de brincar com bonecos de papel em formato de animais - os famosos "*Paper Ducks*" (Figura 1). Conversando com os alunos compreendi a criatividade implícita nas formas e sentidos por trás dos bonecos e o por que gostavam tanto dessa brincadeira, na qual acrescentavam roupas, acessórios e outros objetos aos tais bonecos. Aproveitei essa ideia e criei uma aula sobre Design de Moda com base em tecidos de diversas origens africanas na qual vestíamos bonecos de papel de animais típicos do continente africano (Figura 2). Através daqueles personagens, e outros elementos, fui capaz de me conectar com meus alunos e incentivar a incorporação de seus gostos como parte legítima do seu processo de aprendizagem.

Figura 1 – Paper Ducks produzidos por alunas de maneira independente



Fonte: As autoras. 2024.

Figura 2 – Bonecos de papel produzidos em sala com base em estampas africanas



Fonte: As autoras. 2024.

As aulas de Artes Visuais, decerto, são territórios extremamente férteis para a incorporação de ideias. Muitas vezes, o aprendizado é reforçado através da subjetivação do aluno frente ao exercício proposto, como a atividade descrita acima.

No ano seguinte, em 2025, apliquei algumas aulas de Artes para turmas de nono ano do Ensino Fundamental II baseadas em conceitos básicos do Design, como tipografia, diagramação e o uso de cores. As noções de design em sala de aula puderam ser aplicadas na produção de *fanzines*, isto é, pequenas revistas manuais com temáticas e formatos variados. A proposta da atividade foi a criação de uma *zine* que aplicasse todo o conhecimento desenvolvido como o estudo e aplicação das cores, a variação da tipografia e diagramação (Figura 3) A partir da escolha pessoal de um tema que fosse algo do qual eles apresentassem entusiasmo, o resultado foram produções que representavam músicas, séries, profissões, esportes, artistas e diversos assuntos interessantes. O interesse em compartilhar seus gostos pessoais aliados ao objetivo do exercício fez com que os alunos se engajassem e utilizassem o conhecimento aplicado nas aulas para criar algo do qual realmente tivessem relação consigo.

Figura 3 – Atividade de criação de Zines.



Fonte: As autoras. 2025.

Tendo em vista que a padronização curricular na escola pode ser dinamizada a partir de processos metodológicos como, em especial, nas aulas de Artes, chega a ser disruptivo conceber uma ideia de escola que fuja do modelo da “Sociedade Disciplinar” (Marino, 2020) e se aproxime de um ensino pautado nas subjetividades do alunado. No entanto, é possível notar uma mudança de pensamento a partir de questionamentos sobre os modelos atuais de escolarização – como em autores mais recentes como Sibillia (2012) que investiga o papel da escola e suas mudanças em uma perspectiva que analisa ideias neoliberais na educação. Para a autora, há um modelo de escolarização que mantém características de disciplina e de tradicionalismo que é operado por uma lógica empresarial e tecnológica, quer dizer, a escola está em crise. É como se a escola fosse um dispositivo; uma tecnologia, que vem se tornando incompatível com o mundo atual (Sibillia, 2012, p. 13).

Dessa forma, as críticas sobre a finalidade da escola são constantes por parte da sociedade, políticos, famílias e da própria comunidade escolar frente a era da informação desenfreada da conexão virtual, que vivenciamos também na sala de aula. Qual deve ser o papel do professor na escola se temos todas as informações na palma da mão? Este também deveria ser o questionamento da comunidade escolar como um todo, inclusive porque os professores, muitas vezes, parecem pouco atuar e intervir nos programas curriculares. Apesar de termos acesso, muitas vezes imediato, a dados, respostas e conteúdos, ainda assim não temos o principal para o aprendizado: a mediação proveitosa entre os conteúdos digitais relevantes para o estudo e os conteúdos curriculares prescritos. O professor, nesse sentido, tem o papel imprescindível de ponderação entre o que é válido e o que é descartável no processo de formação identitária de seus estudantes.

Nessa perspectiva, ao mantermos a importância da relação do currículo de Artes com

as demandas das juventudes, evidencia-se ainda mais a importância do intermédio da mediação docente, uma vez que o ensino de Arte não se restringe ao fazer pragmático, mas também aos processos de interpretação, sensibilidade e produção de sentidos. Não basta repetir uma técnica de pintura ou desenho, por exemplo, é preciso estudar criticamente seus sentidos subjetivos, quais foram os objetivos do artista e em que contexto cultural, por exemplo, a obra está inserida. Em uma rotina marcada pela abundância de imagens e conteúdos visuais, é imprescindível que no currículo de Artes Visuais conste a leitura crítica dessas visualidades, possibilitando que os estudantes compreendam os contextos históricos sociais e culturais que os atravessam no cotidiano.

Uma outra experiência que demonstra a importância do Programa curricular foi quando, no ano de 2024, trabalhei com uma turma de nono ano sobre o tema das intervenções artísticas e a estética do vandalismo sobre a arte. Estudamos, em um primeiro momento, sobre as intervenções que podem ser realizadas em diferentes obras, como as de Duchamp em uma reprodução da pintura de Monalisa (Figura 4), e quais poderiam ser as possíveis motivações para tal interferência estética. Após algumas discussões, foi apresentado um vídeo com a ação do grupo de ativistas "*Just Stop Oil*"[2] no qual duas mulheres atiravam sopa de tomate sobre uma das pinturas mais famosas de Van Gogh, os "Girassóis". Isso motivou reações completamente negativas dos alunos, que acharam a ideia absurda. A partir do questionamento da própria ativista presente no vídeo, pensamos juntos: o que vale mais, a arte ou a vida? Após algumas reflexões, chegamos juntos à conclusão de que a questão não se resolve com uma oposição simples entre arte e vida, mas exige uma análise mais complexa sobre os sentidos atribuídos a cada uma. Os estudantes passaram a perceber que ações como as do Grupo *Just Stop Oil* não têm como objetivo destruir a obra em si, mas produzir impacto simbólico e midiático, utilizando a visibilidade da arte para tensionar debates urgentes, como a crise climática. Ao mesmo tempo, emergiram críticas importantes quanto aos limites dessas intervenções, especialmente no que diz respeito à preservação do patrimônio cultural e ao acesso coletivo à arte. Esse deslocamento das diferentes perspectivas permitiu compreender a intervenção não apenas como vandalismo, mas como uma estratégia política que se insere na tradição de práticas artísticas e ativistas que utilizam a ruptura como linguagem. Assim, a discussão ampliou o entendimento dos alunos sobre o papel da arte na sociedade contemporânea evidenciando que ela não é apenas objeto de contemplação, mas também

[2] THE WASHINGTON POST. **Climate protesters explain why they threw soup on a Van Gogh painting**. YouTube, 14 out. 2022. 1 vídeo (1 min 25 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BN-C5N60u_M. Acesso em: 26 jul. 2026.

campo de disputa, questionamento e posicionamento ético. Permanece o questionamento sobre se os alunos teriam construído a mesma percepção caso tivessem assistido ao vídeo de forma isolada.

Figura 4 – LHOOQ ou La Joconde. Marcel Duchamp. 1964.



Fonte: Norton Simon Museum. Disponível em: https://www.nortonsimon.org/art/detail/P.1969.094 Acesso em: 28 maio. 2026.

Esse caso nos remete a Young (2007) quando diz que, variavelmente na escola, falta considerar que existem diferentes tipos de conhecimento e que, infelizmente, eles são comumente hierarquizados. Para o autor, a escola tem um papel significativo na capacitação de jovens que buscam adquirir conhecimentos que não podem ser obtidos em casa ou na comunidade. Seguindo esta afirmação, acredita-se ser fundamental difundir que o currículo de Artes também tem como propósito a legitimação de saberes que muitas vezes ainda permanecem à margem dos principais fundamentos nas demais disciplinas. Ao privilegiar determinadas referências, técnicas ou narrativas em detrimento de outras, a orientação curricular pode tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de leitura de mundo dos estudantes. Sendo assim, através das possibilidades de orientação no ensino das Artes pode-se questionar quais imagens, artistas e produções devem ser priorizadas para a pesquisa em sala de aula e de que maneira dialogam — ou não — com os repertórios cotidianos dos alunos.

Portanto, de acordo com os conceitos apresentados acima, “Sociedade Disciplinar” (Marino, 2020), “educação bancária” e “hierarquização de conhecimentos”, é importante

considerar que uma das maneiras de se apropriar de tais conhecimentos é valorizar as subjetividades dos alunos em contrapartida às suas vivências afora a sala de aula para, ambas, serem ferramentas e estratégias metodológicas no ensino. Desta forma, ao conectar conhecimentos sistematizados aprendidos na escola com as experiências e repertórios que os alunos constroem, também fora do ambiente escolar, pode haver mais facilmente a incidência de um processo educativo mais fluido para a concepção das identidades em formação. Essa ponte entre diferentes saberes (que aparentemente são contraditórios por serem mantidos à distância) pode contribuir para que o aprendizado mantenha vínculos com as realidades culturais dos estudantes, ampliando as possibilidades de compreensão e construção de sentidos na sua formação educativa.

Em relação ao processo educacional, continua Bondía (2002) no seu artigo "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", quando sugere uma outra possibilidade de reflexão acerca da educação. O autor destaca o poder das palavras e suas conceituações. É interessante ressaltar sua concepção de experiência quando afirma que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontecer, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (Bondía, 2002, p. 21). Logo, acredita-se que a construção de conhecimentos é aquilo que permite a produção das subjetividades nos mais diversos ambientes da nossa existência. Quando consideramos a importância da escola nesse processo, é preciso lembrar que as experiências subjetivas dos estudantes na escola é o que possibilita a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico, pois é na interseção entre experiência e conhecimento que se produz o aprendizado. Além disso, o ensino de Arte entende com maior facilidade esses campos devido ao seu caráter de formação identitária.

Wosniak (2016), assim como Bondía (2002), conceitua diferentes compreensões da Arte. Uma delas está centrada na figura de Dewey (2010) acerca da filosofia da Arte como experiência. Para ele, há a ativação de um processo que perpassa os sentidos físicos e mentais, criando desdobramentos da imaginação que produzem uma experiência estética.

> A filosofia pragmática de Dewey não se refere exclusivamente à ação, mas o que o autor deflagra nesta corrente pragmática é uma teoria filosófica do pensamento e do sentimento, onde o pensamento norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela – uma conscientização unificada pelo sentir e agir (Wosniak, 2016, p. 265).

Trazendo Dewey (2010) para a conversa, pode-se entender que, através dos seus escritos, o autor entende que o ato de experienciar ocorre de maneira contínua. Não há uma pausa na experiência, quer dizer, não é algo que deixamos de lado em algum momento da

vida. Existe a dispersão, mas jamais a interrupção. Além disso, os acontecimentos que experienciamos estão diretamente ligados às emoções e a maneira como as sentimos em determinados momentos. Segundo o autor, ação e consequência se unem para formar a percepção de algo. Compreender seu significado faz parte da compreensão da experiência. Relacionando essas ideias ao ensino de Artes Visuais na escola, entende-se que o ato de produzir, quando orientado por eixos curriculares adequados, mobiliza percepções e processos de interpretação fundamentais para a construção do conhecimento. Como Dewey afirma, respaldado por Bondia (2002) e Wosniak (2016), ao dizer que o ato da experiência é como o de respirar, dotado de ritmos de inspiração e expiração. É algo humano, pulsante e vivo. É importante ressaltar que essa experiência não está restrita somente aos alunos, pois os professores de Arte também estão sujeitos a novas experiências e reverberações como consequências educacionais. Dito de outro modo, é interessante que quando o docente aplica um determinado conteúdo, seus gostos e crenças influenciam o processo construtivo da aula.

Canário (1998), outro autor que compartilha com os demais autores até aqui estudados, considera que é inevitável que haja uma certa dimensão artística no emprego de diferentes repertórios educacionais na sala de aula, uma vez que o educador deve valorizar e respeitar as subjetividades dos estudantes. Em outras palavras, conforme o tópico “O professor é um artesão”, o autor elucida o quanto o caráter criador do professor é relevante por tecer planejamentos que partem das singularidades das situações educativas em uma perspectiva relacional entre conteúdos e vivências. É importante ressaltar que a formação do currículo deve ser atravessado pelas dimensões sociais, políticas e administrativas das comunidades escolares assim como pode ser “personalizado” pelo professor atento às possibilidades identitárias dos processos de subjetivação dos estudantes.

1.1 A Base Nacional Comum Curricular: considerações acerca do ensino de Artes Visuais

A Base Nacional Comum Curricular (2018) se apresenta como um documento de cunho normativo que busca definir o que seria essencial de ser aprendido em cada etapa e modalidade de educação. A Base estabelece relação com o que trata o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que é categórico ao afirmar que as suas diretrizes são necessárias para uma educação brasileira de qualidade:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

> características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A BNCC considera as particularidades das diferentes comunidades escolares em que está inserida. No entanto, o discurso de respeito acerca dessas particularidades frequentemente é discrepante com o seu insucesso de efetivação prática. No tocante ao destaque para o campo das Artes, com foco nas Artes Visuais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o campo integra a área de Linguagens no documento sob a seguinte definição geral:

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BNCC, 2018, p. 63).

Ao definir as Linguagens sob esses prismas, a BNCC reconhece que a constituição da subjetividade ocorre na relação entre o "eu" e o "outro" através de seus processos mediados por práticas culturais. Além disso, a definição de sujeito social que emerge da interpretação desse trecho citado acima, parece uniformizar as condutas e gostos dos estudantes, sem se dar conta das múltiplas diferenças e desigualdades que atravessam os contextos escolares. O que seria esse sujeito social? É apenas aquele que cumpre as normas sem poder se autoafirmar e se autorreconhecer?

As competências da área de Linguagens e seus códigos na BNCC indicam que os estudantes devem compreender as linguagens como produções humanas, históricas e culturais, essenciais para a construção de identidades através do processo das subjetividades. O trecho em destaque também parece mencionar a importância de que os estudantes tenham contato e experimentem diferentes práticas de linguagem (artísticas, corporais, verbais e digitais) ampliando sua inserção crítica e colaborativa na vida em sociedade. O documento ressalta, ainda, a relevância do uso das linguagens como meio de expressão, diálogo e cooperação, além de ser um instrumento para a defesa dos direitos humanos, da responsabilidade socioambiental e do consumo consciente. Outro ponto destacado ainda no mesmo trecho, é sobre o desenvolvimento da sensibilidade estética para valorizar, apreciar e criar manifestações culturais e artísticas variadas, reconhecendo a diversidade de saberes e identidades. Enfatiza-se, com isso, o uso reflexivo, responsável e criativo das tecnologias digitais, de modo a favorecer a comunicação, a produção de conhecimento, a solução de problemas e a elaboração de projetos individuais e coletivos.

Em seu artigo “O papel do professor de educação artística”, a pesquisadora Tamara da Silveira Valente (1993) reafirma esta ideia da Arte enquanto espaço de trocas para a formação da identidade do sujeito social. No entanto, a autora acredita ser pertinente uma categorização no espectro do sujeito. Segundo Valente, amparada pelos conceitos de Castoriadis (1982), os sujeitos-autônomos são aqueles capazes de construir um discurso próprio enquanto instituem sua autonomia. Já os sujeitos-heterônomos são o oposto, isto é, eles não procuram elaborar um discurso próprio e, por isso, repetem o discurso do outro. O primeiro se desenvolve criticamente e, o segundo, reproduz demais discursos e atitudes, somente.

É possível afirmar que há uma inclinação da BNCC de se referir aos alunos como pertencentes à categoria de sujeitos-autônomos. No entanto, é preciso atentar para que a generalização sustentada no documento não prejudique algumas linguagens em detrimento de outras nas suas respectivas práticas curriculares. Além disso, outro ponto que é notório é quanto à elaboração do documento que não considera Artes como uma área sólida, colocando-a em um grande pacote da área de Linguagens. Isso nos leva a ponderar como a área é instituída no documento frente ao seu reconhecimento, inclusive, na comunidade escolar.

Somando-se ao discurso anteriormente apresentado, Caffagni (2024), defende o espaço da escola como facilitador de cidadãos críticos à medida que, enquanto sujeitos sociais, interagem com o ambiente educacional com o propósito de se tornarem sujeitos-autônomos. Segundo a autora, a subjetividade dos sujeitos está intrinsecamente relacionada ao sistema escolar no qual está imerso. Caffagni, em diálogo com Charlot (2000), entende que o sujeito é aquele que age sobre o mundo de acordo com sua história e singularidade, considerando que sua essência não é somente intrínseca, mas também pode se manifestar na relação com o outro e com o meio social em que está inserido. Dessa forma, acredita-se que a escola é um meio no qual este sujeito social constrói seus referenciais em busca de sua autonomia e formas de ocupação simbólica na sociedade.

É importante salientar que a seção de Artes na BNCC enfatiza uma abordagem polivalente no ensino, isto é, como Artes entende-se as Artes Visuais, Dança, Música e o Teatro. Como observado por Albano de Lima (2020), a noção de professor polivalente ganhou força a partir da Lei nº 5.692/1971 que instituiu a disciplina Educação Artística no currículo escolar e pressupunha que um único docente fosse responsável por trabalhar múltiplas linguagens artísticas, muitas vezes independentemente de sua formação específica – contradizendo as habilitações dos Cursos de Formação de Professores/Licenciaturas. Acredita-se que esse modelo contribuiu para a diluição das especificidades de cada linguagem e para abordagens pedagógicas frequentemente superficiais, gerando críticas na área do

ensino de Artes. Apesar disso, todas as linguagens artísticas devem englobar as subjetividades e o processo criativo. A BNCC configura a abordagem das linguagens perante o que define como “seis dimensões do conhecimento”, a saber: **Criação**, que diz respeito ao ato de produzir artisticamente de forma investigativa e intencional, atravessado por escolhas, obstáculos e descobertas; **Crítica,** que refere-se à análise e compreensão das expressões artísticas e culturais em diálogo com aspectos históricos, sociais, políticos e filosóficos; **Estesia**, que se relaciona a vivência sensível e perceptiva do corpo diante de si, do outro e do mundo; **Expressão**, que corresponde à manifestação de ideias e subjetividades por meio dos recursos e materiais de cada linguagem artística; **Fruição**, que envolve a sensibilização crítica diante de obras e práticas culturais de diferentes tempos, lugares e coletividades; e, por fim, a **Reflexão,** que trata da elaboração de interpretações e ponderações sobre experiências, processos e produções artísticas. Em conjunto, essas dimensões integram a experiência criadora, estética e crítica do estudante, valorizando o caráter sensível, vivencial e subjetivo da Arte na escola. Apesar de sintetizarem um esforço válido para a ampliação da compreensão de experiências artísticas na escola, é possível apontar algumas problemáticas em sua categorização.

Embora o documento aponte que as dimensões não possuem caráter hierárquico, o importante a considerar é o fato do quanto as dimensões são relevantes na dinâmica do ensino-aprendizagem que, por vezes, tendem a priorizar a Criação e Expressão em detrimento da Estesia ou Fruição. Dessa forma, o resultado final seria maior que a valorização do processo criativo necessário na Atividade realizada? As respostas podem variar de acordo com a interpretação daqueles que lêem o documento, no entanto, é fundamental considerar que essas escolhas pedagógicas não são neutras, pois revelam concepções de ensino e aprendizagem que podem reforçar práticas somente pragmáticas ou, ao contrário, abrir espaço para experiências estéticas mais profundas, nas quais o processo, a percepção e a subjetividade, ocupam um lugar central na formação das identidades dos alunos.

Outra reflexão que o documento traz é sobre o caráter de aparente universalidade dessas dimensões, isto é, quando enfatiza que as dimensões facilitam o processo de ensino-aprendizagem em Arte. Compreendemos que no ensino das Artes muitas dimensões compartilham dispositivos sensíveis em comum, porém, ao defini-las de maneira generalista, a BNCC parece desconsiderar especificidades culturais, étnicas e sociais que atravessam a produção e a recepção fundamentais da Arte.

Em outra parte, a BNCC conceitua especificamente as Artes Visuais da seguinte forma:

> As Artes Visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes Visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BNCC, 2018).

Essa definição conversa com os objetivos estabelecidos para o ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental que foca, principalmente, na multiculturalidade de diferentes épocas e contextos. Além disso, é sinalizado, no trecho citado, que há uma sistematização maior destes conhecimentos propostos para a conceituação das Artes Visuais.

No entanto, ao colocar essa perspectiva em diálogo com a análise crítica de Marques e Mendes (2022), evidencia-se uma tensão entre o que o documento propõe e as condições estruturais de sua implementação:

> Quando se começava a perceber um maior envolvimento das escolas com a área de artes, em decorrência de sua inclusão como disciplina obrigatória, e, por conseguinte, desenvolver uma cultura escolar integrada à formação em artes, surge a articulação política em prol da BNCC, de 2017, com forte propósito de esvaziar a formação humana mais crítica, plural e integral. Este projeto, do qual as classes hegemônicas nunca se afastaram, impõe ardilosa manobra para relegar às ciências humanas em geral, e a educação artística em particular a um segundo plano, já que as artes fazem o estudante voltar-se para si, para o reconhecimento do seu lugar no mundo, propiciando ao cidadão elementos para realizar enfrentamento dos padrões normativos de cultura e de sociabilidade (Marques; Mendes, 2022, p. 6).

Dessa forma, é possível compreender que há uma certa “maquiagem” no documento quando afirma a importância de produzir estudantes sujeitos-autônomos, apesar de, na prática, induzir ao contrário. Em outras palavras, o governo ou o sistema educacional não se interessam que o aluno seja capaz de olhar para si ou pensar criticamente aquilo que o rodeia, pois a partir do momento que o aluno começa a questionar, ou manifestar-se de acordo com novos paradigmas, ele se torna, muitas vezes, disruptivo frente o senso comum escolar.

Considerando, entretanto, as particularidades acerca do ensino das Artes Visuais, é possível constatar que a BNCC, apesar de estabelecer os fundamentos voltados aos conteúdos e habilidades educacionais, orienta práticas pedagógicas que reconhecem as Artes Visuais como campo de conhecimento sensível, crítico e cultural.

Nesse contexto, é relevante trazer para essa conversa a cultura visual e sua importância para a organização das orientações preconizadas pela BNCC. A cultura visual não está de forma explícita como um conceito ou mesmo um tópico explorado na BNCC, mas é possível interpretar sua incorporação nas diretrizes e habilidades propostas para o ensino de Artes Visuais. Como na seguinte habilidade, presente no campo do Ensino Fundamental II na

área de Artes: “(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais” (BNCC, 2018, p.207). Essa habilidade reforça o diálogo com a cultura visual na medida que propõe que os alunos não apenas produzam, mas também analisem e contextualizem as imagens com as quais têm contato cotidianamente. Entender as suas problematizações, funcionamentos e fluxos de conexões, pode auxiliar os estudantes na reconstrução e na intervenção de significados através da identificação das questões sociais que as permeiam. Ao propor o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica, à contextualização cultural e à ampliação do repertório imagético, a BNCC reforça um dos princípios fundamentais da cultura visual, ou seja, a compreensão de que as imagens não são neutras, mas carregadas de valores, discursos e disputas simbólicas.

Outro ponto relevante para a compreensão da cultura visual nas interferências curriculares é o entendimento de que a cultura visual não se constitui como um conjunto rígido que considera apenas os elementos visuais, mas, sim, as imagens cotidianas e seus correspondentes significados, independentemente de um juízo de valor sobre qual seria mais válida/importante do que outra. Expandir a cultura visual na sala de aula é o mesmo que contribuir para a compreensão do mundo cotidiano a partir das possibilidades de análises críticas de imagens, mídias e demais experiências visuais no espaço urbano. Nesse sentido, referências clássicas ou eruditas, como por exemplo, um quadro de pintura de um artista renomado, pode ter o mesmo valor estético que um grafite contemporâneo. Porém, como sustentamos, embora o ensino de Artes seja atravessado por contextos históricos e pelas temáticas contemporâneas, nem sempre as práticas pedagógicas incorporam plenamente tais questões - o que pode gerar distanciamento entre a escola e a realidade vivida pelos estudantes.

Candau e Moreira (2003), nesse sentido, levantam um questionamento importante: se a escola é esse espaço de mediação entre conhecimento, cultura e sujeito, quem decide o que é válido ou não a ser ensinado? Seriam os conhecimentos escolares institucionalizados como mais importantes do que os conhecimentos externos, no cotidiano? Macedo (2012) realiza uma pesquisa notável ao refletir acerca dos vínculos entre currículo e ensino. A autora questiona o pensamento do senso comum que consiste em acreditar que a escola seja a fonte primária de ensino e aprendizado. Esse senso comum implica que o conhecimento fora da escola não existe ou não é tão efetivo quanto o visto na sala de aula, apesar das cadeiras

enfileiradas e livros didáticos repetitivos. Macedo (2012) debate, de fato, acerca da hierarquização do conhecimento, pensando em quais seriam as definições que sinalizam o que torna um objeto de conhecimento mais válido do que outro. Esse debate levou a autora a estudar diferentes perspectivas e suas divergências educacionais. Macedo inicia pelas tradições técnicas, aquelas cujo principal objetivo seria capacitar os alunos para competências puramente operacionais, sem incentivar sua criatividade no processo, mas, sim, resultados. A autora aponta que para os pensadores dessa vertente, pouco importaria a diferença entre educação e ensino – um embate desnecessário. Sendo assim, a autora aproxima as diferentes perspectivas – a técnica e a política:

> Em ambas, ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico (Macedo, 2012, p. 9).

Logo, é possível perceber que em ambos os casos, o conhecimento ganha uma certa centralidade no processo de aprendizado, deixando de lado, por muitas vezes, valores e habilidades como as propostas na Base Nacional Comum Curricular vigente.

Martins (2021), em sua tese de doutorado, se debruça sobre as definições de currículo e cita Sacristán (2013) ao mostrar que esse currículo, como antes mencionado por Macedo, não deve ser algo "engessado". O currículo pode se distanciar da neutralidade para levar a reflexões de disputas culturais, políticas e econômicas que buscam categorizar os diferentes saberes entre a legitimação e o silenciamento.

No contexto do ensino de Arte, essa linha de pensamento fica em evidência quando é possível observar a predominância de práticas e referências eurocentradas, por exemplo. Em detrimento de uma marginalização de outros saberes e expressões culturais, que se originam muitas vezes nas vivências dos próprios estudantes, essa lógica reafirma o apagamento de narrativas plurais que renegam a oportunidade dos alunos de se reconhecerem enquanto produtores de conhecimento e cultura.

Com a constatação acima, há o relato de experiência quando, em um determinado momento, em 2024, criou-se um "*boom*" dos *covers* de músicas produzidas por Inteligência Artificial (IA). Realizei uma aula com alunos do nono ano do ensino fundamental II em que ouvimos músicas viralizadas entre os alunos, com *covers* de artistas famosos, entre eles, o funkeiro Poze do Rodo, popular entre os estudantes. Assistimos juntos à versão "cantada" por

uma IA[3] que imitava a voz do cantor da música *All I Want For Christmas Is You,* de Mariah Carey e, após o momento de estranhamento e descontração, debatemos sobre os direitos autorais, os limites da criação e da crítica da arte. Dessa forma, a partir de algo "banal", porém recorrente no cotidiano das redes sociais, conseguimos estabelecer uma ponte crítica entre o "viral" e os seus bastidores éticos.

Diante desse fato, reitera-se que é fundamental compreender que a relação entre sujeito e imagem não se dá de maneira passiva, mas como um processo ativo de construção de sentidos, no qual as subjetividades dos estudantes, enquanto sujeitos sociais, são atravessadas por repertórios culturais, experiências pessoais e mediações educativas. Quando os estudantes reconhecem que estão constantemente imersos em fluxos de imagens que influenciam a percepção de mundo, evidencia-se também a necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre essas visualidades.

Desse modo, é possível reconhecer que os processos de subjetivação dos estudantes no espaço escolar não se constituem de forma dissociada, mas operam de maneira interdependente na formação identitária dos sujeitos. As identidades, nesse contexto, agem como uma manifestação sensível do sujeito; enquanto a subjetivação remete aos processos intrínsecos que produzem os modos de pensar e agir frente às demandas cotidianas. Dessa forma, é na articulação entre subjetividade e identidade, mediada pelas experiências artísticas e pelas relações sociais na escola, que se constituem os estudantes-sujeitos capazes de se reconhecerem, se posicionarem e intervirem criticamente, inclusive, para além dos muros da escola.

1.2 O Projeto Político Pedagógico do CAp-UFRJ e o Programa Curricular do ensino das Artes Visuais

Neste subcapítulo, busca-se compreender o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAp-UFRJ disponível no *site* oficial da escola [4](sem data de publicação). O documento é composto das práticas institucionais e orientações filosóficas condizentes para a elaboração do currículo de Artes Visuais – considerando-se tanto a autoria docente quanto a produção das subjetividades discentes.

O Colégio de Aplicação é uma instituição com mais de setenta anos, fundada em 1948,

---

[3] MÚSICA É PODER. Poze Do Rodo Especial De Natal? All I Want For Christmas (AI Vocal). YouTube, 22 dez. 2023. 1 vídeo (3 min 45 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O5kYIddqH2I . Acesso em: 28 maio. 2026.

[4] Disponível em: https://www.cap.ufrj.br/index.php/informes-diretrizes. Acesso em: 28 maio. 2026.

com atividades na Educação Básica. O Colégio tem turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e também promove, juntamente à Faculdade de Educação, um Curso de Especialização sobre saberes e práticas na educação básica (CESPEB). Sua missão é baseada em três eixos: ensino, pesquisa e extensão. A escola também é campo das primeiras experiências dos licenciandos das mais diversas áreas de ensino. É um campo de formação de futuros professores que visa preparar os alunos da graduação para a vida docente.

Esse lugar de formação se sustenta através da experimentação educacional e tem sua base no pensamento escolanovista. A "pedagogia nova", segundo Ferraz e Fusari (2018), teve origem na Europa e nos Estados Unidos, e defendia uma expressão maior dos alunos no campo individual e coletivo na educação escolar. Essa vertente chegou ao Brasil por volta dos anos 1930 e 1940 propondo uma integração entre escola e vida social, valorizando o desenvolvimento integral da criança por meio de ações educativas de caráter prático e baseado em experimentações.

Esse pensamento estimulou diversos debates e incentivou ideias de reestruturação da educação tradicional. Como consta no próprio PPP da escola, o CAp-UFRJ foi um dos pioneiros nessa iniciativa, ao se tornar uma das primeiras escolas focadas na experimentação pedagógica voltada para a formação de professores. Desde sua criação, a escola como um todo tem buscado ser um espaço de experimentações que fogem dos parâmetros tradicionais de ensino.

A proposta pedagógica do Colégio fundamenta-se em princípios que orientam a formação integral do estudante e a valorização da prática docente autoral. Nesse sentido, o PPP apresenta alguns princípios básicos que guiam a escola:

> **Formação docente**: construção de um ambiente acadêmico e administrativo que torne efetiva a ação do Colégio na área de formação inicial e continuada de professores; ·
> **Formação humanística**: criação de um ambiente pedagógico que garanta ao estudante o diálogo com o diversificado acervo cultural da humanidade, respeitando a diversidade e cultivando os valores éticos necessários ao convívio social e político, bem como o enfrentamento de qualquer forma de violência; ·
> **Currículo de Educação Básica diversificado**: valorização de todas as áreas de conhecimento traduzida em uma grade disciplinar diversificada, sendo este requisito fundamental para a formação ampla de um estudante que seja capaz de enfrentar os múltiplos desafios da sociedade contemporânea; ·
> **Autonomia e responsabilidade**: desenvolvimento de ações pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo dos alunos e sua independência crítica e autonomia propositiva – essa diretriz pedagógica é encampada pelo corpo de professores do colégio que, através das mais diferentes atividades de ensino, instigam o estudante a procurar e exercitar essa autonomia incentivando a liberdade, o pensamento crítico, o respeito aos valores humanos universais e a uma hierarquia baseada no respeito; ·
> **Avaliação contínua**: desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem de maneira permanente, tendo como estratégias de recuperação do desempenho escolar do estudante, em

> oferecimento de atividades de projetos de ensino no contraturno, recuperação paralela, oficinas de aprendizagem, apoio e estudoteca.
> **Desenvolvimento individual e coletivo**: acompanhamento da trajetória do estudante em seu desenvolvimento individual e em sua interação com o grupo de modo a oferecer as condições pedagógicas para a construção de um indivíduo autônomo e capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (PPP CAp-UFRJ, s/d).

É interessante observar como a escola preconize, como valores, uma educação diversificada que vai além dos conteúdos curriculares, mas que também celebre as diferenças culturais e as subjetividades dos alunos. Conjuntamente, o processo de avaliação de cada estudante funciona de modo processual, valorizando a autonomia discente. É relevante destacar também que desde muito jovens, ainda na educação infantil, os alunos já têm aulas específicas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. Especificamente na disciplina de Artes Visuais, o único ano de escolaridade que não tem a disciplina é a 3ª série do Ensino Médio. Logo, o colégio mostra o compromisso com a criação de alunos estética e culturalmente críticos, que recorrem à criatividade para interagir com o mundo de maneira diferenciada.

Neste capítulo, entretanto, se torna relevante a análise de dois Programas Curriculares do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. Foi disponibilizado, pela coordenação do Setor de Artes Visuais, o currículo dos anos 2000 (que vigorou até 2024[5]), – que foi reorganizado para a concepção do currículo atual. Os dois currículos serão estudados para que haja uma reflexão acerca de suas diferenças, semelhanças e particularidades no tocante ao ensino de Artes Visuais.

O Programa Curricular do Setor de Artes Visuais de 2000, apresenta três seções iniciais: justificativas, objetivos e metodologias. A justificativa não trata especificamente da importância dos processos de subjetivação dos grupos de alunos, apesar de indicar o dinamismo dos conteúdos no planejamento do professor e dos conteúdos programáticos que pretende empregar. Como indicado no próprio texto:

> Lembramos ainda que não temos a pretensão de apresentar um Programa fechado, já que a proposta da equipe é de sempre tornar o Programa flexível e atualizado, de modo que as pesquisas desenvolvidas pelo Setor possam se concretizar neste Programa, trazendo para ele seus resultados positivos (Currículo CAp-UFRJ, 2000, p. 2).

Quanto aos objetivos elencados no Programa de 2000 priorizam ações voltadas à compreensão dos conteúdos e à reflexão crítica sobre eles, em detrimento de propostas que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade individual dos alunos. Destacam-se dois objetivos que poderiam estar mais alinhados à questão da subjetividade, sendo eles: a) educar

[5] É importante ressaltar que estes Documentos foram cedidos pela coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ e não se encontram disponíveis *on line*.

esteticamente a sensibilidade para o mundo à sua volta; b) desenvolver visões poéticas do mundo e viabilizar suas expressões.

Já a metodologia neste mesmo Programa, mencionado anteriormente, preconiza a integração entre o fazer artístico e a análise de obras com base na História da Arte – uma abordagem que se assemelha aos fundamentos da Metodologia de Ensino Triangular de Ana Mae Barbosa (2012). O Programa elenca alguns tópicos considerados relevantes e que integram as linguagens básicas da estrutura da Arte, como descrito abaixo:

> Este Programa está fundamentado num posicionamento teórico-metodológico que integra o fazer artístico, a análise de obras artísticas e a História da Arte. Para isto, trabalhamos os conceitos fundamentais das Artes Visuais (linha, superfície, textura, volume, luz, cor, espaço bidimensional e tridimensional, ritmo, tempo-movimento, equilíbrio, configuração, relação figura-fundo, forma) para que o aluno não somente produza imagens ou objetos, mas que compreenda progressivamente as questões que estão envolvidas na produção das Linguagens Visuais (Currículo CAp-UFRJ, 2000, p. 3).

A História da Arte se apresenta como um ponto de conexão entre alguns dos elementos citados; um elo entre o conteúdo e o mundo, considerando as diversas culturas. A partir da História da Arte há o incentivo à uma leitura crítica da cultura visual em que os alunos se inserem, como elucidado abaixo:

> Consideramos, ainda, importante nos processos de educação em Arte, desenvolver a sensibilidade crítica dos alunos e alunas, de modo que a sua formação nesta área de conhecimento lhes permita um posicionamento frente a todas as produções sócio-culturais, individuais ou coletivas, envolvidas com a realidade visual: Arte, Cinema, Arquitetura, Urbanismo, Design, Meios de Comunicação de Massa, novas Mídias. (Currículo CAp-UFRJ, 2000, p. 4-5).

Ao introduzir os conteúdos do Programa Curricular, o PPP destaca um parágrafo que trata do desenvolvimento das aulas que deve ser realizado considerando a faixa etária, os interesses e domínios de expressão/ linguagem visual dos alunos. O destaque fica para o conceito, como especificado abaixo:

> Deve-se dar ênfase à construção da linguagem plástico-visual a partir da compreensão conceitual dos elementos fundamentais das Artes Visuais e sua presença na História da Arte. Um movimento progressivo do fazer artístico e de sua compreensão conceitual e histórica iniciando no 1º ano em direção ao 9º ano do Ensino Fundamental e culminando no oferecimento de cursos específicos no 1º e 2º anos do Ensino Médio (Currículo CAp-UFRJ, 2000, p. 4-5).

Percebe-se que a atenção principal desse Programa Curricular está na formação crítica de seus alunos. No entanto, nessa perspectiva, o PPP não explicita a importância das subjetividades no processo educacional. O que nos leva a ponderar: como ler o mundo sem considerar os processos de autocompreensão dos estudantes? É de extrema importância que o aluno compreenda os fundamentos da História da Arte, porém, esse processo de compreensão,

quando aliado ao autoconhecimento identitário, pode tornar o aprendizado ainda mais crítico.

Nota-se que nesse currículo se emprega a cultura visual cotidiana como tema gerador para as unidades temáticas, tais como visitas à exposições, vídeos e leituras, aplicados diferentemente para cada ano de escolaridade. O professor pode escolher o elemento gerador que melhor se encaixe em seu planejamento e, a partir dele, desenvolver suas propostas.

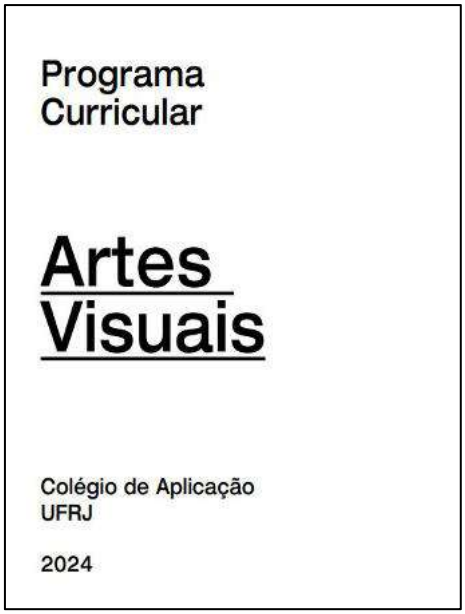
Algo interessante sobre esse Programa Curricular é que muitos dos seus conteúdos programáticos apresentam perguntas e não tópicos específicos. Indagações como “O que é arte?”; “O que é espaço cultural?”; “O que é museu?”, dentre outros. Acredita-se que para a orientação de novas ideias, as perguntas podem ser mais interessantes para discussões do que temas fechados. Entretanto, há também uma série de tabelas que elencam em ordem específica temas a serem seguidos em cada ano de escolaridade e que estão ligados aos elementos visuais. No segundo segmento, esses elementos visuais são acompanhados de referenciais de movimentos da História da Arte, como acontece no tema para o nono ano, por exemplo:

> TEMPO-MOVIMENTO E RITMO
> - O movimento como linguagem visual.
> - As artes plásticas, a fotografia e o cinema: relações e influências.
> - Construção do movimento ilusório e real: o movimento como representação e o movimento real na obra de arte.
> - O ritmo como linguagem. - Experiência como elementos visuais que produzem ritmo na composição.
> - Movimento no espaço.
> - Noções sobre estilos básicos nas Artes Visuais, arquitetura e no cinema.
> - Relações entre as diversas modalidades de expressão artística.
> - Correntes estilísticas básicas: naturalismo, idealismo, expressionismo, tendências surrealistas e fantásticas (Currículo CAp-UFRJ, 2000, p. 9).

Já em relação ao Ensino Médio, há a organização de cursos específicos com duração de dois anos, para o primeiro e segundo anos de escolaridade. O terceiro ano do Ensino Médio não tinha aulas de Artes Visuais, mas os alunos podiam participar de um curso de desenho em parceria com a disciplina de Desenho Geométrico, com foco em exames de habilidade específica. Os demais alunos tinham como possibilidade cursar algumas áreas temáticas, tais como cerâmica, cinema e desenho artístico/ pintura na História da Arte. A organização do Programa continua com a apresentação de cada professor responsável, seu respectivo programa de curso, avaliação e referências bibliográficas.

Ao analisarmos o Programa Curricular do Setor de Artes Visuais de 2024 (Figura 5), podemos perceber a promoção de processos de subjetivação como base para as aulas de Artes.

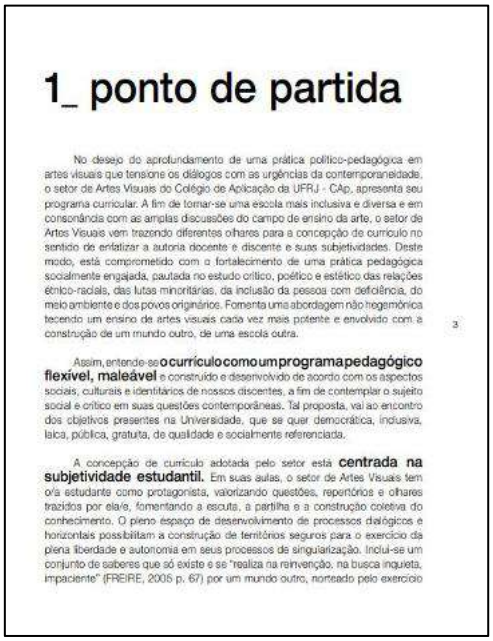
Figura 5 – Capa do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ



Fonte: Coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. 2024.

Em outras palavras, os processos de subjetivação aqui referidos são os modos pelos quais os alunos constroem a própria identidade, sendo eles a junção de diferentes opiniões, pensamentos e modos de agir. O documento se divide em: 1) ponto de partida; 2) composição; 3) caminhos (Figuras 6, 7 e 8):

Figura 6 – Primeira página do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ



1_ ponto de partida

No desejo do aprofundamento de uma prática político-pedagógica em artes visuais que tensione os diálogos com as urgências da contemporaneidade, o setor de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ - CAp, apresenta seu programa curricular. A fim de tornar-se uma escola mais inclusiva e diversa e em consonância com as amplas discussões do campo de ensino da arte, o setor de Artes Visuais vem trazendo diferentes olhares para a concepção de currículo no sentido de enfatizar a autoria docente e discente e suas subjetividades. Deste modo, está comprometido com o fortalecimento de uma prática pedagógica socialmente engajada, pautada no estudo crítico, poético e estético das relações étnico-raciais, das lutas minoritárias, da inclusão da pessoa com deficiência, do meio ambiente e dos povos originários. Fomenta uma abordagem não hegemônica tecendo um ensino de artes visuais cada vez mais potente e envolvido com a construção de um mundo outro, de uma escola outra.

3

Assim, entende-se **o currículo como um programa pedagógico flexível, maleável** e construído e desenvolvido de acordo com os aspectos sociais, culturais e identitários de nossos discentes, a fim de contemplar o sujeito social e crítico em suas questões contemporâneas. Tal proposta, vai ao encontro dos objetivos presentes na Universidade, que se quer democrática, inclusiva, laica, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

A concepção de currículo adotada pelo setor está **centrada na subjetividade estudantil.** Em suas aulas, o setor de Artes Visuais tem o/a estudante como protagonista, valorizando questões, repertórios e olhares trazidos por ele/e, fomentando a escuta, a partilha e a construção coletiva do conhecimento. O pleno espaço de desenvolvimento de processos dialógicos e horizontais possibilitam a construção de territórios seguros para o exercício da plena liberdade e autonomia em seus processos de singularização. Inclui-se um conjunto de saberes que só existe e se "realiza na reinvenção, na busca inquieta, impaciente" (FREIRE, 2005 p. 67) por um mundo outro, norteado pelo exercício

Fonte: Coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. 2024.

A primeira seção do PPP de 2024 (Figura 6) traz uma introdução simples e bem elaborada sobre os objetivos do Programa de Artes e também dos valores que guiam a sua

estrutura. Em consonância com o PPP da escola anterior a esta há, mais uma vez, eixos temáticos relacionados à contemporaneidade, cujos assuntos cotidianos pautados pela postura engajada, crítica e que os considera eixos relevantes para as relações étnico-raciais, lutas minoritárias e o meio ambiente. O PPP procura conectar as questões do mundo com a vivência em sala de aula – com o intuito de tornar o espaço das aulas de Artes mais alinhado às vivências de jovens e crianças atendidos pelo CAp-UFRJ. Esse componente curricular investe em uma abordagem que valoriza tanto a autonomia e a autoria do professor quanto a expressão e as subjetividades dos alunos.

> A fim de tornar-se uma escola mais inclusiva e diversa e em consonância com as amplas discussões do campo de ensino da arte, o setor de Artes Visuais vem trazendo diferentes olhares para a concepção de currículo no sentido de enfatizar a autoria docente e discente e suas subjetividades (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 3).

O texto também aponta para a importância das competências, habilidades e temas a serem desenvolvidos com os alunos c previamente citados na BNCC, como vimos. Em outras palavras, como o pensamento crítico, a diversidade étnico-racial e também a educação estética dos alunos são fundamentais – como é possível acompanhar nas competências específicas de Artes do Documento (BNCC) para os anos iniciais, como por exemplo:

> 1.Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BNCC, 2018).

Assim como é elaborado nas habilidades nos anos finais no campo de Artes Visuais:

> (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético (BNCC, 2018).

O currículo compõe a ideia de Candau e Moreira (2003), em destaque anteriormente, pois se trata de um programa de natureza maleável, que se molda de acordo com as particularidades dos discentes e das pesquisas de seus professores, de forma a contemplar o conhecimento de fora da escola de maneira atualizada e inclusiva. Neste mesmo ponto, no que tange à flexibilização do currículo, é ressaltado no texto que a subjetividade estudantil é a principal "personalidade" das aulas de Artes Visuais do CAp-UFRJ. O estudante é o protagonista de suas ideias e trabalhos, enquanto o professor é o mediador e não um detentor soberano do conhecimento. O repertório do estudante e a escuta de seus depoimentos são partes centrais da prática pedagógica da escola, como segue abaixo no trecho em destaque:

> A concepção de currículo adotada pelo setor está centrada na subjetividade estudantil. Em suas aulas, o setor de Artes Visuais tem o/a estudante como protagonista, valorizando questões, repertórios e olhares trazidos por ela/e, fomentando a escuta, a partilha e a construção coletiva do conhecimento. O pleno espaço de desenvolvimento de processos dialógicos e horizontais possibilitam a construção de territórios seguros para o exercício da plena liberdade e autonomia em seus processos de singularização
> (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 3).

O trecho acima nos faz recorrer a Paulo Freire em "Pedagogia da Autonomia" (2021) quando escreve sobre como é importante que valorizemos os conteúdos e saberes trazidos pelos estudantes. Em outras palavras, é preciso reconhecer que existem conhecimentos que fogem do mundo dos livros, das apostilas e dos limites da teoria.

> Por outro lado, o CAp, por ser um colégio que atende a um corpo discente heterogêneo – sob o ponto de vista geográfico, socioeconômico, étnico e cultural – demanda o exercício constante da alteridade, do respeito mútuo, da empatia, do diálogo e da valorização da diversidade. Muitas vezes a percebida dificuldade dos estudantes em suas dinâmicas relacionais funciona como uma força motriz para a elaboração de propostas que valorizem e fomentem distintas realidades (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 4).

O que se percebe é que o próprio programa curricular reconhece a diversidade do corpo discente como elemento estruturante de suas práticas pedagógicas, e não apenas como um fato contextual. Ao compreender a heterogeneidade dos estudantes, o PPP prescreve que o diálogo entre o respeito mútuo e a valorização de múltiplas realidades são inegociáveis para o andamento das aulas.

Outros pontos abordados no PPP, e que são relevantes como análise, são aqueles que englobam o processo em detrimento do resultado, como apontado no texto: "Por tratar de criação, o ensino de artes é centrado no processo e nas diferentes trajetórias discentes e docentes" (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p.4). As conexões subjetivas no decorrer da criação são tidas como mais significativas do que a estética final. Assim como afirma Ostrower (2001), em seus estudos sobre a criatividade, os processos de criação se manifestam em uma dimensão profunda da sensibilidade humana, isto é, uma força inerente à própria condição de existir e que se atualiza no ato de fazer. Para a autora, é no próprio processo criativo, em suas múltiplas camadas, que se tornam possíveis experiências vinculadas àquilo que o currículo define como "descoberta de si e dos outros".

Continuando no último tópico da primeira seção, o Programa mais uma vez aciona a importância da autoria docente como parte intrínseca ao seu processo. Como apontado a seguir:

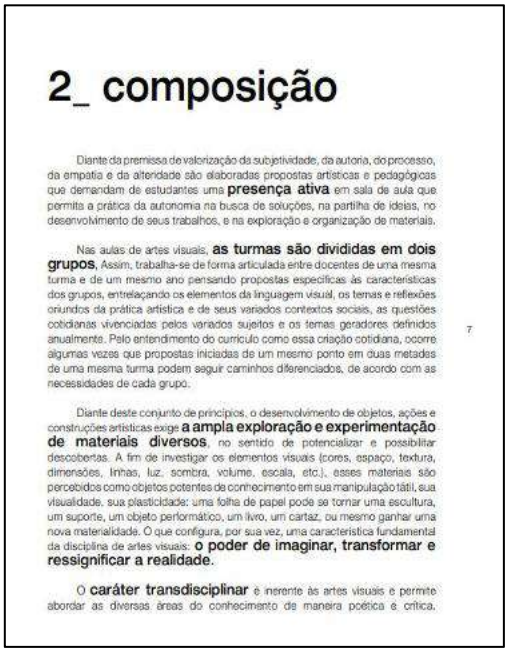
> Por ser assim, pautamos nossa prática numa autonomia docente onde, a partir das respostas e relações estabelecidas entre estudantes (da Educação Básica e das licenciaturas de Artes Visuais e de Expressão Gráfica), docentes, conteúdos, práticas e experiências vividas, o currículo se flexibiliza e se reconstrói (Currículo CAp-

UFRJ, 2024, p. 5).

É a partir da autonomia docente que se enxerga o grupo de estudantes, suas subjetividades, potencialidades e interesses a serem desenvolvidos. Essa autonomia é ponto de partida para a manutenção de um currículo que busque promover, sem dúvida, as subjetividades.

Na segunda seção intitulada como “Composição” (Figura 7), o Programa se propõe a desmembrar as ações práticas e organizacionais do setor como, por exemplo, o fato de que as turmas são divididas em dois grupos distintos que caminham cada qual no seu próprio tempo. Dessa forma, as propostas de Artes Visuais se adaptam aos interesses dos alunos e também à prática do docente que está encarregado de conduzir determinado grupo.

Figura 7 – Primeira página da segunda seção do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ



2_ composição

Diante da premissa de valorização da subjetividade, da autoria, do processo, da empatia e da alteridade são elaboradas propostas artísticas e pedagógicas que demandam de estudantes uma **presença ativa** em sala de aula que permita a prática da autonomia na busca de soluções, na partilha de ideias, no desenvolvimento de seus trabalhos, e na exploração e organização de materiais.

Nas aulas de artes visuais, **as turmas são divididas em dois grupos**. Assim, trabalha-se de forma articulada entre docentes de uma mesma turma e de um mesmo ano pensando propostas específicas às características dos grupos, entrelaçando os elementos da linguagem visual, os temas e reflexões oriundos da prática artística e de seus variados contextos sociais, as questões cotidianas vivenciadas pelos variados sujeitos e os temas geradores definidos anualmente. Pelo entendimento do currículo como essa criação cotidiana, ocorre algumas vezes que propostas iniciadas de um mesmo ponto em duas metades de uma mesma turma podem seguir caminhos diferenciados, de acordo com as necessidades de cada grupo.

Diante deste conjunto de princípios, o desenvolvimento de objetos, ações e construções artísticas exige **a ampla exploração e experimentação de materiais diversos**, no sentido de potencializar e possibilitar descobertas. A fim de investigar os elementos visuais (cores, espaço, textura, dimensões, linhas, luz, sombra, volume, escala, etc.), esses materiais são percebidos como objetos potentes de conhecimento em sua manipulação tátil, sua visualidade, sua plasticidade: uma folha de papel pode se tornar uma escultura, um suporte, um objeto performático, um livro, um cartaz, ou mesmo ganhar uma nova materialidade. O que configura, por sua vez, uma característica fundamental da disciplina de artes visuais: **o poder de imaginar, transformar e ressignificar a realidade**.

O **caráter transdisciplinar** é inerente às artes visuais e permite abordar as diversas áreas do conhecimento de maneira poética e crítica.

Fonte: Coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. 2024.

Outro princípio artístico e pedagógico que merece importância é quanto à experimentação com diferentes materiais como potencialização da sensibilidade criativa dos discentes. Segundo o Programa, os elementos das linguagens visuais podem ser identificados nos materiais, seja pela sua textura, cor, cheiro, volume, etc:

> Diante deste conjunto de princípios, o desenvolvimento de objetos, ações e construções artísticas exige a ampla exploração e experimentação de materiais diversos, no sentido de potencializar e possibilitar descobertas. A fim de investigar os elementos visuais (cores, espaço, textura, dimensões, linhas, luz, sombra, volume, escala, etc.), esses materiais são percebidos como objetos potentes de conhecimento em sua manipulação tátil, sua visualidade, sua plasticidade: uma folha de papel pode se tornar uma escultura, um suporte, um objeto performático, um livro, um cartaz, ou mesmo ganhar uma nova materialidade. O que configura, por sua vez, uma característica fundamental da disciplina de Artes Visuais: o poder de imaginar, transformar e ressignificar a realidade (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 5).

Esse encaminhamento conversa com os estudos de Donis A. Dondis (1997, p.14) quando afirma que “visualizar é ser capaz de formar imagens mentais”, logo, ao entrar em contato com a pluralidade de materiais, o estudante forma cenários, personagens e narrativas mentais que dão sentido às suas produções artísticas.

A transdisciplinaridade também é um ponto forte apresentado no Programa, como elaborado no seguinte trecho: “O caráter transdisciplinar é inerente às Artes Visuais e permite abordar as diversas áreas do conhecimento de maneira poética e crítica.” (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p.7). No entanto, quando conduzida de forma superficial, essa relação pode agir negativamente, esvaziando a potência simbólica da Arte e reduzindo-a a um mero recurso ilustrativo, apagando os múltiplos significados e experiências sensíveis que lhe são próprios. Dessa forma, entende-se que diferentes narrativas, não necessariamente estrangeiras e ocidentais, podem ser aproveitadas para expandir o conhecimento de mundo dos alunos. Ao apresentarem interesse em histórias não-hegemônicas, e na problematização de aspectos políticos e culturais atuais, o Setor de Artes Visuais se coloca em um lugar de estímulo constante por uma prática plural e significativa.

Em consonância com essa prática, é interessante trazer um diálogo com bell hooks (2019) e sua pedagogia engajada, quando nos diz que: “as estratégias pedagógicas podem determinar a medida com que todos os alunos aprendem a se envolver de modo mais pleno com ideias e questões que parecem não ter relação direta com sua experiência.” (hooks, 2019, p.117). Dessa maneira, ao entrarem em contato com histórias e informações de outras culturas, classes sociais e contextos variados, os alunos podem exercer um olhar mais empático e crítico acerca do seu entorno e com as demais civilizações.

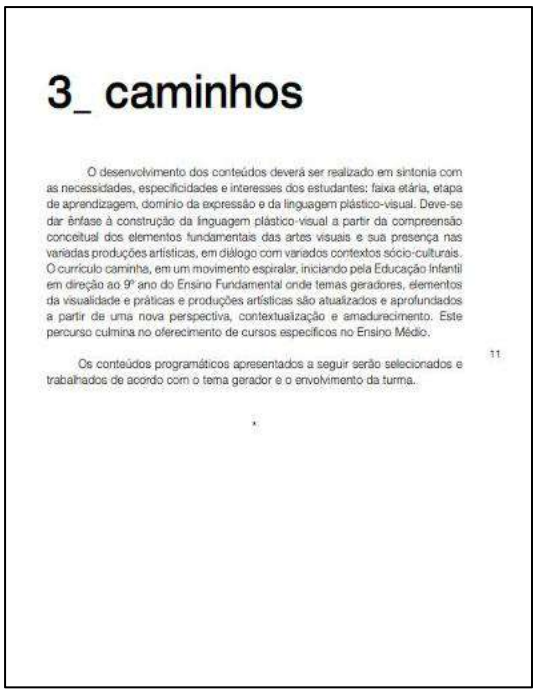
Por fim, é relevante destacar que um dos diferenciais da prática do Setor de Artes Visuais é o uso de temas geradores anuais que guiam as práticas docentes, tais como Silva, Silva Junior e Silva (2022) apontam em seus estudos sobre como o trabalho através da metodologia do tema gerador pode incentivar novas conexões entre diferentes saberes e realidades. Através também da pedagogia freiriana, na perspectiva de uma educação pela liberdade que vai contra a lógica da educação bancária, há o uso da pedagogia problematizadora:

> A diferença essencial na fundamentação da pedagogia bancária para a problematizadora situa-se na esfera do saber autoritário e alienante para o saber libertador e conscientizador; todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa sua idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica ou outras diferenças reais, contrapondo-se à pedagogia bancária, na qual poucos são considerados detentores de conhecimentos e saberes científicos (Silva; Silva Junior; Silva, 2022, p. 312).

Sendo assim, todos os autores estudados apontam que, para que essa modalidade de educação seja proveitosa, é necessária uma metodologia adequada. Essa metodologia deve buscar o diálogo entre docente e discente, mediado pelo currículo institucional. Nessa linha de pensamento, o tema gerador, comumente, surge a partir de uma questão ou temática problematizadora e de natureza provocativa com objetivo de promover reflexões dos alunos sobre si mesmos e sobre seu entorno. No CAp-UFRJ, como apontado pelo currículo de 2024, esta ação passou a ser implementada no ano de 2015. Geralmente, se dá a partir de frases com conjugação de palavras poéticas que dão espaço para variadas interpretações que podem se encaixar nas linguagens artísticas e conteúdos que o docente melhor compreender como relevantes para sua prática. Como exemplos de frases compostas e temáticas: Na Contramão; Ser Humano; Outrar-se; Do querer que há, e do que não Há em mim; Entre raízes e nuvens; Tempo dos sonhos, Aterrar. Estes temas são perpassados para todas as turmas e anos de escolaridade nas aulas de Artes Visuais e são articulados com o currículo propriamente dito.

A Terceira, e última seção, apresenta os conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com cada faixa etária (Figura 8). Cada seção traz um texto motivador que demonstra o pensamento por trás da execução do Programa com base na legislação educacional brasileira, como as Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008 que contemplam as narrativas decoloniais, inclusivas e perspectivas educacionais antirracistas.

Figura 8 – Primeira página da terceira seção do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ



3_ caminhos

O desenvolvimento dos conteúdos deverá ser realizado em sintonia com as necessidades, especificidades e interesses dos estudantes: faixa etária, etapa de aprendizagem, domínio da expressão e da linguagem plástico-visual. Deve-se dar ênfase à construção da linguagem plástico-visual a partir da compreensão conceitual dos elementos fundamentais das artes visuais e sua presença nas variadas produções artísticas, em diálogo com variados contextos sócio-culturais. O currículo caminha, em um movimento espiralar, iniciando pela Educação Infantil em direção ao 9º ano do Ensino Fundamental onde temas geradores, elementos da visualidade e práticas e produções artísticas são atualizados e aprofundados a partir de uma nova perspectiva, contextualização e amadurecimento. Este percurso culmina no oferecimento de cursos específicos no Ensino Médio.

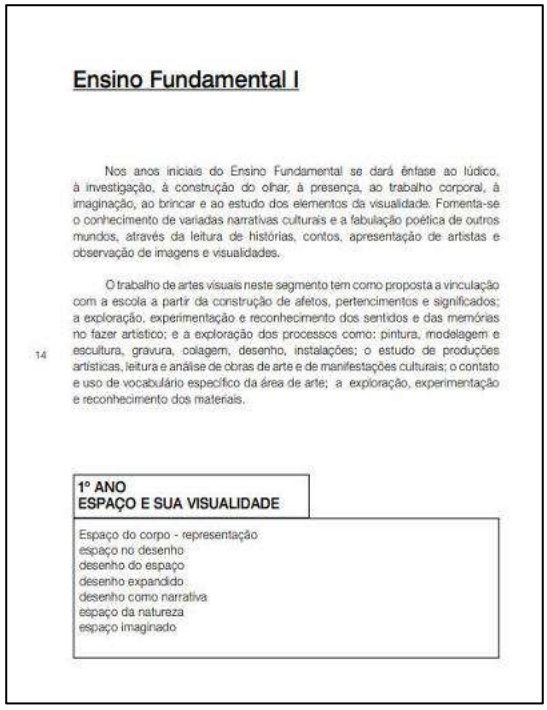
Os conteúdos programáticos apresentados a seguir serão selecionados e trabalhados de acordo com o tema gerador e o envolvimento da turma.

11

Fonte: Coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. 2024.

Os eixos temáticos são divididos em pequenos tópicos de livre interpretação docente, como se segue, por exemplo, neste trecho referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental I (Figura 9):

Figura 9 – Primeira página do tópico “Ensino Fundamental I” do Programa Curricular de Artes Visuais do CAp-UFRJ



Ensino Fundamental I

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental se dará ênfase ao lúdico, à investigação, à construção do olhar, à presença, ao trabalho corporal, à imaginação, ao brincar e ao estudo dos elementos da visualidade. Fomenta-se o conhecimento de variadas narrativas culturais e a fabulação poética de outros mundos, através da leitura de histórias, contos, apresentação de artistas e observação de imagens e visualidades.

O trabalho de artes visuais neste segmento tem como proposta a vinculação com a escola a partir da construção de afetos, pertencimentos e significados; a exploração, experimentação e reconhecimento dos sentidos e das memórias no fazer artístico; e a exploração dos processos como: pintura, modelagem e escultura, gravura, colagem, desenho, instalações; o estudo de produções artísticas, leitura e análise de obras de arte e de manifestações culturais; o contato e uso de vocabulário específico da área de arte; a exploração, experimentação e reconhecimento dos materiais.

14

1º ANO
ESPAÇO E SUA VISUALIDADE

Espaço do corpo - representação
espaço no desenho
desenho do espaço
desenho expandido
desenho como narrativa
espaço da natureza
espaço imaginado

Fonte: Coordenação do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ. 2024.

De acordo com essa análise geral, foi possível constatar que o currículo vigente mescla linguagens artísticas, elementos visuais e o cotidiano para abarcar os pluriversos das subjetividades discentes nas aulas de Artes. Corpo, espaço, formas, cores, movimento e ritmo são alguns dos elementos visuais que compõem o Programa Curricular no documento. Seus significados são tensionados e irradiam para campos poético-lúdicos em consonância com o ensino de Artes Visuais que a escola propõe.

Após analisar ambos documentos, é possível notar diferenças bem claras entre os dois Programas Curriculares. Enquanto o de 2011 demonstra uma preocupação maior com o conhecimento conteudista, o de 2024, amplia a participação do aluno nas aulas. A palavra “subjetividade” não é sequer mencionada no currículo predecessor ao de 2024, apesar de introduzir pensamentos que levariam a uma atenção maior a essa sensibilidade no currículo atual.

É importante ressaltar que o currículo de 2000 foi desenvolvido antes da criação da BNCC. Além disso, não apresenta explicitamente o mesmo compromisso que o de 2024 ao

mencionar causas relacionadas (ainda incipientes) à difusão de cultura afrobrasileira e cultura dos povos originários em consideração às Leis nº10.639/2003 e nº 11.645/2008, que garantem seu ensino nos diversos segmentos escolares.

Enquanto o currículo do ano de 2000 tem como protagonista o ensino, o conteúdo e o fazer artístico, o posterior busca as conexões entre sala de aula, aluno e identidade. No entanto, o currículo de 2000 tem maior previsibilidade no sentido de que há menos abertura para interpretações que o de 2024, cujo principal foco está no aluno e em uma autoria docente ainda mais expandida. Por outro lado, o currículo de 2000, ainda que mais restritivo e centrado no conteúdo, tem uma estrutura mais definida, o que pode facilitar sua aplicação, mas também limitar as possibilidades de criação, diálogo e reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar, a autonomia pedagógica e ao compromisso com uma educação que articule, de fato, conteúdo, sensibilidade e transformação social na promoção das subjetividades e identidades.

Nesse sentido, é possível afirmar que, se por um lado o currículo de 2024 representa um avanço, ao incorporar discussões contemporâneas sobre identidade, diversidade e subjetividade, por outro, também impõe novos desafios à prática docente. A maior abertura interpretativa e a centralidade do aluno exigem do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de mediação, escuta e elaboração de propostas pedagógicas autorais e contextualizadas. Dessa forma, a comparação entre os dois documentos evidencia não apenas uma mudança de paradigma no ensino de Artes Visuais, mas também a necessidade de refletir criticamente sobre as condições reais de implementação dessas propostas, especialmente no que diz respeito à formação docente.

Sendo assim, parte-se do entendimento de que o PPP não se limita a um instrumento burocrático, mas pode se configurar como um dispositivo político que expressa concepções de educação e sociedade, orientando escolhas curriculares e formativas. Nesse sentido, é interessante analisar de que maneira as diretrizes no PPP do CAp-UFRJ dialogam com propostas que valorizam a experiência, a sensibilidade e a construção de sentidos pelos alunos, bem como em que medida abrem espaço para as práticas docentes autorais, capazes de se distanciar de modelos tradicionais de ensino, promovendo uma educação comprometida com a formação integral de seus estudantes - o que Gadotti (2000) entende como um projeto que não se estrutura sem direção política. Desse modo, fica subentendido que todo projeto pedagógico é também político. Essa politização ocorre de forma contínua perante as condições de democratização do conhecimento. A escola e seu respectivo Projeto Político Pedagógico constituem um território de construção de cidadania e de valores relacionados aos

direitos humanos difundidos ao longo de décadas. É preciso questionar quais os processos de constituição de sujeitos críticos que queremos fomentar e como queremos que eles contribuam para uma sociedade mais horizontalizada e democrática. As respostas para esses questionamentos estarão incipientes nos próximos capítulos.

1.3 O processo das subjetividades discentes na formação identitária

Ao falar sobre o sujeito pós-moderno, Hall (2006) defende que a identidade é definida historicamente. Ao longo da vida, o sujeito assume diferentes identidades, uma para cada momento que passa. Elas são contraditórias, amarradas a um "eu" que luta por sua coerência. A multiplicidade de sentidos é uma realidade que atravessa sistemas de significados e confronta a ideia de uma identidade única. Considerando essa lógica, Hall (2006) também conceitua sobre esse sujeito fragmentado, contraditório e inserido na sociedade conforme a identidade cultural. Pensando sob a ótica nacional, o país em que nascemos faz parte daquilo que identificamos como nossa natureza, no entanto, essa natureza está intrínseca nas transformações que ocorrem no campo da representação, ou seja, seguimos regras e padrões culturais que nos fazem pertencer à um povo ou um determinado grupo. Quando focamos no território brasileiro, vemos diversas identidades com diferentes recortes de gênero, território e raça que guiam muitos caminhos que podem nortear os indivíduos. Dessa forma, apesar de pertencermos a uma mesma identidade nacional, continuamos sendo completamente diferentes e contraditórios em nossas histórias de vida. Porém, o fato de que pertencemos a uma mesma identidade, ainda assim, nos aproxima e define enquanto ser cultural.

Considerando o CAp-UFRJ como campo de estudo, é notável o fato de que sua comunidade escolar é constituída de alunos com perfis sociais e econômicos muito diferentes. Se vê desde alunos de classe média alta, que residem em bairros "nobres", até alunos em situação de vulnerabilidade cujas famílias se desdobram para mantê-los na escola considerada de excelência. Há um conflito de diferentes identidades e criações culturais pautadas por territórios, pertencimento e dinâmicas de poder. É um desafio educacional concentrar no currículo tantas subjetividades para uma mesma aula. No entanto, as semelhanças referentes ao sentimento de pertencimento à comunidade escolar, além da afinidade da faixa etária, por exemplo, possibilitam que os alunos se integrem e encontrem grupos com os quais se identifiquem. Nesse cenário, o currículo pode tanto homogeneizar essas identidades, ao privilegiar narrativas únicas e hegemônicas, quanto atuar como um dispositivo de reconhecimento da diversidade, abrindo espaço para que diferentes subjetividades sejam

expressas, problematizadas e incorporadas ao processo de aprendizagem. Dessa forma, sustentar o Programa do ensino de Artes Visuais implica em considerar como essas diferenças são acolhidas pedagogicamente, permitindo que os estudantes se reconheçam no que produzem artisticamente.

Nesse sentido, as contribuições de Arfuch (2010) ampliam essa discussão ao investigar como os processos de subjetivação se articulam no tensionamento entre as esferas pública e privada. Como afirmar nossas personalidades e gostos? Como ser um indivíduo coletivo nos grupos escolares com opiniões e atitudes divergentes e heterogêneas? Esse processo envolve escolhas sobre o que revelar, ocultar ou enfatizar de si, especialmente quando se trata da expressão de gostos, opiniões e posicionamentos diante do outro. Essa perspectiva dialoga também com as reflexões de Arendt (2007), das quais entende que há uma idealização da identidade, de certo modo, pois a vida contemporânea impõe a necessidade de autoafirmação, mesmo que na coletividade. Continua a autora quando diz que as aparências na esfera pública podam o indivíduo ocasionando a perda da realidade mesmo com o espontâneo acontecendo na vida privada (Arfuch, 2010, p.87).

A partir dos autores citados, chega-se a constatação que vivemos em uma sociedade na qual a esfera pública e privada tem se confundido e se mesclado a níveis pouco saudáveis. Quando consideramos, por exemplo, as redes sociais e as disputas de narrativas geradas, é difícil não relacionar a vivência dos alunos na escola com aquela que aparenta nas redes sociais. As transformações políticas, a criação de novos territórios simbólicos e representatividades traçam novos limites e submetem o sujeito a novas formas de partilhar seu "eu" frente aos demais "eus". É possível observar, por exemplo, uma preocupação constante dos estudantes com a imagem que constroem diante dos colegas, tais como a reprodução de discursos e posicionamentos que circulam no ambiente digital e até mesmo a dificuldade em distinguir aquilo que desejam compartilhar coletivamente do que pertence à esfera mais íntima de suas vivências. Nas atividades artísticas que envolvem produção estética ou exposição de si, alguns estudantes demonstram maior abertura para narrativas pessoais, enquanto outros apresentam resistência muitas vezes atravessada pelo receio de julgamento ou pela necessidade de manter uma imagem previamente construída.

Nesse sentido, as novas narrativas e identificações criativas, propõem uma diferenciação na escola. Na atualidade, o binômio do público/privado "cai por terra", pois surge uma coexistência de possibilidades, chances e sensibilidades que não cabem em caixas e esferas dicotômicas. Considerando o que foi posto, entende-se que o espaço biográfico de Arfuch (2010) é composto por narrativas de histórias, experiências e lembranças que operam

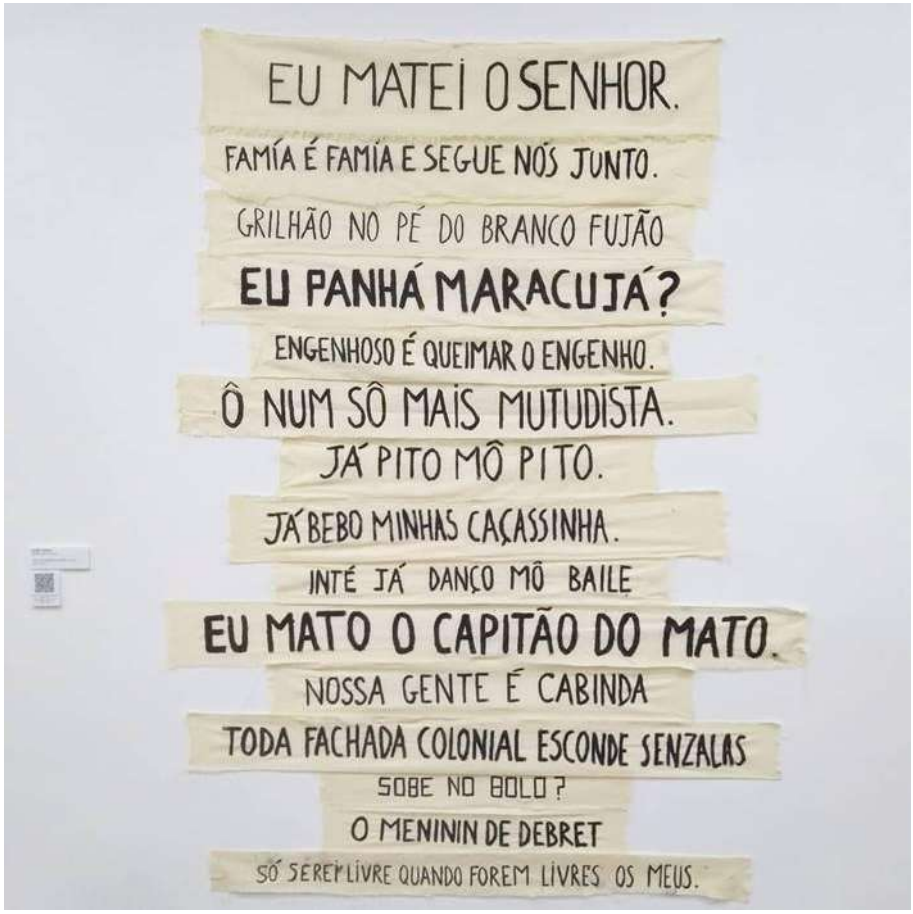
não de forma independente mas, sim, de maneira paralela e conectada com o coletivo. Sendo assim, as identidades múltiplas e contraditórias descritas por Hall (2006) não apenas coexistem no interior do sujeito, mas também se projetam em diferentes espaços de enunciação, onde o "eu" se constrói continuamente na relação com outros "eus" e com os contextos culturais que os atravessam.

Nesse contexto, torna-se relevante observar como essas transformações nos modos de constituição e expressão da identidade também reverberam no campo das práticas artísticas contemporâneas. Se as identidades são múltiplas, narrativas e continuamente negociadas nos espaços sociais, como apontam Hall (2006) e Arfuch (2010), é natural que essas dinâmicas tenham reflexo nas formas pelas quais os sujeitos produzem e compartilham suas histórias no campo da arte. A produção artística passa, então, a operar como um espaço privilegiado para a elaboração de experiências individuais e coletivas, no qual narrativas de si, memórias e posicionamentos se articulam a questões sociais, políticas e culturais mais amplas. Compreender as transformações, desse modo, nas formas de subjetivação também implica observar como artistas e sujeitos contemporâneos têm mobilizado diferentes estratégias narrativas para tornar visíveis suas experiências e identidades, ampliando os modos de produção e circulação dessas histórias.

É nesse cenário que se insere a discussão proposta por Stelzer e Chagastelles (2025) ao apontarem para o surgimento de novas formas de narratividade que atravessam a arte e os processos de subjetivação contemporâneos. Segundo as autoras, as novas subjetividades ampliaram as noções de autobiografia, autoficção e a habilidade de artistas de apresentarem a sua própria narrativa. Inaugura-se um novo momento no qual o interesse não é somente ligado a disputas de narrativas políticas, mas também éticas e estéticas. Destarte, quando nos atentamos para as novas configurações de atravessamentos que nossos alunos experienciam, é preciso considerar que as subjetividades estão em constante mutação. Há um desejo dos jovens em integrar narrativas de si, de sua identidade, suas relações com o processo histórico e geográfico ao qual estão ligados. Segundo os escritos de Foucault (1987), a subjetividade se forma através de relações de força, no entanto, é importante questionar como essas forças se aplicam ao corpo discente. A escola, a família e o espaço da sala de aula podem tensionar as subjetividades dos alunos, quer dizer, as diferentes abordagens muitas podem vir até a confundir os alunos e os fazer repensar a todo tempo quais são seus valores e como eles serão validados no seu processo de formação identitária. Algo que Guattari e Rolnik (2013) também reafirmam quando pensam a ideia de subjetividade como uma produção coletiva, porém experienciada enquanto existências individuais.

Os estudos dos autores me levam a trazer a experiência, em 2025, quando apresentei para uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II as obras de André Vargas – artista visual, poeta, compositor e educador – que tratam sobre ancestralidade e cultura brasileira. Escolhi a "Série Trapos" (Figura 10) – produzida entre os anos de 2019 e 2021 – para debater acerca dos ensinamentos que são passados de geração a geração. Vargas absorve histórias de família e insere na obra frases aleatórias para preencher lacunas dessas narrativas compostas em faixas de tecido. O artista trabalha com o conceito de "fortunas", que seriam ensinamentos herdados da sua família. Debatemos juntos sobre o conceito de memória social, oralidade e como a transmissão de saberes culturais pode variar dependendo de seu contexto. Os alunos foram convidados a refletir sobre os saberes que carregam em sua memória através da produção de faixas com diversas "fortunas" que eles mesmos escolheram (Figura 11), reforçando a ideia da autoafirmação e descrição de si.

Figura 10 – VARGAS, André. Série Trapos, 2019 -2021. Pintura em tecido. Dimensões variáveis.



Fonte: Galeria Vermelho. Disponível em: https://galeriavermelho.com.br/artistas/andre-vargas/. Acesso em: 20 mar.2026.

Figura 11 – Faixas produzidas por alunos.



Fonte: As autoras. 2025.

Essa proposta visual desenvolvida em sala de aula dialoga diretamente com as discussões anteriores ao relacionar os processos de subjetivação da construção de narrativas de si, mobilizando não apenas lembranças individuais, mas também referências coletivas que atravessam suas histórias. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica pode se configurar como um espaço de negociação entre as diferentes forças que incidem sobre o sujeito-aluno – familiares, sociais e institucionais – permitindo que os estudantes reconheçam e articulem esses atravessamentos.

Em diálogo com essa compreensão da prática pedagógica como um espaço de negociação entre forças que atravessam o sujeito, é possível aprofundar a discussão a partir de outros referenciais teóricos que pensam a subjetividade em sua dimensão histórico-social. Fernando González Rey (2007), pesquisador e psicólogo cubano, é conhecido

internacionalmente pelas suas contribuições de extrema relevância no campo da psicologia cultural-histórica. Inspirado pela tradição vygotskiana, Rey se debruçou na busca por uma compreensão dos hábitos humanos. Sua principal referência se encontra no conceito de subjetividade. Para González Rey (In Souza, 2019), a subjetividade é inseparável dos desdobramentos históricos, culturais e sociais da vida em comum. Ela emerge quando as emoções se cristalizam em registros simbólicos que sustentam a personalidade do indivíduo em seu contexto social. Esse movimento não ocorre como mera adaptação para a sobrevivência, mas como uma reafirmação da existência no mundo.

> A concepção de subjetividade enquanto sistema em constante desenvolvimento, articulado com as condições de sua produção, nos permite pensar que a pessoa não se constitui apenas enquanto respostas às questões de ordem fisiológica, psicológica, laboral, afetiva, familiar, social em uma relação direta (Souza, 2019, p. 37).

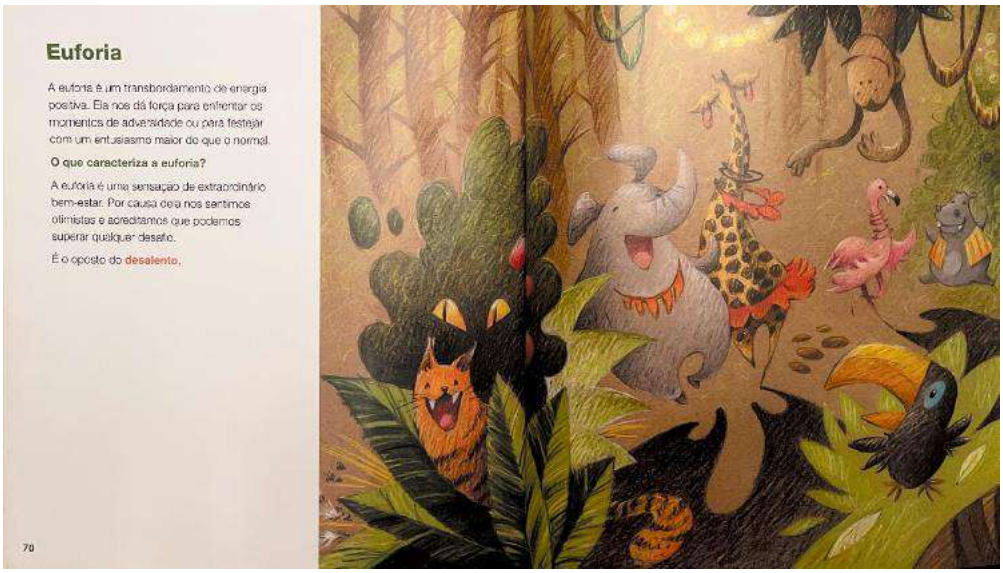
Considera-se, para esse processo, que as emoções não são somente parte natural da nossa biologia, mas também resultado de uma configuração social. Na sua Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky (2014) compreende essa configuração social a partir, principalmente, da linguagem, que nos permite conhecer nossa cultura e ter contato com modos de existência particulares do momento histórico em que estamos inseridos.

> O sujeito da emoção confronta-se com uma longa história de representações racionais de caracterização do humano, coibindo todas as tentativas de emergência da emocionalidade, a qual chegou a ser punida pelo Estado, representado pela igreja institucionalizada. *Penso, logo existo* foi a marca da racionalidade moderna que promoveu o sujeito da razão em detrimento da emoção. Consideramos que o resgate da emoção e a ascensão que lhe foi atribuída nas últimas décadas talvez seja capaz de mudar a lógica secular para *sinto, logo existo* (Rossato, 2009, p. 75).

Em diálogo com Rossato (2009), e pensando na perspectiva do ensino da Arte, há a possibilidade de trabalhar essa dimensão da subjetividade e da emoção como formas legítimas de conhecimento e expressão. O trabalho artístico se torna uma mediação que favorece a apropriação simbólica das experiências emocionais, ampliando as possibilidades de autodeterminação e de transformação pessoal e social.

Em 2024, promovi reflexões poéticas a partir do livro “Emocionário” escrito por Cristina Nuñez Pereira e Rafael R. Valcárcel (2018) com uma turma de quarto ano. O livro ilustra diversas emoções diferentes por meio de imagens lúdicas e pequenos textos descrevendo suas sensações (Figura 12).

Figura 12 – Página 70 e 71 do livro “Emocionário” (2018).

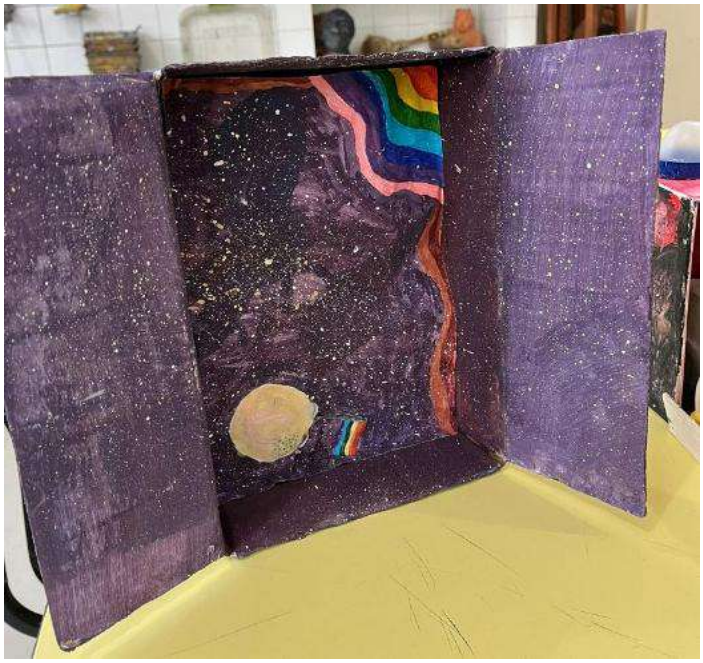


Fonte: As autoras. 2026.

Conversamos sobre o livro para fazermos um paralelo com o filme “Divertidamente”[6]– cuja temática envolve personagens que representam diferentes emoções e mostram as diferentes interações presentes na mente de uma criança. Em seguida, realizamos uma proposta visual chamada de “Caixa das emoções”. Cada aluno escolheu uma emoção presente no livro e recebeu uma caixa de sapato como base para seus projetos. A proposta consistiu na criação de uma caixa que, quando aberta, representasse suas interpretações acerca daquela emoção escolhida. Tristeza, ódio, alegria e orgulho foram algumas das emoções escolhidas. Uma aluna escolheu a emoção orgulho, por exemplo, e na sua interpretação ela logo pensou na sua configuração familiar que era composta por não uma, mas duas mães. Sua caixa continha um grande arco-íris e uma imensidão de estrelas que representam de forma simbólica a maneira como ela enxergava tal emoção (Figura 13).

[6] Filme infantil da Disney lançado em 2015 no Brasil.

Figura 13 – Caixa do “Orgulho” produzida em sala de aula.



Fonte: As autoras. 2024.

A experiência mencionada anteriormente mostra como propostas visuais que partem do universo sensível dos alunos possibilitam o surgimento de narrativas singulares, nas quais afetos e referências pessoais se materializam em diferentes formas. Ao escolherem e interpretarem emoções, os estudantes não apenas traduziram algo abstrato para algo concreto, mas também mobilizaram aspectos pessoais de suas histórias de vida e modos de perceber o mundo. Nesse sentido, o conceito de subjetividade contribui para repensar práticas educativas e sociais que, historicamente, tendem a homogeneizar as experiências humanas. Ao reconhecer a singularidade como parte constitutiva da vida coletiva, surge a importância de escutar e valorizar as vozes individuais que emergem nas interações cotidianas. Assim, a educação deixa de ser um espaço de mera transmissão de saberes e passa a ser um território de produção de subjetividades no qual o conhecimento se entrelaça com afetos, valores e modos de existir.

Em seus escritos contidos no livro “A formação social da mente”, Vygotsky (1991) busca compreender quais são os principais aspectos comportamentais humanos e quais são os processos de formação que as desenvolveram. Através de pesquisas, o autor afirma que o ser humano, desde os estágios mais precoces de desenvolvimento, tem a linguagem e a percepção interligadas. A percepção faz parte do comportamento humano na medida em que permite a correlação entre o real e o simbólico. Para o teórico russo, existem elementos psíquicos que

representam a vivência real dentro do nosso campo mental, expandindo nossos modos de comunicar naquilo que já conhecemos.

Rey (2007) preconiza Vygotsky quando afirma que as categorias de sentido e significado vem adquirindo uma abundância de menções na literatura psicológica e também em outras, como na linguística e na análise do discurso. O pesquisador se atenta para o conceito de sentido, destacando a importância de compreender suas múltiplas dimensões e ressaltando, ao mesmo tempo, a necessidade de ter cuidado para que ele não seja banalizado diante dos diferentes significados que pode assumir em distintos contextos. Na perspectiva de Vygotsky (2014) apresentada por Rey (2007), o sentido é algo fluído, formado de modo complexo. No ensino de Artes Visuais essa fluidez faz parte do cotidiano da sala de aula. Por exemplo, um grupo de estudantes ao ser convidado a representar um mapa afetivo da escola pode atribuir diferentes sentidos a um mesmo local. O pátio, que à primeira vista parece um espaço comum e neutro, ganha múltiplas camadas de sentido conforme as experiências individuais. Para alguns estudantes, ele pode representar liberdade, movimento e convivência, o lugar onde brincam, conversam e compartilham risadas nos intervalos. Para outros, o mesmo pátio pode despertar memórias de exclusão, solidão ou conflito, por ser o cenário de episódios de afastamento ou desentendimento com colegas. Há ainda aqueles que o associam à contemplação ou à tranquilidade, reconhecendo-o como um espaço de respiro entre as obrigações escolares. Nessa diversidade de produções, percebe-se que o sentido da atividade não está apenas na proposta da produção visual, mas nos modos singulares com que cada estudante relaciona a arte à sua própria relação com a escola e ao seu modo de ver o mundo. No entanto, para Vygotsky (2014), o significado apresenta um caráter mais estável e compartilhado socialmente, pois está relacionado às convenções da linguagem e aos sentidos mais consolidados culturalmente, diferentemente do sentido, que se transforma conforme as experiências singulares de cada sujeito.

> Em decorrência da análise que Vygotsky nos traz em *Pensamento e Linguagem*, é possível concluir que, em sua compreensão, o sentido e o significado são processos diferentes, capazes de se articularem de formas diferentes no funcionamento psíquico do sujeito. Os significados, mesmo que com grande freqüência representem vias de expressão dos sentidos, não expressam de forma direta nem linear o sentido associado ao conteúdo significado. Por essa razão, o significado desdobra-se de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos (Rey, 2007, p. 163).

O que o autor coloca acima é a diferenciação entre os termos anteriormente apresentados. No entanto, é interessante observar como na perspectiva de González Rey (2007) sobre as publicações de Vygotsky (1991; 2001) compreende-se que, por mais que esses processos sejam diferentes, eles estão intrinsecamente ligados por sistemas de

informação muito particulares.

Em “A construção do pensamento e da linguagem’’, Vygotsky (2001) se debruça sobre diferentes escritos e estudos sobre o pensamento infantil e a aquisição da linguagem, mostrando que ambos se constituem de forma independente, porém se articulam ao longo do desenvolvimento. A linguagem, nesse contexto, permite que os indivíduos estabeleçam conexões entre o meio interno e externo, de forma que seja estabelecida uma comunicação que produza uma tradução do meio em que se vive. Para o autor, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mediador fundamental na organização do pensamento, permitindo ao sujeito estruturar, nomear e elaborar suas experiências de maneira cada vez mais complexa e consciente.

Rey (2007) se utiliza, em parte, da lógica de pensamento de Vygotsky (2001) para desenvolver algo importante em sua pesquisa: o sentido subjetivo. Este fragmento de sua pesquisa se distancia do que Vygotsky elaborou nos seus últimos anos de publicação, de forma que há um destaque para essa questão ao atrelar o simbólico com o emocional, diferentemente de somente com o intelectual e o sistema afetivo defendidos pelo teórico russo. Como afirma em outro trecho, Rey diz: “O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas conseqüências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (Rey, 2007, p.172). No ensino de Artes Visuais, a concepção de sentido subjetivo proposta por Rey (2007) é uma perspectiva potente para repensar as práticas pedagógicas. Ao articular o simbólico com o emocional, Rey desloca o foco da aprendizagem apenas intelectual para uma compreensão mais ampla, que considera as experiências, os afetos e as histórias individuais dos estudantes como parte essencial do processo criativo. Nesse contexto, o fazer artístico na escola deixa de ser uma atividade voltada apenas à técnica ou à reprodução de modelos estéticos, tornando-se um espaço de expressão e elaboração subjetiva. O aluno passa a ser visto não apenas como receptor de conteúdos, mas como sujeito que atribui sentidos próprios ao que produz, revelando aspectos de sua relação com o mundo e consigo mesmo.

No entanto, Suely Rolnik (2005) apresenta uma abordagem diferente neste sentido. Em seus escritos de “Subjetividade e história”, a autora traz um ponto de vista inusitado ao utilizar-se da física para exemplificar uma cartografia do sujeito contemporâneo como o conhecemos. A partir do modelo mecanicista, considera-se que a instabilidade não é bem-vinda em nosso mundo. A autora afirma que, segundo essa corrente de pensamento, tudo aquilo que foge do padrão, que burla a norma e é diferente, causa um desequilíbrio na

sociedade. Em diálogo com entropias, termodinâmicas e outros conceitos há a consolidação daquilo que se entende por sujeito moderno. Para a autora, esse sujeito moderno se caracteriza por repelir tudo aquilo que é estranho à sua identidade e à própria subjetividade. Nesse sentido, tudo aquilo que é "estranho-em-nós", como Rolnik conceitua, causa terror ao ser estudado mais a fundo. Para Rolnik (2005), pode-se afirmar que a subjetividade se transformou ao longo dos anos através de avanços tecnológicos; assim como processos de globalização que impactaram a economia e, por consequência, que geram ambientes com existências plurais levando em conta a diversidade de existências que o mundo apresenta. Buscamos, então, compreender o estranhamento e as diferenças não só no outro, mas em nós.

Sob essa perspectiva, se Vygotsky (2001) destaca o papel estruturante da linguagem na organização do pensamento, apontando para uma mediação simbólica que torna possível ao aluno elaborar suas experiências, Rey (2007) amplia essa perspectiva ao desviar o foco para o sentido subjetivo. Essa ampliação, no entanto, é evoluída através de Rolnik (2005), que ao introduzir a instabilidade, o estranhamento e a diferença como elementos constitutivos da subjetividade contemporânea, desestabiliza qualquer tentativa de fixar ou totalizar os sentidos produzidos. Nas práticas desenvolvidas em sala de aula, isso se manifesta na produção de imagens e narrativas que não apenas expressam as vivências dos alunos, mas também contradições e desconfortos em relação às normas instituídas, bem como outras problemáticas cotidianas fora da escola. Desse modo, pensar a subjetividade no ensino de Arte implica o reconhecimento dessa variedade de produções de sentidos, assim como a dualidade entre reconhecimento e estranhamento, compreendendo que nesse intervalo se abrem diferentes possibilidades para processos educativos sensíveis e inventivos.

Em seu conceito de subjetividade antropofágica, Rolnik (2023) olha para o mundo como um oceano: extenso, agitado, sem fronteiras e em eterno movimento c como descreve poeticamente em seu artigo para a Revista Concinnitas (2023, p.133): "Os possíveis agora se reinventam e se redistribuem o tempo todo, ao sabor de ondas de fluxos, que desmancham formas de realidade e geram outras, que acabam igualmente dispersando-se no oceano, levadas pelo movimento de novas Ondas". Ao considerar o contexto das aulas de Artes Visuais, a visão de Suely Rolnik (2023) pode ser aplicada acerca da subjetividade dos alunos, uma vez que é possível compreender o território escolar como lugar de tensões. Essas tensões não são necessariamente desentendimentos, mas disputas entre diferentes visões e modos de habitar o espaço da escola. Como por exemplo, alunos de diferentes contextos podem apresentar reações diferentes ao falar de sua família, seu bairro ou da sua relação com as regras escolares – e isso é evidenciado em suas produções artísticas, inevitavelmente. Porém,

Rolnik (2005) também nos mostra que o sujeito não é fixo, logo as tensões se reinventam a cada ano escolar e são atravessadas por mudanças que vão desde àquelas do crescimento até as novas descobertas que os alunos têm. Ao considerar a Arte como campo de experimentação sensível, o professor pode fomentar práticas que acolham a instabilidade e o estranhamento como motores de criação, e não como desvios a serem corrigidos. Assim, o fazer artístico na escola se torna uma forma de questionar os padrões que tentam normalizar identidades e silenciar singularidades, promovendo um espaço de encontro entre o que é familiar e o que é "estranho-em-nós", como propõe Rolnik (2005).

Outra visão de subjetividade, influenciada principalmente pelas questões político-econômicas contemporâneas, é aquela construída em conjunto por Félix Guattari e Suely Rolnik, em Micropolítica – Cartografias do desejo (1996). Os autores veem a dimensão capitalista de subjetividade como mais relevante do que a sua análise individual. Diferentemente do que Vygotsky (2014) conceitua na teoria histórico-cultural, e que Rey (2007) coloca em seus escritos, tudo aquilo que nos é apresentado pela linguagem, a comunidade familiar e outros dispositivos que nos envolvem fazem parte de redes sistemáticas entre a maquinaria produtiva e os elementos de controle social presentes no modelo capitalista. Em suas palavras:

> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóticas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31).

Se para Guattari e Rolnik (1996) a subjetividade é produzida por agenciamentos que ultrapassam o indivíduo e atravessam o campo social, tecnológico e midiático, então, nesse sentido, a criatividade escolar não pode ser associada apenas como expressão pessoal, mas também como um gesto político e coletivo. Logo, a criação está intrinsecamente ligada aos processos de subjetividade e é, portanto, um ato politizado no campo escolar. Além disso, como mencionado anteriormente, o espaço coletivo dos trabalhos na aula de Artes também contribui para que os alunos possam refletir sobre as diferentes maneiras de ocupar os espaços da escola, reconsiderando discursos e valores que propõem uma perspectiva homogênea e classicista também para além dos muros da escola. O fazer artístico se torna, assim, uma

prática de liberdade e/ou um modo de produzir novas enunciações, afetos e novas possibilidades cotidianas.

Ao relacionar essa discussão para o contexto do CAp-UFRJ, é possível perceber o espaço da aula de Artes como um território micropolítico, no qual diferentes processos de subjetivação entram em contato um com o outro. Produções artísticas que abordam questões de identidade, pertencimento (entre outras temáticas) expressam manifestações que podem se desdobrar em novas ideias no espaço educacional. Nessa direção, tais manifestações evidenciam que a sala de aula não é um ambiente neutro, mas sim atravessado por relações de poder que definem quem pode falar, como se deve falar e quais narrativas são legitimadas.

As indagações que os pensadores Ira Shor e Paulo Freire (2008) promovem, desse modo, buscam uma perspectiva de reformulação da escola para se chegar a uma visão humanizada. Os autores tomam o diálogo como força motriz das trocas acerca de uma educação libertadora e que considera a escola um lugar de transformação social. Como quando Shor (2008), no capítulo "Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos?", salienta a dinâmica usual que coloca a voz do professor em destaque em detrimento da voz dos alunos. Entende-se que o professor que busca uma educação na perspectiva da emancipação e da autonomia discente tem como objetivo fundamental considerar a individualidade de seus alunos. No entanto, como apontado nos seus escritos, é difícil negligenciar a presença de uma certa violência simbólica no cotidiano escolar. Como consequência, isso acarreta uma crença na qual os alunos acreditam que seu pensamento crítico, voz ou posicionamentos políticos são secundários em seu aprendizado. Há a necessidade de compreender o educando como sujeito ativo, que constrói conhecimento em diálogo com o professor e atribui sentidos próprios aos processos de aprendizagem que vivencia. Sua presença é mais que corpórea, ela é dotada também das atividades mentais que conduzem associações proveitosas para a fixação e produção de conhecimento. Além disso, é impossível dissociar a subjetividade do conhecimento. Os dois não chegam a ser sinônimos, porém parceiros em perspectivas educacionais emancipatórias.

Ao aproximar as contribuições de Guattari e Rolnik (1996) das reflexões de Ira Shor e Paulo Freire (2008) pode-se compreender que ambas as perspectivas, ainda que partam de bases teóricas distintas, se aproximam da crítica da centralidade das estruturas que silenciam a produção de subjetividade no espaço escolar. Enquanto Guattari e Rolnik pensam a subjetividade sob a perspectiva de uma rede de conexões atravessada por diferentes forças sociais e econômicas – considerando seu caráter político e coletivo – Freire e Shor denunciam

como essas mesmas forças se materializam na prática educativa por meio da hierarquização das vozes e do diálogo na sala de aula. Nessa direção, ao considerar que a subjetividade está ligada às relações de poder que fogem do controle do sujeito, então o silenciamento discente identificado por Freire e Shor não é apenas uma questão pedagógica, mas também um efeito dessas engrenagens mais amplas de controle e normatização.

Complementando essa discussão, Moacir Gadotti (2005), em seu artigo sobre educação não formal afirma que o conhecimento nos contempla da seguinte forma: ele nos permite compreender as circunstâncias nas quais estamos inseridos – o que nos auxilia na tomada de decisões. Quando compreendemos nosso passado, somos capazes de conceber um futuro possível. Logo, quando se pensa no âmbito escolar, temos vários encontros e desencontros de subjetividades diversas que coexistem. Há uma mediação entre professor, escola e alunos a partir do conhecimento apresentado. No entanto, muitos espaços (ainda) buscam padronizar ou podar certos comportamentos, prejudicando a formação crítica do alunado.

Penna (2021), em seu artigo sobre o projeto "Escola sem partido" complementa Gadotti (2205) quando questiona e discorre acerca da perseguição que muitos professores sofrem ao tentar o caminho contrário da padronização, mas sim da conscientização acerca de diferentes valores que podem auxiliar os alunos em sua jornada de conhecimento:

> É possível que a escolarização só transmita conteúdos, sem socializar os alunos de acordo com valores e restringindo todo espaço para a emergência da subjetividade em sala de aula? Mais do que isso, seria desejável que a escola se reduzisse a isso? Qual é a relação entre a educação e a democracia? Qual é o papel das escolas em uma sociedade democrática? Qual é o tipo de subjetividade que se considera desejável ou necessário para uma sociedade democrática? (Penna, 2021, p. 147).

Dessa forma, Penna (2021) também aprofunda o que Gadotti (2005) apresenta como potencialidade formativa do conhecimento. Se, para Gadotti, o conhecimento pode atuar como ferramenta de leitura crítica da propria realidade e de projeção de futuros possíveis, Penna mostra que essa potência encontra limites concretos em disputas ideológicas que perpassam o campo educacional. Ao questionar se a escola deve se restringir à mera transmissão de conteúdo, o autor expõe o risco de uma educação cuja finalidade é a manutenção de um sistema que busca regular quais subjetividades podem emergir ou não no espaço escolar. Pensando no contexto do ensino de Artes Visuais, é preciso reconhecer que propor atividades que estimulam novas narrativas de si é também levar os alunos a pensarem na relevância do processo de formação de suas identidades.

Em 2025, explorei essa reescritura de narrativas através de obras do artista Randolpho Lamonier, porém realizando diferentes conexões. Em um primeiro momento apresentei o

célebre discurso de Martin Luther King – conhecido popularmente como *I have a dream* –, realizado no ano de 1963 em meio ao movimento pelos direitos civis. Os alunos assistiram ao vídeo do discurso, conheceram um pouco sobre a história do movimento e depois foram questionados a partir de algumas perguntas: nossos sonhos são iguais?; nossas ideias de futuro são as mesmas? A partir desses questionamentos conversamos sobre como nossos sonhos são moldados pela nossa realidade. A partir de algumas imagens da série Profecias (2018-2021) (Figura 14), produzidas por Lamonier, e também registros da instalação "Sonhos de Refrigerador" (2024) (Figura 15) discutimos sobre as diferenças de sonhos baseados em gênero, raça e classe de acordo com contextos históricos diversificados.

Figura 14 – LAMONIER, Randolpho. Série Profecias. 2018-2021. Costura e bordado em tecido. Tamanho variável.



Fonte: Site do artista. Disponível em: https://randolpholamonier.com/Profecias_. Acesso em: 20 mar. 2026.

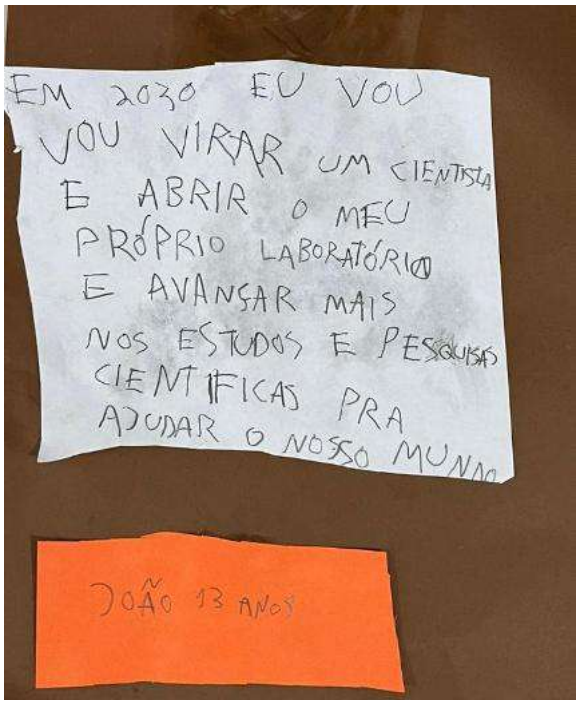
Figura 15 – LAMONIER, Randolpho. Sonhos de Refrigerador. 2024.



Fonte: Diego Bresani. Disponível em: https://artequeacontece.com.br/evento/arte-subdesenvolvida-no-ccbb-rj/ . Acesso em: 20 mar. 2026.

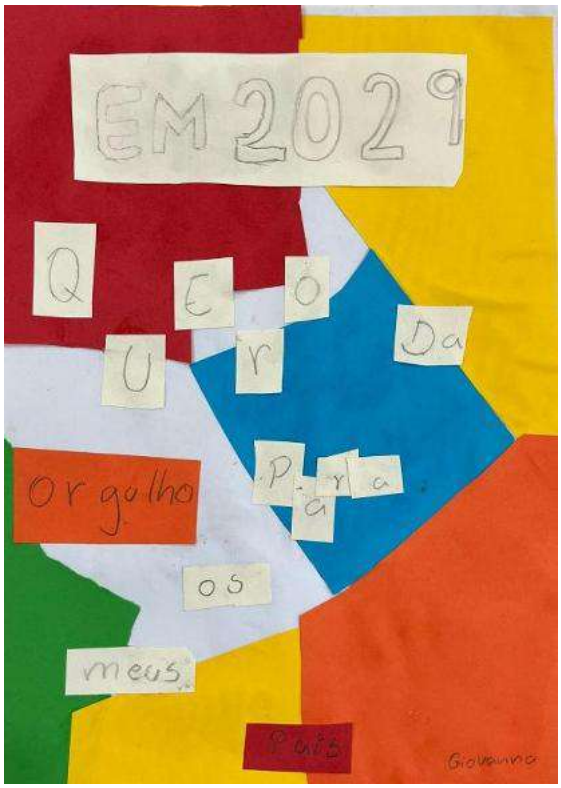
Ao final da discussão, foi apresentada uma proposta visual na qual os discentes produziram colagens (Figuras 16 e 17) com profecias acerca de suas próprias vidas e com base nos seus sonhos. Casas na praia, passar no vestibular, aprender novos idiomas e muitos outros sonhos surgiram. Logo, se pode compreender que no ensino de Artes, a produção artística não apenas reflete a realidade, mas também participa ativamente na exteriorização das subjetividades, tornando-se um espaço privilegiado para a formação de identidades mais autônomas e plurais.

Figura 16 – Colagem produzida por aluno.



Fonte: As autoras. 2025.

Figura 17 – Colagem produzida por aluno.



Fonte: As autoras. 2025.

Estas questões constituem um eixo norteador para o que, muitas vezes, não se vê com frequência nas escolas, no entanto, nos colocam para pensar nos possíveis percursos que podem existir nos programas de ensino. Em relação à primeira pergunta que Penna traz, podemos dizer que não é possível apenas transmitir os conteúdos, pois o conhecimento vai além da assimilação dos eixos que compõem um currículo. Portanto, diante dos conceitos apresentados, se torna possível a compreensão de que as subjetividades, o conhecimento e o currículo são fatores interligados e que não podem ser tratados em separado quando circulares na comunidade escolar.

Parsons (2005), de acordo com seus estudos, trata de uma integralização do currículo que vai além da articulação entre diferentes disciplinas. O autor afirma que um currículo integrado busca o significado para a compreensão recorrente do aprendizado. Diante disso, a integração é sobre a conexão entre experiências de mundo, diferentes áreas do saber e as subjetividades discentes. O poder da ideia vem no campo das possibilidades na medida em que toda ideia é pressentida de outra anterior. Ou seja, a partir de uma experiência inicial podem-se desencadear outras reflexões continuamente, mobilizando perguntas, problematizações e complexidades de diversos pontos de vista.

Entendendo a relevância das teorizações dos conceitos até aqui desenvolvidos, trago

uma experiência, em 2024, quando organizamos no CAp-UFRJ um passeio externo com as turmas do quarto ano para o CCBB. Os alunos visitaram a exposição “Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak”[7] (Figura 18), que reuniu fotografias do japonês em parceria com o líder indígena e ambientalista Krenak. Nas semanas seguintes, foram realizadas nas aulas de diferentes disciplinas algumas atividades que contemplavam a experiência que as crianças viveram ao visitar a mostra. Isso contribuiu para que os estudantes tivessem diferentes pontos de vista e refletissem criticamente sobre o que presenciaram na exposição. Nas aulas de Artes Visuais, pensamos juntos questões acerca de territórios, narrativas folclóricas, músicas e elementos que desencadearam novas conexões entre seus aprendizados disparados pela visita à exposição.

Figura 18 – Alunos em visita à exposição “Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak” com mediação do educativo.



Fonte: As autoras. 2024.

A experiência descrita evidencia como práticas pedagógicas podem mobilizar diferentes dimensões do currículo, aproximando-se do que Parsons (2005), ao retomar Kliebard (1995), propõe sobre as diferentes questões abordadas em um currículo, tais como os aspectos sociais, psicológicos e epistemológicos como constitutivos do processo educativo. A questão social trata da complexidade presente na sociedade e suas temáticas, tais como violência, conflitos étnicos-raciais e de gênero. Tais temáticas podem perpassar numa

[7] Tour virtual disponível em: https://ccbb.com.br/programacao-digital/hiromi-nagakura-ate-a-amazonia-com-ailton-krenak/ . Acesso em: 15 fev. 2026.

educação para a cidadania, quer dizer, os discentes podem refletir criticamente acerca dessa dimensão presente no dia a dia. Uma das possibilidades de abordagem consiste justamente em partir de situações próximas à realidade dos alunos, nas quais tais problemáticas se manifestam de forma concreta. Compreender os problemas cotidianos por uma visão local pode aproximar a realidade ao conhecimento estudado. Como ocorrido, em outro momento, ainda no ano de 2025, quando houve um episódio de racismo envolvendo alunos e um professor no contexto escolar do CAp-UFRJ, que evidenciou a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e com o letramento racial no espaço escolar. Ainda que se trate de uma situação sensível, sua ocorrência mobilizou diferentes ações por parte dos docentes, que passaram a incorporar a discussão em suas práticas, promovendo reflexões críticas com os estudantes. Ao entrarem em contato direto com esse acontecimento, os alunos puderam reconhecer o racismo não como um fenômeno abstrato, mas como uma construção histórica, social e cultural que se manifesta nas relações cotidianas, aproximando, assim, o conhecimento escolar das experiências vividas.

Na dimensão da Psicologia, ao se tratar da discussão de um currículo integrado, Parsons (2005) afirma que as dimensões psicológicas são as menos debatidas. Algo que surpreende Parsons (2005), pois partindo da perspectiva temporal Lowenfeld (1982) – professor austríaco referência em educação artística no pós-segunda guerra –, acreditava-se que era fundamental que os alunos expressassem seus sentimentos através de experiências sensoriais que decorriam da consciência de si mesmo. No entanto, respeitando uma abordagem mais contemporânea, destaca-se a dimensão cognitiva em consonância com a afetiva no que tange os processos artísticos dos alunos. O que antes poderia ser traduzido como um eu interior, na verdade trata daquilo que conecta experiências, individualidade e padrões construídos a partir delas. Como o autor afirma:

> Identidade é uma palavra para designar a compreensão mais geral de nosso lugar no mundo. Nossa identidade, podemos dizer, é qualquer integração que conquistemos na compreensão de vários elementos do nosso *self.* Construir esse entendimento requer que os alunos tenham consciência de antíteses tradicionalmente difíceis, tais como: sentimento interno *versus* aparência externa; valores *versus práticas;* vida na escola *versus* experiência de casa*;* e mente *versus* corpo. Integrar essas antíteses de maneira satisfatória é construir um self estável e uma identidade significativa (Parsons, In: Barbosa, 2005, p. 305).

A partir dessa perspectiva, a definição de identidade apresentada por Parsons (2005) desloca a compreensão de um "eu" fixo e interior para uma construção dinâmica, que se estabelece pela articulação entre diferentes experiências vividas pelos sujeitos. Essa abordagem reforça a importância de um currículo que não apenas reconheça tais dimensões, mas que também sugira novas estratégias para que os alunos possam refletir criticamente

sobre elas, privilegiando a construção de uma identidade ao mesmo tempo consciente de suas contradições e conectada ao mundo em que vive.

Complementando essa ideia, o autor discute sobre o conceito de *self*. São trabalhos que têm como temas principais os gostos, o cotidiano, os ideais e relações sociais dos alunos. Comumente utilizados na aula de arte para tratar de questões sociais, também atingem um outro lugar intrínseco ao aluno ao tratar de assuntos tão referentes à sua identidade.

O terceiro e último pilar do currículo, segundo Parsons (2005), é o epistemológico. Ele trata daquilo que é necessário para compreender o que é Arte. É importante pensar também que não há um caminho bem definido ou uma estrutura tida como essencial para seu entendimento. Seria errôneo afirmar que existe um único percurso que resulte na compreensão única do que é Arte. Entender o que é Arte não seria, por exemplo, apenas estudar sua história – muitas vezes eurocentrada e branca –, ou conhecer teóricos que falam sobre ela. Talvez, entender o que é Arte, seja ser capaz de realizar diferentes conexões, questionamentos e interpretações sobre o que se vê no campo da cultura e da estética. Em algumas aulas de Artes Visuais, por exemplo, ao apresentar obras contemporâneas de linguagens que fogem dos padrões tradicionais do senso comum – como uma instalação ou uma performance –, é comum que alguns alunos questionem se aquilo realmente se enquadra como arte. O mais interessante não é o juízo de valor, mas a capacidade do aluno de argumentar, relacionar referências e desenvolver os próprios posicionamentos perante a cultura visual que presencia.

Dessa forma, ao considerar essas três dimensões de maneira articulada, o currículo integrado proposto por Parsons (2005) indica não apenas como uma organização de conteúdos, mas como um campo de produção de sentidos no qual o aluno é convocado a estabelecer relações entre o que aprende, o que vivencia e como se identifica. Assim, um currículo que se pretende integrado não se limita a transmitir saberes sobre a Arte, mas também busca criar condições para que os estudantes compreendam seu lugar no mundo, reconheçam as múltiplas influências que constituem suas identidades e elaborem, de forma autoral, modos de ver, sentir e significar a realidade que os cerca.

Vistos estes diferentes conceitos interligados à identidade, é relevante considerar que a compreensão identitária dos alunos, especialmente quando falamos em território brasileiro, demanda também um letramento racial e anticolonial. Isso implica reconhecer que os processos de subjetivação não se dão apenas no âmbito individual ou psicológico, mas são atravessados por estruturas históricas de poder que produziram hierarquias raciais, culturais e epistêmicas ainda presentes hoje. Em entrevista para o Deutsche Welle, Walter Mignolo

(2010) afirma:

> Não se muda o mundo, mas sim as pessoas que fazem, controlam e desfazem o mundo. Uma "revolução" material sem a descolonização do conhecimento e da subjetividade só leva a mudanças de conteúdo, mas não dos termos na organização do mundo (Mignolo, 2010).

Entende-se que há uma parte de nossa identidade intrinsecamente ligada a um passado colonial que nos remete a memórias que não vivemos, mas que reverberam em nossos corpos até os dias atuais. Como é o caso dos corpos negros das gerações atuais que apesar de não terem vivido o contexto da escravidão, ainda experienciam situações vexatórias que remetem a um passado escravocrata e preconceituoso. Nesse sentido, o que Mignolo afirma é algo que por vezes passa despercebido nos estudos acerca da subjetividade. Somos produto de nossa individualidade, mas também de reverberações violentas no âmbito da história em um agenciamento coletivo. Quando Guattari (1996) chama atenção para a influência do capitalismo e da mídia na constituição da subjetividade, é importante que apliquemos essa lógica ao processo de decolonialidade.

No cotidiano escolar, isso pode ser visto, por exemplo, quando estudantes passam a questionar estereótipos presentes nas imagens que consomem nas redes sociais; ou quando um professor propõe analisar obras de artistas indígenas, afro-brasileiros e periféricos rompendo com a hegemonia de referências eurocêntricas. Essas pequenas ações descolonizam o olhar e o conhecimento, pois estimulam a consciência de que nossas percepções e identidades não são “neutras”: elas são moldadas por séculos de narrativas coloniais e capitalistas que ainda se repetem em nossos gestos, palavras e silêncios.

2 DO PANORAMA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL À CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO DE(S)COLONIAL

O capítulo anterior contextualizou o espaço da escola e a constituição do Programa curricular a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico do CAp-UFRJ (instituição campo de atuação quando a pesquisa foi aplicada). Em diálogo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2018) desenvolveu-se uma discussão sobre como o ensino de Artes, enquanto disciplina, promove a compreensão das subjetividades discentes no processo de formação identitária.

Nesse sentido, este capítulo busca conectar as ideias desenvolvidas anteriormente com conceitos e perspectivas de um ensino de(s)colonial. Para isso, serão retomados, ainda que de forma sintética, os aspectos históricos da trajetória do ensino de Artes Visuais, bem como discutidas abordagens teóricas de(s)coloniais e os dispositivos legais que as sustentam. Busca-se, assim, estabelecer relações entre a construção das identidades discentes e os processos mais amplos de constituição de identidades culturais e nacionais, considerando os atravessamentos históricos, sociais e políticos que as configuram.

2.1 O ensino de Arte no Brasil – breve contextualização histórica

Para iniciar a discussão, é preciso relembrar que o ensino de Arte no Brasil, quando passa a ser estruturado de forma institucional — isto é, vinculado a espaços formais de estudo, com currículos, métodos e objetivos definidos — foi vinculado à formação de grau superior. Os artistas que vieram com a Missão Francesa (1816) não só nos deixaram o olhar do estilo Neoclássico do Brasil, como também promoveram a institucionalização da formação acadêmica dos artistas em solo brasileiro – o que levou a criação da Academia Imperial de Belas-Artes. Com isso, a iniciativa predominante de registros históricos e culturais valorizou a produção artística da elite nacional, desconsiderando os ofícios manuais realizados pelos artesãos populares. Em outras palavras, a perspectiva academicista predominante privilegiou os conteúdos eruditos, afastando as classes populares das expressões de arte.

A implementação do ensino de Artes nos níveis primário e secundário veio um pouco antes do início do século XX com o ensino do Desenho, isto é, a precisão, a cópia e os exercícios tinham como objetivo fundamental treinar a observação realista e naturalista para o mercado de trabalho. Influenciado por teóricos como Walter Smith (Barbosa, 2012, p. 40), o ensino que unia criação e técnica foi concebido como o ideal para uma economia em ascensão.

Ainda em fins do século XIX, especialmente a partir da década de 1870, intensificou-

se a influência dos ideais liberais sobre o ensino de Artes. Na medida em que a economia crescia, começaram a se propagar ideias que contestavam a organização educacional da época. A ideia liberal partia do princípio de que o estudo do Desenho fosse ampliado para uma lógica profissionalizante na qual fosse privilegiada uma preparação para o trabalho industrial. Segundo Ana Mae Barbosa (2012), ao trazer a lógica de Rui Barbosa, expoente da corrente liberal brasileira, a educação técnica e artesanal da população era vista como condições para alcançar o desenvolvimento tão desejado pelos liberais.

Retomando as ideias de Walter Smith, Barbosa (2012) enfatiza que o modelo de escola estadunidense que visava uma Educação Artística que perpassa o ensino do Desenho Geométrico, do Design e das aplicações à indústria, passou a ser um referencial para a reformulação do ensino de Artes no Brasil, através de documentos como os Pareceres (1947)[8] sobre a reforma da educação primária e secundária (Barbosa, 2012, p. 45). É importante também destacar as ideias defendidas pelo educador Abílio César (1959) – no livro "Geometria Popular" – sobre o estudo da geometria que ampliava a ideia de um ensino que educava a nação para um trabalho industrial. Paralelamente a essa perspectiva mais utilitarista, os positivistas acreditavam que o aprimoramento das capacidades imaginativas e do raciocínio poderia ocorrer por meio do desenho, privilegiando a formação intelectual dos discentes. Ambas as vertentes se fizeram presentes por um bom tempo na educação brasileira e muitas de suas ideias perduram até hoje nas salas de aula, como a cópia e a observação como técnicas de aprendizado.

No contexto das transformações culturais e políticas das primeiras décadas do século XX, como na Semana de Arte Moderna de 1922 e as repercussões do Modernismo Brasileiro, o ensino de Arte passou por outras mudanças. Influenciado pelo movimento modernista – que prezava pela ruptura com padrões acadêmicos europeus e pela valorização de temáticas nacionais por meio de uma linguagem artística mais livre e experimental – e pela crise política da oligarquia dos anos 20, surge uma tendência mais democrática na educação. A ideia de uma "escola nova" passou a ser defendida por estudiosos como John Dewey e Anísio Teixeira na medida em que se buscava um ensino de Arte que interligasse imaginação e inteligência. Houve um avanço no pensamento que buscava valorizar a "expressão livre" da criança, assim como a espontaneidade ligada aos seus processos criativos. Porém, é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024/61 que a disciplina

[8] BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t, I, 1947a. Disponível em: https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/195. Acesso em: 25 maio. 2025.

de Arte passa a ser reconhecida de forma mais sistemática no currículo. Ferraz e Fusari (2018) afirmam que o entendimento da Arte enquanto disciplina poderia proporcionar o desenvolvimento dos aspectos subjetivos dos discentes, o que levou muitos professores a buscarem se aprimorar e aprofundar seus estudos de maneira a considerar experimentações artísticas e a diversidade discente. A influência do movimento escolanovista trouxe pela primeira vez, em muito tempo, o foco em quem aprende e não no conhecimento em si.

Nos anos 1960, Paulo Freire seconsolidou como um importante educador, pensador e influente no campo da alfabetização. Disseminador das ideias das organizações populares e da educação não-formal, Freire traz proposições educativas que partem das experiências concretas dos discentes, considerando seus diversos contextos sociais, culturais e históricos de sua "Pedagogia Libertadora" (1967). Suas práticas e abordagem de ensino foram desenvolvidas a partir da escuta dos estudantes e da valorização dos seus conhecimentos práticos, de acordo com suas realidades. Essa linha de pensamento quando aplicada ao ensino de Arte estimulou a ideia de que ela era mais do que uma atividade complementar, mas, sim, uma ferramenta potente quando se trata de observar criticamente o próprio entorno frente às possibilidades de intervenção. No entanto, esse pensamento enfrentou algumas dificuldades no período da Ditadura Militar nos anos 1970. Houve uma diluição dos avanços anteriores e instaurou-se o que veio a se chamar de pedagogia tecnicista. Seu principal expoente foi a Lei nº 5.692/71, quando as diferentes disciplinas de Artes e suas linguagens derivadas (Música, Dança e Teatro) passaram a ser reorganizadas sob a denominação de Educação Artística. Institui-se a polivalência e são institucionalizados Cursos de Licenciatura de formação de professores. A valorização da subjetividade despertada na pedagogia da Escola Nova passou a ser o foco central na medida que o planejamento, os objetivos, as avaliações e as questões técnicas são consideradas assertivas no campo educacional.

Mesmo com a forte influência do ensino Tecnicista, os anos 1970 foram marcados por debates e encontros de pesquisadores de Educação Artística que buscavam outros sentidos para o ensino de Arte. Iniciativas como o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE), criado pelo MEC, contribuíram não só para a integração entre cultura, comunidade e escola, mas também para os encontros de pesquisadores mencionados anteriormente, como o 1º Encontro Latino-Americano de Arte-Educação.

Nesse contexto, surge o movimento de Arte-Educação, que tem como uma das principais pesquisadoras Ana Mae Barbosa. Os arte-educadores presentes nesse movimento buscavam resgatar práticas pedagógicas significativas, enfrentando o empobrecimento do ensino artístico nas instituições escolares. A nomenclatura "Arte-Educação" indica o

rompimento com o modelo tecnicista na medida em que busca reafirmar a Arte como uma área de conhecimento complexa e diversa. Houve uma busca nesse sentido, especialmente nos anos 1980, por uma Pedagogia Histórico-Crítica (Ferraz; Fusari, 2018), desenvolvida por Demerval Saviani, que encontrava na prática social seu principal objetivo: promover uma educação democrática e que considerasse aspectos sociais, culturais e históricos para sua implementação. Ao mesmo tempo, a Pedagogia Construtivista inicia suas primeiras manifestações na educação brasileira, promovendo um conhecimento que deveria ser estruturado e construído conjuntamente ao aluno, considerando seu contexto histórico e as interações entre a temática da cultura e da interação social.

Como desdobramentos pedagógicos a partir dessas linhas de pensamento, popularizou-se a Abordagem Triangular – sistematizada entre as décadas de 1980 e 1990 por Ana Mae Barbosa –, como uma manifestação atualizada de ver o mundo sob lentes mais críticas, quer dizer, passou-se a considerar o processo entre contextualizar, interpretar e fazer. Sua origem vem da abordagem estadunidense DBAE (*Discipline-Based Art Education*) que incentivava um ensino de Artes reflexivo e crítico, privilegiando a cognição em relação à emoção (Rizzi, 2003). Essa proposta dialogou com o fortalecimento da disciplina de Artes na escola, mas também como um objetivo fundamental para tornar a alfabetização visual mais substancial para o discente (Barbosa, 2010).

Considerando essa breve recapitulação de alguns aspectos relevantes ao ensino de Artes Visuais no Brasil, e resgatando a discussão sobre currículo que foi estabelecida no capítulo anterior, é interessante levar em conta os diferentes aspectos que foram incorporados ao ensino contemporâneo de Artes. Alguns desses aspectos perpassaram por diferentes tendências, tais como a Pedagogia Nova, a Pedagogia da Liberdade e a Pedagogia Histórico-Crítica – o que acarretou em vertentes com variadas dimensões sociais e culturais. Seguindo por esse caminho, a disciplina de Artes passou a incorporar, de forma mais evidente, conceitos como a interdisciplinaridade, quer dizer, a complementação dos saberes com articulações entre diferentes campos do conhecimento para a construção de compreensões mais amplas e complexas da realidade. Assim como a educação intercultural, conforme elucidada por Ivone Richter (2008), que envolve o desenvolvimento de competências ao mesmo tempo em que preserva culturas e também expande a capacidade de compreender códigos culturais de outros diferentes grupos de forma crítica.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa busca contextualizar as perspectivas atuais no ensino de arte curricular na educação básica a partir da abordagem de(s)colonial na medida em que dialoga com diferentes conceitos e pensadores contemporâneos para difundir

reflexões no campo da escola. Considerando esse cenário, é essencial mencionar e apresentar os principais movimentos anticoloniais que moldaram o pensamento de(s)colonial de hoje.

É possível afirmar que a subjetividade em sociedades historicamente marcadas pela colonização, como no Brasil, é atravessada por processos que vão além daqueles desenvolvidos na esfera privada. Nossos gostos musicais, referências de ídolos, ideias de divertimento, perspectivas de vida, desejos e aversões são entrelaçados aos processos históricos de classe social e de dominação cultural que nos constituem enquanto sociedade. Esses atravessamentos se revelam nas escolhas aparentemente simples do cotidiano, como o tipo de roupa que consideramos adequada; os destinos turísticos que idealizamos; as marcas que desejamos consumir ou até os tons de pele e cabelos que aprendemos a valorizar. São heranças coloniais que, muitas vezes, operam de forma sutil, naturalizadas em nossos hábitos e discursos. Nesse contexto, a de(s)colonização das interferências subjetivas implica reconhecer essas influências antepassadas a fim de desarticulá-las criticamente, abrindo espaço para outras formas de existir e de se relacionar coletivamente.

"De(s)colonizar-se", portanto, é também um ato de resistência cotidiana que envolve repensar o que consumimos, o que reproduzimos e o que institucionalizamos. Trata-se de criar brechas dentro do tecido social para que diferentes narrativas e sensibilidades possam emergir, valorizando saberes e estéticas historicamente silenciados. Esse pensamento dialoga com o que Catherine Walsh (2016) chama de "brechas decoloniais", isto é, as fissuras pelas quais se constituem novos inícios, insurgências e onde se pode identificar uma pedagogia que não tem como foco puramente a construção de um aprendizado, mas a desconstrução de ideias ultrapassadas e propagadas durante muito tempo. Estes espaços de ruptura quando acontecem, especialmente, no contexto institucional escolar transgridem as formas de dominação vigentes e criam novos sentidos de existência para os estudantes, em especial, e em toda comunidade escolar. Assim, a subjetividade de(s)colonial não deve se limitar à consciência individual porque também se manifesta, de forma recorrente, nas práticas coletivas que desafiam as lógicas de exclusão e hierarquia. A concepção do pensamento de(s)colonial é um processo para que outros novos modos de sentir, pensar e criar sejam consolidados nas esferas da arte, da cultura e da vida social.

2.2 De(s)colonialidade – conceitos e implicações no ensino hoje

É importante diferenciar os conceitos de decolonialidade e de(s)colonialidade aqui utilizados. A grafia de(s)colonialidade utilizada nessa dissertação indica a articulação entre as

duas perspectivas. De um lado a decolonialidade relacionada aos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade que trata da luta e da resistência contra as colonialidades impostas a grupos em situação de subalternidade e contra o padrão de poder em um âmbito teórico-crítico e, do outro, a descolonialidade que aponta para práticas concretas de enfrentamento e transformações dessas estruturas no cotidiano de maneira mais abrangente e em ações concretas (Mignolo, 2010, p.14-15). Assim, ao utilizar o "(s)" compreende-se que esses movimentos são indissociáveis na construção de outras formas de existência e produção de conhecimento, respeitando as diferentes origens dos termos.

Antes de adentrar nas discussões acerca do pensamento de(s)colonial na atualidade, e que respingam nas perspectivas do ensino de Artes, é preciso questionar sobre como nos são contadas as narrativas históricas dos livros e manuais pedagógicos usuais na escola. O livro "O Perigo de uma História Única" (2019) da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie[9], feminista africana ligada à literatura pós-colonial, tem sua palestra adaptada no TED Talk de 2009[10] para nos mostrar como reduzir povos ou lugares a uma única narrativa que não reproduza, simplesmente, estereótipos e preconceitos. A autora recorda a infância na Nigéria, quando lia apenas livros estrangeiros com personagens brancos e acreditava que a literatura só poderia retratar essas realidades. Ao descobrir escritores africanos, encontrou histórias com as quais se identificava tanto étnica como racialmente. Mais tarde, nos Estados Unidos, vivenciou preconceitos baseados nas visões distorcidas sobre a África, reforçando suas impressões do quanto os africanos e (mesmo os ocidentais) são atingidos, ainda, por essas simplificações raciais. A obra defende a pluralidade de histórias, pois a versão inicial mantém narrativas parciais e pejorativas. Rejeitar essa visão limitada é essencial para valorizar a diversidade e a riqueza das experiências humanas.

Em "Colonização, Quilombos: modos e significados", Antonio Bispo dos Santos (2015) nos traz a reflexão em destaque na seguinte frase: "O presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro'' (Santos, 2015, p. 19). A contemporaneidade é marcada, em outras palavras, por uma disputa entre movimentos que buscam apagar diferentes perspectivas que não as eurocêntricas e aqueles que objetivam ressignificar narrativas culturais que foram silenciadas por séculos, como os saberes dos povos indígenas e os dos povos africanos.

---

[9] Chimamanda Ngozi Adichie também é associada ao feminismo negro ou *womanism*, que vem a ser uma forma de feminismo baseada nas experiências de mulheres negras, que é defendida por algumas escritoras e teóricas negras, a fim de fazer distinção ao termo feminismo e sua associação com mulheres brancas.

[10] TED. Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story. YouTube, 7 out. 2009. 1 vídeo (19 min 16 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg. Acesso: 21 maio. 2026.

Um movimento relevante historicamente, e que foi incipiente no caminho educacional para os demais posicionamentos anticoloniais, foi o Pan-Africanismo. Ele surgiu em meados do século XIX e defendeu a liberdade e a integração de uma comunidade negra (Barbosa, 2012). Suas principais reivindicações consistiam no combate ao racismo e projetos educacionais e econômicos que possibilitaram a autonomia política de seus integrantes (Junior, 2025). Suas origens se dividiam entre o colonialismo interno (Estados Unidos) e o colonialismo externo (África) – sendo o primeiro uma lógica de submissão das pessoas negras na sociedade e, o segundo, um pensamento que valorizava a independência do povo africano e a sua capacidade de formar nações autogovernadas. Sua contribuição se fez presente em diversas vozes ao longo dos séculos XIX e XX, mas é relevante destacar a figura de Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo político de origem das Antilhas francesas, cujos estudos (1968) influenciaram diretamente os estudos pós-coloniais, como destaca Barbosa:

> Foi ele quem, mais de uma vez, assinalou a pertinência deste tipo de abordagem, mostrando como a continuidade das relações coloniais (econômicas, psicológicas, culturais e políticas), internas e externas aos países ex-coloniais, era um fator decisivo para reprodução da exclusão social interna (racial ou étnica) e da desigualdade entre as nações (Barbosa, 2012, p.151).

Fanon (1968) chama a atenção para o fato de que a violência colonial não se restringe ao uso da força física, mas penetra o campo simbólico e psicológico, interferindo diretamente na formação das subjetividades. O colonizado, nesse processo, passa a ser moldado segundo a lógica de dominação do colonizador. Essa ferida, contudo, não se encerra com o término oficial do colonialismo, pois a colonialidade permanece operando como estrutura que regula modos de poder, de conhecimento e de existência.

Sob essa perspectiva, é preciso considerar que o movimento do Pós-Colonialismo abarca diferentes significados, tais como Ballestrin (2013) afirma como um dos principais que se deve a relação de temporalidade, quer dizer, à ideia de continuidade aos ideais de independência e emancipação de sociedades historicamente exploradas por uma lógica imperialista. Já o outro significado que o autor profere se refere às variadas contribuições acadêmicas que procuravam analisar e decompor narrativas coloniais realizadas a partir dos anos 1970. Destacam-se os teóricos Albert Memmi (2007) – que se dedicou ao entendimento do colonizador e do colonizado –, e Aimé Cesaire e Frantz Fanon, com sua célebre obra “Os condenados da terra” (1968). No entanto, são muitos os autores que buscaram tecer críticas literárias ao processo pós-colonial, em sua maioria os intelectuais da diáspora Negra ou migratória (Real, 2021), especialmente no contexto da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Albert Memmi (2007), pensador tunisiano e figura notável do pensamento pós-

colonialista, nos ajuda a entender a libertação e os legados do Imperialismo em sua obra “O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, que tem início com uma análise interessante da imagem do colonizador. Em suas palavras há o imaginário de um homem grandioso com senso de aventura e de curiosidade destinada aos homens em uma missão de espalhar sua cultura para aqueles menos afortunados. Esta narrativa dificilmente condiz com a veracidade dos acontecimentos se nos aprofundarmos um pouco acerca dos fatos.

Em seguida, Memmi traz a figura do colonizado construída pelo colonizador a partir de estereótipos que o inferiorizam, como preguiçoso, incapaz e moralmente limitado (Memmi, 2007, p. 121). Dessa forma, desconsidera-se sua identidade real, seus saberes territoriais e origens culturais. Essa relação configura uma dinâmica de poder que é profundamente desigual, na qual o colonizador sustenta e impõe sua identidade por meio de privilégios baseados na exploração e na opressão sistemática. Marcados pela violência simbólica e estrutural, os colonizados são compelidos a assumir uma identidade restrita, marcada pela limitação e pela negação de seu potencial pleno. Essa reflexão crítica evidencia que a descolonização não é apenas um ato externo, mas também uma profunda transformação da consciência individual e coletiva. Romper esse laço demanda a superação das construções identitárias impostas e a luta pela reconquista da autonomia, reconhecendo a humanidade plena do colonizado, que é sistematicamente negada pelo sistema colonial.

É relevante mencionar também outro movimento epistêmico que auxiliou na organização do pensamento pós-colonialista: o Grupo de Estudos Subalternos. Formou-se no sul asiático e foi liderado por Rahajit Guha que buscava uma análise crítica para além da história colonial da Índia realizada pela ótica europeia (Grosfoguel, 2008). Autores como Partha S Chatterjee (2004) e Gayatri Chakrabarty Spivak (1988) foram essenciais para a compreensão do colonialismo como algo além do campo econômico e político. A ideia de subalterno, explorada por eles parte do princípio social de que existem sujeitos que estão fora das estruturas de poder e representação. São pessoas que não controlam meios políticos, a produção de conhecimento e cuja representação ou voz não são acolhidas (Spivak, 2010).

Por sua vez, entendendo os estudos predecessores, é possível também mencionar o nascimento do grupo derivado Modernidade/Colonialidade que desenvolve a teoria pós-colonial no contexto da América Latina na década de 1990 (Ballestrin, 2013). Inspirados inicialmente pelo Grupo de Estudos Subalternos, e posteriormente assumindo outras posições, os autores, tais como Aníbal Quijano (1992), Walter Mignolo (1998), Edgardo Lander (1998), e Catherine Walsh (2005) reforçam que os problemas advindos do colonialismo não terminaram com as independências e que suas estruturas de dominação não foram

imediatamente superadas. Sob essa ótica, há uma reconfiguração na qual novas formas de poder operam sobre campos culturais e simbólicos. Por meio desse entendimento, os estudos do grupo se dedicam, ainda hoje, à análise da presença do pensamento colonial nas práticas cotidianas e nos discursos que moldam identidades e hierarquias contemporâneas. Este grupo é central na formulação e consolidação dos conceitos de colonialidade e decolonialidade no campo educacional.

Lander (2005), sociólogo venezuelano (1942-2023) e um dos expoentes do grupo Modernidade/Colonialidade, afirma que a conquista ibérica do continente americano é o marcador inicial da modernidade e da organização colonial como estamos familiarizados. Em diálogo com Mignolo (2010), entende-se que é a partir dessa movimentação que se cria uma hierarquização de saberes culturais. Dessa forma, há a colocação do eurocentrismo posicionando o indivíduo como protagonista da história – definindo um grupo específico legitimado perante a direitos de existência política enquanto, outros, não contam com a mesma oportunidade. Ao entender esses conceitos, podemos partir para a compreensão da persona do colonizado e do colonizador. Nesse sentido, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), uma das principais referências do pensamento decolonial, destaca que a colonialidade deve ser compreendida como o padrão de dominação que ainda hoje organiza as relações sociais, raciais e epistêmicas. Em outras palavras, o colonialismo não é apenas um episódio histórico superado, mas uma engrenagem que se atualiza e sustenta desigualdades no presente.

Sobre uma temática mais recente, e que atenda ao objeto de estudo e ao contexto da pesquisa, é preciso chamar atenção para outras narrativas como as da Contracolonialidade, termo cunhado por Antonio Bispo dos Santos (2015), que consiste em prática e vivência de povos quilombolas e indígenas. Essa vertente busca defender territórios, tradições, símbolos e modos de vida que fogem da história tida como convencional e que, muitas vezes, é relegada diante das violências impostas pela colonialidade. Logo, trata-se da valorização de outras racionalidades, baseadas principalmente na ancestralidade e na oralidade evidenciando práticas cotidianas de transmissão de saberes e organização comunitária como explicitado por Santos (2023).

Esses conceitos não operam de maneira isolada, pois fazem parte de um campo conceitual com interseções históricas e que se complementam. É importante também reafirmar as definições de colonialismo, conforme o trecho em destaque:

> O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera, até a época contemporânea, pela via da colonialidade, como padrão de poder na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas

> e sangrando (Moura, 2019, p. 36).

Diferentemente do colonialismo, ainda há o termo colonialidade que descende deste primeiro. O colonialismo consiste na relação de poder em que determinado povo invade, domina, subjuga e explora outro. Já a colonialidade é o que sucede a esse movimento histórico, ela é o resultado das sucessões políticas e econômicas que resultaram da dominação colonial (Brito, 2021).

Adichie (2019), elucida muito bem o processo de de(s)colonização ao falar sobre a dinâmica do poder quando se trata da sustentação de uma narrativa de história única. Em determinado trecho, a autora circunda um conceito interessante para o raciocínio do de(s)colonialismo:

> É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são defendidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, p. 12).

Chimamanda Adichie (2019) é categórica e reafirma o que foi trazido nos últimos argumentos deste capítulo. "O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva" (Adichie, 2019). Controlar a narrativa, ou o retrato do colonizado, é escolher uma persona para ser lembrada e não celebrar a história a partir da diversidade de pontos de vista que a enriquecem. Desse modo, a descolonização não pode ser concebida como um evento isolado ou apenas jurídico-político. Trata-se, antes, de um processo profundo de transformação que atinge as identidades, as formas de sociabilidade e os modos de produção de saber. Ao problematizar a centralidade do pensamento europeu, a de(s)colonialidade busca abrir caminhos para epistemologias plurais, enraizadas nas vivências e histórias dos povos que sofreram com a opressão colonial. Esse deslocamento não significa descartar a modernidade em sua totalidade, mas questionar sua universalização e, a partir daí, elaborar alternativas que reconheçam a dignidade e a criatividade das populações subalternizadas, permitindo que suas vozes ocupem lugar de legitimidade no espaço público.

Dessa forma, a construção de um currículo de Artes, como o do Programa atualizado do CAp-UFRJ (2024), é uma referência de como esse processo de de(s)colonização pode se materializar. A importância do currículo se deve às possibilidades de desencadeamento de propostas visuais que considerem diferentes narrativas subjetivas e a pluralidade de identidades cuja valorização promove a legitimidade de grupos subalternizados e suas culturas. Como expressado no seguinte trecho:

> Deste modo, está comprometido com o fortalecimento de uma prática pedagógica socialmente engajada, pautada no estudo crítico, poético e estético das relações étnico-raciais, das lutas minoritárias, da inclusão da pessoa com deficiência, do meio ambiente e dos povos originários. Fomenta uma abordagem não hegemônica tecendo um ensino de artes visuais cada vez mais potente e envolvido com a construção de um mundo outro, de uma escola outra. (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 3).

A incorporação de temáticas condizentes com as relações étnico-raciais e os saberes de povos originários podem não garantir por si só uma ruptura com as lógicas coloniais, porém com o caráter autoral e experimental dos currículos propostos na escola, pode haver o comprometimento com ações reflexivas e que influenciam nos modos de ver, sentir e interpretar diferentes perspectivas de(s)coloniais mais próximas às diferentes realizadas étnico-raciais e culturais dos estudantes. Assim, as perspectivas de de(s)colonização implicam não apenas em resistir às marcas da colonização, mas também reconstruir os alicerces da vida social contemporânea. Essa reconstrução exige repensar a escola, a política, a economia e a cultura sob outros referenciais, capazes de interromper a lógica da repetição da colonialidade, como ressalta a estadunidense Catherine Walsh (2009), integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, a decolonialidade precisa ser encarada como prática pedagógica, ética e política, voltada à produção de novos sentidos e de horizontes alternativos de futuro. Reconhecer que a colonialidade ainda organiza o presente é condição para imaginar uma sociedade realmente plural, em que identidades e conhecimentos marginalizados possam florescer como parte fundamental da emancipação coletiva. Walsh (2009) aponta que, desde os anos 1990, a diversidade cultural na América Latina ganhou centralidade nos discursos políticos, educacionais e constitucionais, consolidando-se como pauta relevante tanto em nível nacional quanto em esferas inter/transnacionais. Essa visibilidade pode ser compreendida como conquista das lutas históricas dos movimentos sociais-ancestrais, que reivindicaram reconhecimento e direitos. Como Kuhn e Vassoler (2025) pontuam, essa movimentação que reafirma a interculturalidade contribuiu para a implementação de ações políticas voltadas para a permanência de grupos marginalizados na escola, assim como incentivou a valorização das diversas identidades culturais incorporadas aos currículos escolares. No entanto, Walsh (2009) alerta que tal valorização também pode ser interpretada como parte das engrenagens globais do poder, do capital e do mercado, que muitas vezes instrumentalizam a diversidade como retórica para legitimar agendas neoliberais. Nesse sentido, a politização do debate exige cautela, pois a incorporação institucional da diversidade corre o risco de transformar-se em estratégia de neutralização dos conflitos sociais, esvaziando seu caráter de resistência e reduzindo-a a uma categoria meramente funcional às

estruturas dominantes

Moura (2019), levanta questionamentos acerca do eurocentrismo presente nos currículos escolares, incluindo os currículos de formação docente em Arte. A universalidade é um aspecto criticado pelo autor porque não estimula uma deslegitimação dos conhecimentos da perspectiva europeia, mas promove uma outra narrativa ao dar voz às histórias dos povos colonizados que foram deslegitimadas pelos colonizadores. Em 2024, por exemplo, o tema gerador escolhido para guiar as práticas do Setor de Artes Visuais do CAp-UFRJ foi "Aterrar", o que foi amplamente inspirado por escritos de Antônio Bispo dos Santos. A escolha desse tema não configura apenas uma orientação conceitual, mas condiciona diferentes práticas político-pedagógicas em sala. Pensar no ato de "aterrar" enquanto retorno à terra, seus saberes ancestrais e outras formas de existir e produzir conhecimento deslocam o eixo epistemológico tradicional abrindo espaço para experiências que não partem da centralidade europeia.

A episteme eurocêntrica moldou de tal forma a formação docente em Arte que o repertório legitimado permanece quase exclusivamente europeu, apagando produções afro-diaspóricas, indígenas e latino-americanas. Mesmo quando surgem iniciativas voltadas à inclusão de outras referências, estas costumam ser tratadas como complementares ou folclóricas, sem o mesmo estatuto de legitimidade concedido à tradição europeia. Esse cenário revela um problema estrutural: a lógica colonial ainda organiza currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, restringindo o olhar crítico e criativo dos professores. As experiências que buscam romper com essa hegemonia, embora importantes, permanecem marginais e insuficientes diante da força institucional que mantém o eurocentrismo como norma (Moura, 2019).

Segundo Ana Mae Barbosa (2023), o colonialismo cultural é uma mazela que assola o Brasil há centenas de anos. Quando falamos mais especificamente do Brasil, é possível sinalizar como os variados movimentos de luta por emancipação e direitos influenciaram nas abordagens metodológicas do ensino de arte-educação. Em diálogo com Paulo Freire, Barbosa (2023) define que o colonialismo força a transformação do indivíduo em opressor ou oprimido. Dessa forma, é preciso conscientizar o oprimido de sua situação para que ele não aspire se tornar um opressor. Apesar de Barbosa afirmar que ele nunca escreveu sobre Arte-Educação, deixou-se de considerar que o autor em Pedagogia da Autonomia (2021) escreveu sobre a importância da estética para a educação. A arte é um objeto da estética, no qual se analisam as representações, interpretações visuais e conceitos que envolvem uma obra artística. Além disso, Barbosa (2023) reafirma que uma educação artística libertadora pode

contribuir para um pensamento crítico e descolonizador.

Barbosa (1995) cria a abordagem triangular – antes chamada de Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil – com vínculo ao pensamento pós-colonialista na medida em que pensa quase em um "ensino antropofágico", quer dizer, seguindo a lógica modernista de Tarsila do Amaral ao observar referências europeias e buscar extrair suas principais características para serem adaptadas para a realidade brasileira. Dito de outro modo, no qual pode-se ler determinada obra, deslocar o principal significado de seu contexto e produzir algo novo a partir daí. Nesse sentido, a abordagem de Barbosa é por natureza de(s)colonial – mesmo que venha sendo atualizada nas novas propostas educacionais, tais como a releitura crítica de obras a partir de perspectivas não hegemônicas; o estudo de artistas negros, indígenas e latino-americanos como referências centrais nas aulas; bem como a produção artística que parte das vivências e repertórios culturais dos próprios estudantes. Essas práticas tornam possíveis o combate de narrativas hegemônicas e eurocêntricas no campo da Arte, cuja frequência tem aumentado nos tempos contemporâneos e se feito presente nos diversos circuitos institucionais de arte.

Paiva (2023) faz algumas reflexões sobre a "virada decolonial" na arte contemporânea brasileira. Segundo a autora, existem diversos exemplos dessa movimentação nas bienais, nas exposições, nas galerias e em outros espaços de cultura, mas algo é comum entre eles: artistas que foram rechaçados historicamente, seja por questão de raça, gênero ou classe passam a serem convidados para "se sentar na mesa". Quer dizer, suas produções, discussões sociais e vozes vêm sendo não só requisitadas, mas também ouvidas e repercutidas no sistema de arte onde já se vê sujeitos representantes das minorias ocupando cargos centrais de produção, pesquisa, curadoria ou outro setor de similar destaque. Como a autora menciona, "o fenômeno da 'virada decolonial' é uma realidade no Brasil, mas ainda imperam nas instituições culturais os reflexos históricos da desigualdade e segregação social e racial no país" (Paiva, 2023).

Ao relacionar essa discussão ao campo do ensino de Artes, é possível compreender as ramificações da "virada decolonial" nos próprios currículos e no contexto escolar. Se no sistema de Arte há o movimento de ampliação de vozes e narrativas historicamente silenciadas, no currículo de Artes essa transformação se materializa através de trabalhos, pesquisas, investigações e leituras de imagens que aproximam discussões sociais vividas pelos alunos e o circuito contemporâneo de Arte. Nesse cenário, observa-se uma mudança em relação à centralidade exclusiva de referências europeias, abrindo espaço para a inserção de artistas e produções mais próximos da realidade dos alunos, contemplando diferentes recortes de raça, gênero e território.

É interessante fazer a ponte entre arte, estética e discursos de poder. A arte, afinal, pode atuar como um reflexo do sistema que a organiza. Mais do que isso, ela escancara hierarquias de poder e vira espaço de manifestação de diversos discursos. Ao entendermos seu papel fundamental no exercício do poder, podemos compreender como ela pode reforçar posicionamentos que promovem a manutenção do poder colonial e das desigualdades, de qualquer tipo que forem. Fazendo uma breve digressão histórica, é possível pensar, por exemplo, nas representações artísticas da época da colonização e quando o Brasil ainda era amplamente dependente de Portugal. As obras comissionadas pelos governantes e produzidas pelos artistas geralmente retratavam imagens de subserviência dos povos originários. Como um exemplo significativo nesse contexto, há a obra "A Primeira Missa no Brasil" (1860), de Victor Meirelles (Figura 19).

Figura 19 – MEIRELLES, Victor. Primeira Missa do Brasil. 1860. Óleo sobre tela. 268 x 356 cm. Rio de Janeiro.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/first-mass-in-brazil-v%C3%ADtor-meireles/IQFUWbm_Wu1XaA?hl=pt-br . Acesso em: 15 mar. 2026.

A pintura busca traduzir para a linguagem visual narrativas de Pero Vaz de Caminha nas cartas ao governante de Portugal (Baptista, 2019), assim como contribui para o imaginário de uma figura indígena que é receptiva às tentativas de apagamento de suas próprias culturas, religiões e costumes. Essa construção visual não apenas romantiza o processo de colonização, como também apaga, como hoje se sabe, os conflitos, violências e processos de resistência dos povos originários. Da mesma forma que reforça uma narrativa eurocêntrica na qual o protagonismo histórico é atribuído aos colonizadores, sendo a história pré-colonização

colocada em segundo plano.

Retornando ao tema anterior referente à “virada decolonial” na Arte, Paiva (2023) a apresenta através de dois fatores; o surgimento expressivo de artistas provindos de minorias (negros, indígenas e LGBTQIA+) com temáticas decoloniais e as crescentes abordagens decoloniais em espaços institucionais (exposições, premiações, residências, etc). Por mais que a pesquisa tenha como recorte a cena contemporânea brasileira, é importante ressaltar que essa tendência não é restrita ao nosso país, mas também acontece em escala global.

> A “virada decolonial” na arte brasileira aponta para a urgência na construção de um novo paradigma na arte contemporânea,que abarque experiências e epistemologias historicamente excluídas doscódigos dominantes, ajudando a configurar uma geopolítica do sensível socialmente justa e igualitária. Entretanto, ainda há muito o que se fazer paraque esta condição provoque realmente uma insurgência pragmática, geradora de pressão suficiente para a transformação efetiva nos modos de produção e circulação das artes, com impactos positivos na construção de políticas públicase gestões museológicas e curatoriais compartilhadas, comunitárias, horizontaise democráticas. Os artistas brasileiros já mostraram que a virada decolonial veiopara ficar. As instituições ainda estão engatinhando. (Paiva, 2023, p.46)

Sob essa ótica, é possível relacionar que uma das instituições que Paiva menciona é, justamente, a escola. A educação estética recorrente no ensino de Arte pode ser ressignificada ao apresentar a “virada decolonial”. Moura (2019), complementando o pensamento de Paiva, é categórico ao afirmar que um ensino de Arte de(s)colonial não é apenas deslegitimar os conhecimentos de matriz europeia, mas incluir e trabalhar os saberes de matriz latino-americana. Estes saberes compõem um campo imagético que por muito tempo foi distorcido pelo olhar do colonizador com suas verdades universais pautadas em visões europeias acerca da História da Arte. Esse processo promoveu apagamentos históricos e um encobrimento das imagens reais que caracterizam o território da América Latina (Moura, 2019, p. 320).

Conjuntamente, é interessante pensar no conceito de “desobediência docente” – trazido por Moura (2022) – na medida em que, sabe-se, que o professor por si só não é capaz de descolonizar o currículo, porém o seu papel é de fundamental importância para produzir estratégias pedagógicas que enfraquecem suas inflexões. O termo nasce da “desobediência epistêmica” de Walter Mignolo (2010; 2008) e se conecta com a sala de aula na medida em que trata do conhecimento como ferramenta de resistência. Moura (2019) não propõe uma substituição de pensamentos ou de novos núcleos de pensamento, mas, sim, uma reformulação crítica sobre colonialidade de caráter intelectual que recai sobre o sistema epistêmico latino-americano.

A partir do conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005), Moura (2022) reflete sobre os efeitos do colonialismo na sociedade contemporânea. Pensa-se nos

mecanismos de controle que mantém a narrativa como eurocentrada. Como desdobramento dessa ideia, é trazido a relação estabelecida entre colonialidade e modernidade a partir de Mignolo (2017) que chega a afirmar que não há como existir uma modernidade sem colonialidade. Essas alternativas e a defesa de outras epistemes estão intrinsecamente interligadas não só aos movimentos acadêmicos, mas também aos movimentos sociais. Nina Lino Gomes (2017), afirma que o Movimento Negro Brasileiro é educativo e emancipador através de sua sistematização de conhecimentos, estruturação tal que acarretou em reinvindicações legítimas que se transformaram em políticas públicas relevantes. Segundo Gomes (2017), muitos dos avanços no campo da racialidade se tornaram realidade através da luta do Movimento Negro, como a criminalização do racismo, as cotas nas universidades públicas e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos. E é importante ressaltar que essa luta é pautada na ressignificação da ideia de raça, produzindo novos caminhos teóricos, práticos e cotidianos na estrutura social em que estamos inseridos. A aprovação da Lei 10.639/2003, nesse sentido, representou um marco no campo educacional brasileiro ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo país. Essa conquista legal é resultado das lutas históricas dos movimentos sociais no Brasil, especialmente do Movimento Negro, citado anteriormente, que buscavam o protagonismo das contribuições africanas na sociedade brasileira. A inclusão desta parte silenciada nos currículos tem sido fundamental na desconstrução da centralidade europeia nas ementas escolares. Já a Lei 11.645/2008, que substituiu a Lei 10.639/2003, estende a obrigatoriedade da lei anterior para incluir as histórias culturais indígenas nos currículos escolares. Contudo, a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 revelou limites importantes com o passar do tempo. Embora tenham representado avanços significativos no reconhecimento das matrizes culturais afro-brasileiras e indígenas, suas regulamentações não ofereceram diretrizes suficientemente claras e determinantes na orientação da prática pedagógica. Como aponta Reis (2019), a autonomia concedida às escolas, somada às múltiplas interpretações possíveis do texto legal, resultou em implementações superficiais – muitas vezes distantes da transformação curricular que se pretendia alcançar.

> Importa, não somente incorporar as leis, mas considerar as desigualdades e diferenças como questões de cunho histórico e político, para enfrentar o racismo incorporado aos processos "educativos", para que seja possível reelaborar a compreensão sobre a formação e o desenvolvimento do Estado e da sociedade brasileira. Compreende-se que a incorporação dessas leis é a concretização de um esforço histórico dos movimentos sociais negros para fazer emergir da sociedade a ferida que é o racismo institucionalizado, para que se discuta suas raízes históricas e consequências contemporâneas para negros e indígenas (Reis, 2019, p. 203).

Ferreira (2017) reitera que ir além do eurocentrismo é ir contra (também) ao racismo epistêmico presente nos currículos colonizados. Pensar em outras alternativas é propor um caminho que vai além de uma posição hegemônica e do padrão eurocentrado presente ainda hoje na educação, abrindo espaço para diferentes epistemologias e uma educação mais plural e comprometida com a diversidade.

Refletir sobre essas legislações implica reconhecer tanto os efeitos persistentes do colonialismo na sociedade brasileira quanto a trajetória de resistência dos movimentos negros e indígenas em busca de afirmação identitária. Nesse sentido, a implementação das leis não se limita a favorecer estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados; ela também possibilita a ressignificação da autoimagem desses sujeitos e, ao mesmo tempo, amplia o horizonte de compreensão para todos os alunos, ao confrontar a hegemonia de uma narrativa única e excludente.

3. METODOLOGIA

A metodologia proposta para esta dissertação é de orientação pós-qualitativa a partir de dois elementos: 1) questionário direcionado a professores de Artes Visuais que atuaram ou atuam no CAp-UFRJ entre os anos de 2025 e 2026; 2) reflexões poéticas – relacionadas à poesia de Manoel de Barros – acerca das respostas destes docentes no questionário. A escolha dessa metodologia levou em consideração o tema principal da pesquisa, que gira em torno do processo de formação identitária dos estudantes no espaço escolar. Se tratando de tal tema, fez-se necessário uma metodologia que permitisse a flexibilização dos dados e perspectivas alcançadas a partir das respostas dos docentes, como elucidam Filho e Araújo (2025):

> A proposta pós-qualitativa recorre à poética, à arte e ao seu poder sedutor de jogar com as aporias, a falta de sentido aparente, a suspensão da palavra em benefício da presença. Não estamos em direção de um objeto de estudo pelo qual iremos confrontar a realidade empírica e extrair uma resposta aos nossos problemas por meio de epistemologias convincentes, algum conhecimento científico, uma verdade comprovada. O nosso esforço, talvez, seja o de salvarmos a nós mesmos, autores das nossas próprias perguntas sem respostas, envolvidos na aventura do encontro com os coletivos que dão corpo e força à pesquisa, agora, ato criador e não necessariamente revelador (Filho; Araújo, 2025, p. 61).

Sendo assim, a presente investigação se constrói não como busca de verdades absolutas a serem seguidas, mas como espaço de diálogo entre experiência docente e criação poética que amplie possibilidades subjetivas no processo educacional. O questionário, ao invés de restringir respostas em categorias fixas, abre margem para que os professores expressem seus percursos pedagógicos, memórias e percepções subjetivas no decorrer do magistério no CAp-UFRJ. Já as reflexões poéticas decorrem de tais vozes para que contribuam no campo estético, quer dizer, quando o dado se converte em linguagem sensível de modo a ressignificar as hipóteses iniciais da pesquisa no tocante à relevância do processo de criação na formação do estudante. Nesse sentido, a metodologia pós-qualitativa não apenas sustenta a dinamicidade das narrativas do questionário para o estudo, mas também possibilita que as respostas sejam interpretadas a fim de que a pesquisa amplifique a relevância do ensino da Arte e a Arte, se torne o objetivo principal da pesquisa.

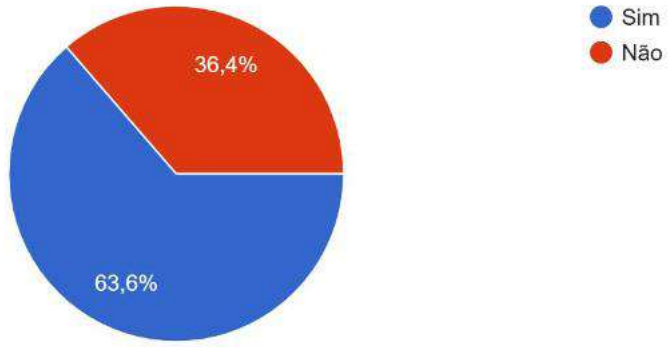
3.1 Participantes e Local de Pesquisa

Participaram da pesquisa professores de Artes Visuais da educação básica que atuam ou já atuaram no Colégio de Aplicação da UFRJ durante os anos de 2025 e 2026. A escolha do CAp-UFRJ como campo de pesquisa deu-se pela aproximação da autora com o espaço, bem como a identificação do local com o tema da pesquisa. Foram contatados onze

professoras e um professor, totalizando doze possíveis participantes. Todos foram abordados através do *WhatsApp* ou via correio eletrônico (e-mail) por intermédio da coordenadora do Setor de Artes Visuais. Foram apresentados os objetivos da pesquisa, seus benefícios, riscos mínimos e como seria seu desenvolvimento, ou seja, por meio de um questionário com perguntas objetivas e discursivas. Os participantes que concordaram em participar da pesquisa receberam um *link* para o questionário disponível no aplicativo *Google Forms* e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos doze professores contatados, onze responderam o formulário.

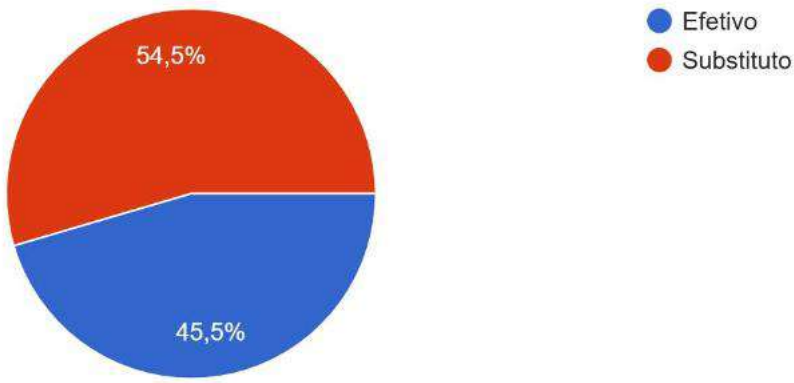
A partir das respostas objetivas, foi possível analisar o perfil dos entrevistados. Dos professores que responderam, a maioria ainda está atuante no CAp-UFRJ (Gráfico 1). No entanto, é possível perceber que há uma dualidade entre os professores, isto é, metade são efetivos e têm mais de dez anos de atuação em sala de aula (Gráfico 2). A outra metade participante é referente aos professores substitutos e com até cinco anos de atuação (Gráfico 3). Os professores apresentaram experiência em diversos segmentos, no entanto, o Ensino Fundamental II se destacou, sendo marcado por todas as participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Você trabalha atualmente no CAp-UFRJ?



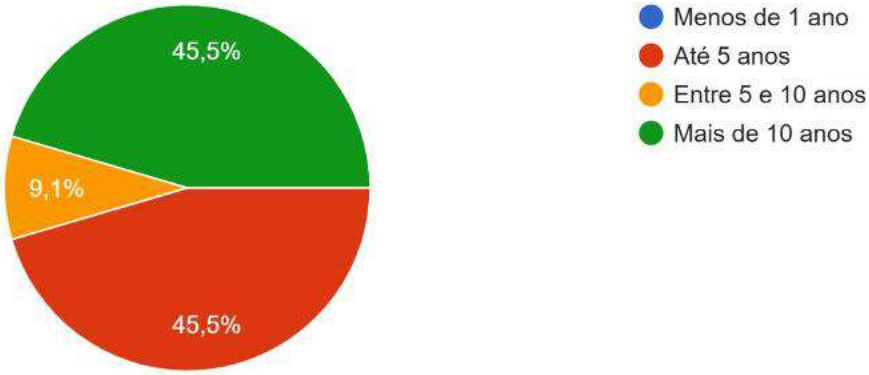
Fonte: As autoras. 2026.

Gráfico 2 – Você é (ou foi) docente efetivo ou substituto? (Caso tenha entrado como substituto e agora seja efetivo, responda com seu cargo atual)



Fonte: As autoras. 2026.

Gráfico 3 – Quantos anos de atuação você possui?



Fonte: As autoras. 2026.

3.2 O Questionário aplicado aos docentes

O questionário está estruturado em cinco seções. A primeira seção apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual o docente apenas prossegue se concordar com os termos apresentados. Na segunda parte, o participante é convidado a partilhar um pouco de sua trajetória profissional no CAp-UFRJ, bem como a refletir sobre sua experiência com um currículo de caráter subjetivo. A terceira seção propõe uma reflexão sobre as práticas de ensino, investigando de que maneira o docente utiliza a vivência e a subjetividade dos alunos em suas aulas. Já a quarta seção apresenta o Produto Educacional, buscando coletar impressões do docente com o objetivo de validar sua possível implementação. Por fim, a quinta e última seção é destinada exclusivamente aos docentes que participaram do desenvolvimento da atualização curricular realizada em 2024. A partir disso, entende-se que o objetivo principal da aplicação do presente questionário é coletar impressões acerca das

experiências docentes no ensino de Artes Visuais sob uma ponderação interpretativa e entrelaçada com os fundamentos da de(s)colonialidade.

O questionário e suas questões serão apresentados a seguir:

Seção 1:

Você concorda com as informações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir?

(Neste campo o TCLE estará completo e escrito por extenso, assim como o arquivo previamente anexado na Plataforma Brasil)

Resposta: Sim ou Não.

Seção 2:

- Caso o docente convidado concorde com os termos do TCLE apresentado na primeira página, ele é direcionado para a página seguinte, onde são feitas algumas perguntas direcionadas aos docentes diretamente envolvidos. Eles terão a oportunidade de expressar suas percepções. Da seguinte maneira:

Prezado(a) docente,

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as aulas curriculares de Artes Visuais podem contribuir para a compreensão dos processos identitários dos alunos através de propostas artísticas com base nas obras de alguns artistas nacionais com perspectivas de(s)coloniais.

Sua participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todas as informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mantendo-se o sigilo e anonimato dos participantes. As respostas serão armazenadas em ambiente digital seguro, acessível apenas à pesquisadora responsável.

Ao prosseguir com o questionário, você consentirá em participar deste estudo.

Quadro 1 – Trajetória Profissional

Trajetória Profissional	
Perguntas	Alternativa/ Resposta
Você trabalha atualmente no CAp-UFRJ?	Sim ( ) Não ( )
Como é a experiência de trabalhar com um currículo de caráter subjetivo como o do CAp-	Resposta extensa

UFRJ?	
Quantos anos de atuação você possui?	( ) Menos de 1 ano ( ) Até 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Mais de 10 anos
Você já trabalhou em outras escolas antes do CAp-UFRJ?	Sim ( ) Não ( )
Você é (ou foi) docente efetivo ou substituto? (Caso tenha entrado como substituto e agora seja efetivo, responda com seu cargo atual)	( ) Efetivo (a) ( ) Substituto (a)
Em quais segmentos você atua/atuou no CAp-UFRJ?	( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio

Seção 3:

Quadro 2 – Prática de Ensino

Prática de Ensino	
Perguntas	Alternativa/ Resposta
Na sua prática de ensino você procura utilizar as vivências e referências culturais dos alunos como disparadores ou temas? (Exemplo: suas memórias, personalidade, situações do cotidiano em partilha com colegas, etc.)	Sim ( ) Não ( )
Se sim, como? Conte um pouco sobre sua prática.	Resposta extensa
Você já encontrou alguma resistência dos estudantes ao lidar com assuntos subjetivos e de caráter identitários referentes a trajetória pessoal dos próprios alunos? (Exemplo: algum aluno já disse que um tema que você trouxe ou uma aula que propôs não fosse aula de Artes?).	Sim ( ) Não ( )
Se sim, pode elaborar essa(s) situações de forma geral? Por favor, descreva de forma geral, sem citar nomes, turmas ou qualquer informação que permita identificar pessoas ou	Resposta extensa

instituições.	
Em comparação com o currículo de outras escolas, quais são os principais diferenciais que você nota no CAp-UFRJ?	Resposta extensa
Nas suas aulas, você se preocupa com as possibilidades de diálogos com artistas e temáticas voltadas à de(s)colonialidade?	Sim ( ) Não ( )
Levando em consideração a Lei nº 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática histórica e cultural afro-brasileira e indígena, como você articula/ articularia temas voltados à de(s)colonialidade com o currículo da sua escola?	Resposta extensa

Seção 4:

- Nesta página, são feitas algumas perguntas direcionadas aos docentes diretamente envolvidos que terão a oportunidade de expressar suas percepções acerca do material disponibilizado na página anterior. A seguir segue o texto introdutório e as perguntas:

Prezado(a) docente, nesta etapa da pesquisa você está sendo convidado a analisar e validar o Produto Educacional intitulado como "Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes'' que consiste em um caderno de propostas artísticas com 4 unidades temáticas e 12 propostas de aulas baseadas em diferentes artistas contemporâneos em diálogo com a de(s)colonialidade. Neste sentido sua participação respondendo às perguntas a seguir, é fundamental para a validação do Produto Educacional. As respostas sobre o Produto Educacional serão analisadas de forma coletiva, sem atribuição individual.
Ele pode ser encontrado para consulta nos seguintes links:

Opção 1 – Canva: https://canva.link/6jkzeoha9y9tf12
Opção 2– Drive: https://drive.google.com/file/d/1dOmoTsEns-gBbZjK_j41HcyffPO0BM5G/view?usp=sharing

Por favor, não compartilhar o Produto Educacional com terceiros, pois ele ainda está em fase de validação.

Quadro 3 –Produto Educacional

Perguntas	Alternativa/ Resposta
Sobre o Produto Educacional apresentado, você considera que a seleção de artistas escolhidos faz sentido com o critério da decolonialidade?	Sim ( ) Não ( )
Considerando as dimensões subjetivas das propostas artísticas, você crê que elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, como criatividade, pensamento crítico, comunicação, empatia, valorização da diversidade e responsabilidade?	Sim ( ) Não ( )
A Lei nº 11.645/2008 obriga a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática histórica e cultural afro-brasileira e indígena. Neste sentido, você considera que este Produto Educacional contribui para unir tanto a subjetividade quanto ações pedagógicas previstas por essa lei?	Sim ( ) Não ( )
De 0 a 5, dê sua nota para o design do Produto Educacional. Considere 0 como a nota mais baixa e 5 como a mais alta. Esta questão refere-se apenas ao Produto Educacional, não à sua prática docente.	Tabela de 0 a 5
De 0 a 5, dê sua nota para a relação dos textos e das imagens do produto educacional, considerando 0 como a nota mais baixa e 5 como a nota mais alta. Você tem alguma sugestão neste sentido? Esta questão refere-se apenas ao Produto Educacional, não à sua prática docente.	Tabela de 0 a 5
As informações apresentadas no produto podem contribuir com a sua prática como docente de Artes Visuais? Comente um pouco sobre o que achou.	Resposta extensa
Você tem alguma sugestão de seção para o Produto Educacional "Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de	Resposta extensa

Artes" ?	
Após a leitura do Produto Educacional, você tem alguma sugestão, observação, crítica ou elogio que gostaria de fazer?	Resposta extensa

Seção 5:

Esta sessão é exclusiva para docentes que participaram da construção do novo currículo. Então, caso você não se enquadre nessa descrição, por favor sinalize abaixo para encerrarmos o formulário. Mas, caso você se encaixe no critério de inclusão, por favor confirme ao responder sim.

Novo Currículo	
Perguntas	Alternativa/ Resposta
Você participou da construção do programa curricular atual do CAp-UFRJ?	Sim ( ) Não ( )
Qual foi a importância da subjetividade para a atualização do currículo do CAp-UFRJ?	Resposta extensa
Quais foram as principais mudanças entre o currículo antigo e o atual?	Resposta extensa
Como foi o processo de desenvolvimento do referencial teórico para o novo currículo?	Resposta extensa
Gostaria de compartilhar algo que considere pertinente a pesquisa?	Resposta extensa

Encerramento:

Prezado(a) docente, você chegou ao fim da pesquisa. Agradeço sua participação e coloco-me à disposição para conversar acerca deste Produto Educacional e desta pesquisa que queria compartilhar. Caso, após o envio, você queira retirar suas respostas, entre em contato pelo e-mail plaisant.fernanda@gmail.com, e seu registro será imediatamente excluído.

Fernanda Paradelas Plaisant.

3.3 Análise dos dados do questionário aplicado

Em setembro, entramos em contato com a equipe do Setor de Artes Visuais que emitiu parecer favorável ao projeto de pesquisa no mesmo mês. Em seguida, o projeto de pesquisa

passou pelo Conselho Diretor (ConDir) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) e foi aprovado. No final de 2025, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil em outubro e recebeu seu parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em novembro.

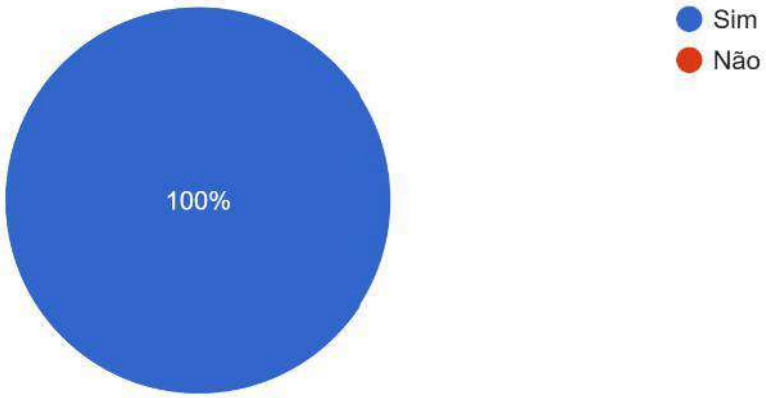
O questionário foi finalizado após as contribuições da banca no Exame de Qualificação realizado em dezembro de 2025. As perguntas foram divulgadas através da Plataforma *Google Forms,* e o formulário recebeu respostas entre março e junho de 2026.

Neste tópico, após a apresentação da organização do questionário e dos participantes da pesquisa, busca-se um movimento analítico que alinha-se à perspectiva pós-qualitativa, no sentido de que não se trata apenas de categorizar ou descrever informações nas respostas dos docentes ao questionário, mas de acompanhar os desdobramentos que surgem através de suas narrativas, considerando atravessamentos entre ensino, diferentes percepções e proximidades nas respostas dos docentes. Para fins de organização, optou-se por seguir a estrutura do questionário articulado em quatro eixos: Trajetória Pessoal, Prática de Ensino, Produto Educacional e Currículo.

Considerando a primeira pergunta discursiva da primeira seção, buscou-se compreender a experiência individual de cada docente em relação ao currículo do CAp-UFRJ. “Gratificante”, “assustadora”, “desafiadora” e “libertadora” são algumas das palavras utilizadas para descrever o que os docentes sentem ao trabalhar com o currículo da instituição no Setor de Artes Visuais. O principal ponto apresentado pelos professores está na autoria docente que, apesar de intimidante em um primeiro momento, também estimula uma maior pesquisa e adequação ao andamento de cada grupo. No entanto, alguns professores defenderam que não enxergam, exatamente, o currículo como subjetivo, pois o que é valorizado, na verdade, seria o processo de subjetivação processual dos estudantes, sendo o processo de escuta e atenção às suas individualidades o principal ponto que possibilita uma construção afetiva e democrática de aprendizado.

Em diálogo com o que já foi apresentado anteriormente e a partir das práticas difundidas no CAp-UFRJ, é interessante destacar que todos os professores participantes afirmaram que consideram as dimensões subjetivas dos alunos na criação de suas aulas, utilizando suas vivências e referenciais variados para trabalhar diferentes temas em sala de aula, reforçando o que foi afirmado no currículo vigente de 2024 ao mostrar que a subjetividade discente é parte fundamental da construção do aprendizado da instituição – como se vê no Gráfico 4 abaixo.

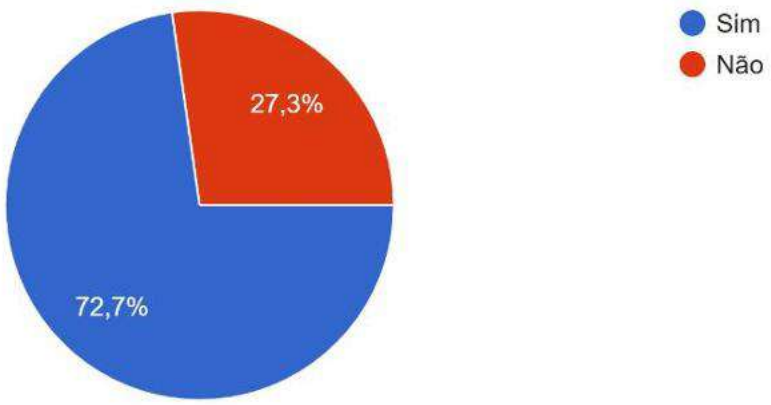
Gráfico 4 – Na sua prática de ensino você procura utilizar as vivências e referências culturais dos alunos como disparadores ou temas? (Exemplo: suas memórias, personalidade, situações do cotidiano em partilha com colegas, etc.)



Fonte: As autoras. 2026.

Quando questionados como realizam esse movimento na prática, os docentes trouxeram diferentes abordagens, mas que se assemelham na busca pela compreensão dos diferentes perfis de estudantes que emergem em diferentes grupos, além da convergência com o tema gerador e o próprio Programa Curricular. Avaliações diagnósticas, constante diálogo, debates e discussões são alguns dos elementos mais citados entre os docentes participantes. As dúvidas, anseios e memórias dos alunos são acolhidas e transformadas em atividades com múltiplos sentidos. No entanto, por mais que isso faça parte da cultura da escola e da prática docente no Setor de Artes Visuais, foi um destaque, na visão dos professores, que parte dos alunos têm certa dificuldade em lidar com temas/assuntos referentes à própria trajetória (Gráfico 5). Ou seja, esse processo é construído ao longo do ano e varia também de acordo com as práticas de cada docente, bem como o andamento de cada grupo.

Gráfico 5 – Você já encontrou alguma resistência dos estudantes ao lidar com assuntos subjetivos e de caráter identitários referentes a trajetória pessoal dos próprios alunos? (Exemplo: algum aluno já disse que um tema que você trouxe ou uma aula que propôs não fosse aula de Artes?).



Fonte: As autoras. 2026.

Ao pedirmos aos docentes para elaborarem como essas situações de resistência ocorrem no dia a dia, foram trazidos diversos exemplos que mostram que os discentes apresentam uma visão rígida do que seria uma aula de Artes, no sentido de que enxergam a disciplina como algo puramente prático e quando uma aula foge desse padrão, apresentando debates, conversas e outras configurações, ocorre um estranhamento. Alguns professores relatam uma maior dificuldade de abordar questões acerca da subjetividade individual com alguns alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, que encontram grande resistência para falarem de si ou sobre assuntos delicados, como preconceitos, violência em geral e outros temas que despertam certa vulnerabilidade. Além disso, a liberdade e a vulnerabilidade, mencionada antes, por vezes intimidam os estudantes ao serem convidados a saírem de sua zona de conforto.

Em seguida, solicitamos que os professores comparassem suas experiências com outras escolas e identificassem os principais diferenciais que se destacam na escola. A questão “Em comparação com o currículo de outras escolas, quais são os principais diferenciais que você nota no CAP-UFRJ?” foi quase unânime entre as respostas a presença de forte autonomia e incentivo à autoria docente. A liberdade pedagógica, a não obrigatoriedade de material didático específico, a variedade de escolha temática e as condições estruturais – recursos materiais e espaço físico – são alguns dos pontos sinalizados como fundamentais na possibilidade de criação de uma proposta diferenciada de ensino.

Ao introduzir o objeto de estudo desta dissertação, questionamos os professores se eles têm como preocupação a inclusão e diálogo entre Arte e de(s)colonialidade em suas práticas.

Com a questão “Nas suas aulas, você se preocupa com as possibilidades de diálogos com artistas e temáticas voltadas à de(s)colonialidade?”, todos os docentes afirmaram ter essa preocupação e detalharam melhor na pergunta seguinte como realizam ações concretas para cumprir as propostas da Lei nº 11.645/2008, em consonância com o Programa Curricular da escola, a partir da questão “Levando em consideração a Lei nº 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a temática histórica e cultural afro-brasileira e indígena, como você articula/ articularia temas voltados à de(s)colonialidade com o currículo da sua escola?”. A curadoria da apresentação de artistas indígenas e negros que apresentam diferentes técnicas, temáticas e reflexões críticas foi recorrente nas descrições de suas práticas. O principal objetivo dos docentes está na expansão da leitura de mundo de seus estudantes que pode ocorrer, por exemplo, por meio de rodas de conversa, apresentações de produções culturais originárias e afro-brasileiras e análise de diferentes materiais relacionados a diferentes séries e faixas etárias dentro da escola e até mesmo na graduação nos momentos de orientação com os licenciandos. Foi apresentada a escolha de fundamentos como o tempo em espiral, contrapontos da História da Arte clássica com a arte de fora desse contexto tradicional e outras materialidades, de maneira que esses elementos não se restringem a apenas uma aula específica, mas acompanham o cotidiano das aulas de maneira natural.

Seguindo para a penúltima seção, buscou-se a validação do Produto Educacional. As respostas à primeira pergunta “Sobre o Produto Educacional apresentado, você considera que a seleção de artistas escolhidos faz sentido com o critério da decolonialidade?” demonstrou unanimidade entre os professores em considerar que a seleção dos artistas escolhidos e as atividades estão de acordo com o critério da de(s)colonialidade. Também foi unânime o entendimento a respeito da contribuição das propostas artísticas para desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, tais como: criatividade, pensamento crítico, comunicação, empatia, valorização da diversidade e responsabilidade. Por fim, todos os professores também afirmaram que o Produto Educacional está de acordo com a Lei nº 11.645/2008 e que auxilia na exploração da subjetividade discente.

Em relação ao design do Produto Educacional, que foi avaliado entre 0 e 5, cinco professores avaliaram com nota 4 e seis professores avaliaram com nota 5, o que indica que o design do Produto refletiu de maneira coerente o seu conteúdo. No entanto, quando foi pedido que os professores avaliassem a relação de textos e imagens do Produto Educacional, entre 0 e 5, houve uma variedade maior de respostas. A maioria (sete professores) votou a nota máxima, mas houve uma distribuição entre as notas 2, 3 e 4. Essa distribuição de impressões ficou mais clara com a pergunta “As informações apresentadas no produto podem contribuir

com a sua prática como docente de Artes Visuais? Comente um pouco sobre o que achou". Nessa questão buscou-se entender se os professores acreditavam que aquele material poderia contribuir em sua prática e também compreender suas visões gerais sobre o que foi apresentado.

Os docentes sinalizaram, em geral, que os artistas apresentados representam diversos estilos, origens e possibilidades de desdobramentos, o que foi destacado como positivo. Porém, alguns docentes levantaram questionamentos sobre a ideia da aplicação do material no próprio CAp-UFRJ em outros contextos, considerando que ele foi construído através de uma experiência individual, levando a crer que sua aplicação em outras turmas por outros professores poderia ser contraditório quando se fala de uma instituição cuja principal característica é a autoria docente. Houve também algumas dúvidas sobre para quem o PE seria voltado, alunos ou professores, bem como a própria compreensão dos docentes sobre o termo "Produto", o que alguns acreditaram estar relacionada a uma lógica comercial atrelada à educação.

Reforçando a ideia da autoria docente, alguns dos entrevistados, quando foram perguntados se tinham alguma sugestão de seção para o PE, sugeriram que houvesse um material pedagógico que possibilitasse o professor criar o próprio roteiro em sala de aula com base nas diferentes realidades que o cercam. Além disso, propuseram algo mais em aberto e menos direcionado, nos moldes de um plano de aula. Em diálogo com essas ponderações, a última pergunta da seção relativa ao Produto Educacional "Após a leitura do Produto Educacional, você tem alguma sugestão, observação, crítica ou elogio que gostaria de fazer?" definiu que alguns professores enfrentaram algumas dificuldades em compreender o sentido da palavra "validação" relacionada ao Produto e sinalizaram não se sentirem confortáveis o suficiente para validar ou não o material apresentado. É importante ressaltar que a validação pretendida com a pesquisa não remete à aprovação ou não do Produto, mas, sim, a análise voltada para o aprimoramento da partilha com outros saberes e percepções.

Boa parte dos docentes também sinalizou que, apesar de reconhecerem a relevância do material no que diz respeito à diversidade de referências, à consistência das propostas e às experiências pedagógicas que o fundamentam, percebem sua proposta e estrutura como excessivamente prescritivas, na medida em que priorizam respostas e leituras de mundo previamente estabelecidas em detrimento do incentivo à construção de percursos autorais por parte dos docentes. Porém, apesar dessa visão, é sinalizado ao longo de todo o Produto que o material busca ser uma base, um pontapé inicial para diferentes caminhos cujas pistas podem levar até onde o professor entender. É importante lembrar que, apesar da estrutura das

propostas visuais, as sugestões de obras e afins, o material foi desenvolvido para ser adaptado e moldado de acordo com a realidade do professor que pretende aplicá-lo.

A última seção trata da criação do currículo e foi respondida por apenas três professores que participaram da atualização do Programa Curricular de 2024. A primeira pergunta é referente à importância da subjetividade para a atualização do currículo, a qual todos afirmaram que é de extrema importância, sendo essa uma das premissas de atuação do Setor de Artes Visuais, considerando os processos de subjetivação dos discentes como fundamentais, mais uma vez, no estabelecimento de diferentes processos e tempos específicos das práticas artísticas. Além disso, um dos participantes levantou a questão de que não somente a subjetividade dos alunos deve ser levada em conta, como também a dos docentes. Diferentes bagagens, referências e abordagens atravessam as práticas de sala de aula e refletem no currículo atual e no funcionamento do Setor de Artes Visuais.

Quando foram questionados sobre as principais mudanças entre o currículo antigo e o atual, os professores sinalizaram algumas diferenças. Mesmo partindo de uma base conceitual diferente, percebeu-se a manutenção dos conteúdos ligados aos elementos da linguagem visual. Todavia, há uma inserção de temas contemporâneos, como os relacionados à produção de matriz africana e dos povos originários, bem como também as realidades cotidianas e subjetividades estudantis (que já aconteciam anteriormente na prática, mas não estavam inclusas no Programa Curricular). Já em relação ao referencial teórico para o desenvolvimento do novo Programa Curricular, considerou-se principalmente a escuta e o diálogo entre aqueles que o produziram, logo, houve uma produção orgânica baseada em referenciais que cada professor já utilizou em sala de aula. Destacaram-se leituras de teóricos pós-estruturalistas, de(s)coloniais e nacionais. Um participante também destacou que a produção anterior não foi descartada, mas, sim, aproveitada e reformulada para permanecer mais condizente com a prática atual do Setor de Artes Visuais.

Por fim, a última pergunta questionou se os participantes gostariam de compartilhar algum outro fator que considerassem importante para a pesquisa. Foram trazidas duas perspectivas diferentes sobre pontos diversos. A primeira, mais uma vez, retornou a questão da validação do PE, reforçando a visão de que um “produto” não seria coerente com a prática do Setor, que não se utiliza de materiais didáticos pré-estabelecidos, apesar de concordar que o material vem de uma prática docente coerente com a proposta curricular do Setor, porém que diz respeito a uma experiência individual. Já a segunda reforçou o caráter de coletividade, no sentido de que relembra que o Programa de Artes Visuais não caminha de maneira isolada do restante da escola, quer dizer, que busca em suas práticas e políticas internas uma escola

diversa nos contextos socioculturais e que se expande cada vez mais no que tange às políticas de inclusão dos mais variados tipos.

3.4 Reflexões poéticas a partir das narrativas docentes no questionário

Esta seção busca incorporar a poesia de Manoel de Barros no processo analítico desta pesquisa. A poesia do autor não se configura aqui como um recurso de caráter puramente ilustrativo, mas como disparadora de reflexões, como visto na introdução da pesquisa, que se alinham aos pressupostos da abordagem metodológica pós-qualitativa. Nesse contexto, a linguagem poética e seus desdobramentos agem como dispositivos capazes de produzir não só uma análise dos dados, mas interpretações por meio das demais experiências e narrativas docentes.

A escolha por Manoel de Barros justifica-se, sobretudo, por sua poética voltada ao "desver" o mundo. Sua linguagem lida com "deslimites" se sustenta na medida em que amplia o mundo vivido para o mundo imaginado. A poética do autor, marcada pela valorização do ínfimo, do cotidiano e daquilo que historicamente foi considerado insignificante, aproxima-se de perspectivas de(s)coloniais ao deslocar o olhar para saberes, experiências e formas de existência frequentemente marginalizadas pelos discursos hegemônicos. Além disso, sua escrita nos leva a operar uma desorganização da linguagem normativa, abrindo espaço para múltiplos sentidos e interpretações, o que dialoga diretamente com a compreensão do termo subjetividade adotada nesta pesquisa como um processo dinâmico, instável e em constante produção educacional. Tal perspectiva relaciona-se diretamente com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender as subjetividades, as brechas do cotidiano e as narrativas não hegemônicas presentes nas práticas e discursos de ensino. Foram selecionados quatro poemas de sua autoria presentes em sua antologia (2010). O critério de escolha deu-se de maneira a contemplar as reflexões trazidas pelos docentes no questionário avaliado acima.

DESPALAVRA
Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas.
Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros.
Daqui vem que todas as pedras podem ter qualidades de sapo.
Daqui vem que todos os poetas podem ter qualidades de arvore.
Daqui vem que os poetas podem arborizar os pássaros.

> Daqui vem que todos os poetas podem humanizar
> as águas.
> Daqui vem que os poetas devem aumentar o mundo
> com as suas metáforas.
> Que os poetas podem ser pré-coisas, pré-vermes,
> podem ser pré-musgos.
> Daqui vem que os poetas podem compreender
> o mundo sem conceitos.
> Que os poetas podem refazer o mundo por imagens,
> por eflúvios, por afeto
> (Barros, 2010, p. 383).

O que seria o reino da "despalavra" senão aquilo que escapa ao limite do que é dito? A "despalavra" faz parte da linguagem que invade os sentidos, realiza conexões inesperadas e se assenta nas memórias. Se todas as coisas podem ser o que bem entenderem, isso mostra que é na imaginação e na prática da liberdade que encontramos aquilo que dialoga diretamente com quem somos, como enxergamos o mundo e como gostaríamos que nos enxergassem. Quando os docentes falam de sua trajetória pessoal no CAp-UFRJ, podemos perceber que os limites entre criação, recriação e criatividade não ficam restritos aos processos de subjetivação dos discentes, mas também fazem parte das inquietações cotidianas dos próprios docentes. Acerca da questão que investiga sua perspectiva de trabalhar com o currículo do CAp-UFRJ, o Participante 3 afirma: "É um desafio, no bom sentido, uma vez que me mobiliza a constantemente me recriar como sujeito em sala de aula e fora dela."

O Programa Curricular convida o docente a refazer sua prática constantemente e a reimaginar esse reino das imagens e palavras que o cercam. A autonomia permite explorar um mundo sensível em que os conceitos se transformam em leituras imagéticas plurais. As criações docentes e cocriações com os discentes permitem novas formas de ocupar a escola, como um participante mencionou: "A sala de aula se torna um campo de constante invenção em que a professora possui muita autonomia no processo de criação das aulas". Esta afirmativa foi referente à mesma questão mencionada no parágrafo anterior que aborda a experiência de trabalhar com um currículo de caráter subjetivo como do CAp-UFRJ

Retornando ao poema, mediante as respostas que os docentes trouxeram no questionário, é interessante analisar o seguinte verso: "Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades de pássaros". Mais uma vez pensemos na liberdade, a maior qualidade de um pássaro pode ser não só voar quando bem entender, mas poder traçar o caminho que lhe parece melhor, que faz seu coração palpitar. O pássaro também, diferente do ser humano, encara a liberdade como natural, mas muitas pessoas, quando encontram a mesma liberdade, travam. Tanto para os alunos como para os professores, vivenciar a liberdade tem tanto o poder de expandir quanto de paralisar. E é nesse momento que os processos de subjetivação

podem encontrar sua morada, como afirmou o Participante 10 na segunda questão da primeira seção mencionada anteriormente: “Não é o currículo que possui um caráter subjetivo mas é uma aposta nas subjetividades, e processos de subjetivação, nesta ótica, em muitos momentos, temos a liberdade e autonomia por criar práticas de caráter experimental, processual, ou dialogar com metodologias estabelecidas no campo”. Com essa resposta, é possível a analogia com o trecho em destaque abaixo de Manoel de Barros:

> VII
> No descomeço era o verbo.
> Só depois e que veio o delírio do verbo.
> O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
> criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
> A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
> para cor, mas para som.
> Então se a criança muda a função de um verbo, ele
> delira.
> E pois.
> Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
> nascimentos —
> O verbo tem que pegar delírio
> (Barros, 2010, p. 301).

Quando pensamos na prática de ensino pela ótica dos professores, é interessante rever quantos “descomeços” carregamos conosco. Reinventar, recalcular rotas e pensar em outros processos são partes essenciais do cotidiano daqueles que ensinam. Todo esse movimento processual está relacionado ao delírio, como Barros escreve. O descomeço do verbo é o cotidiano, é aquilo que já temos contato, mas que talvez não enxerguemos de verdade. Quando o professor tira proveito do cotidiano para ensinar, é como se delirasse com o verbo. Quando se reconhece esse “nascimento” de novas ideias e poéticas a partir daquilo que o aluno já conhece, as pontes subjetivas entre vida comum e aprendizado são erguidas de maneira singular.

As respostas dos participantes no questionário, de modo geral, apontaram para uma valorização recorrente do cotidiano e das experiências dos estudantes como ponto de partida para as práticas pedagógicas, indicando aproximações com a ideia de “delírio do verbo” proposta por Barros. Ou seja, o aluno precisa partir de um lugar comum, perceber novas conexões e, por fim, delirar naquilo que aprendeu. No contexto das aulas de Artes, esse delírio vem do diálogo entre os colegas, o professor e a própria subjetividade do aluno em meio às suas práticas artísticas. Como afirmaram alguns dos participantes nas seguintes respostas à segunda pergunta da seção “Práticas de Ensino”, na qual foi pedido que detalhassem como utilizam as vivências dos alunos como disparadores ou temas na sala de

aula:

> **Participante 1:** Procuro sempre pedir que os alunos coloquem o eu nos trabalhos, o que alguns chamariam de "trabalho livre", mas no caso na liberdade de criação dentro de uma temática pré definida. Uma lembrança, uma letra de música que escuta, articulando essa pessoalidade dentro do trabalho proposto.
> **Participante 5**: "Sim, diria que com cada turma que trabalho sempre procuro trazer aspectos das referências da história de vida dos alunos, como as referências que eles têm sobre os lugares onde vivem, a sua relação com a família e a formação da sua identidade, o seu gosto musical, atividades que gostam de fazer, dentre outros elementos que fazem parte da sua vida do lado de fora da escola. Todas essas informações acabam servindo de base para a formação de vínculos afetivos com os alunos, e também para a realização de atividades temáticas relacionadas ao seu cotidiano".
> **Participante 9**: "Ao trazerem suas referências, busco aprofundar e ampliar o que entendo como relevante para o trabalho em artes visuais, observando sempre a reação dos grupos às atividades e proposições realizadas. Acredito ser fundamental trazer as referências culturais dos estudantes, mas também apresentar outras de modo a criar outros repertórios. O diálogo entre o novo e o conhecido é construído de modo respeitoso, entendendo que a multiplicidade de saberes é fundamental e a elaboração de uma reflexão crítica com os grupos é de primordial relevância para a formação de sujeitos conscientemente críticos de sua realidade local e global".
> **Participante 10**: "As propostas feitas em sala de aula são pensadas a partir de uma conjuntura de fatores, como nosso programa curricular, o tema transversal que elegemos a cada ano e demandas específicas de cada grupo. No entanto em todas estas ocasiões, as experiências e reflexões dos estudantes estão presentes, tanto para a construção de uma reflexão inicial sobre o tema da aula quanto para a execução dos trabalhos, que necessariamente são fruto da interpretação pessoal de cada estudante sobre o assunto abordado".

A partir desse diálogo entre poema e narrativas docentes, o "delírio do verbo" pode ser compreendido como um gesto pedagógico que ultrapassa a dimensão da criatividade e se aproxima de um deslocamento epistemológico. Ao transgredir os usos normativos da linguagem, do conhecimento e do currículo, essas práticas abrem espaço para a valorização de saberes diversos, experiências locais e produções de sentido que escapam às lógicas hegemônicas, tais como: a construção de narrativas visuais a partir das memórias e vivências dos estudantes; a incorporação de referências artísticas afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas como eixo central das propostas; a realização de rodas de conversa que antecedem e atravessam os processos de criação; bem como o desenvolvimento de trabalhos autorais que não seguem modelos pré-estabelecidos, mas partem das interpretações singulares dos alunos sobre os temas abordados. No entanto, é preciso questionar: será que todos querem fazer os verbos "delirarem"? Mesmo em um espaço pautado na liberdade e na escuta como principais elementos propulsores do aprendizado, nem todos os alunos se colocam nesse lugar de transformação. É intimidante lidar com a descoberta das próprias preferências, percepções e escolhas, e isso não escapa do olhar dos professores, como foi sinalizado nas respostas à quarta questão da segunda seção do questionário, que solicitou que os docentes elaborassem como a resistência dos estudantes ao lidar com assuntos subjetivos e de caráter identitários

aparecia em suas aulas:

> **Participante 7:** “Acredito que quando trazemos determinados temas de cunho pessoal de modo muito direto, por vezes assusta. Em geral, sinto que os estudantes têm resistência quando chamados a alguma responsabilização, quando se dão conta, a partir de uma conversa, que suas atitudes tidas como mais naturais precisam ser revisitadas. É difícil sair de uma zona de conforto ou mesmo perceber que aquele solo em que assentam as nossas certezas de repente não é tão firme. Mas penso que quando abordamos certos temas nas aulas de Artes Visuais, há dois movimentos que caminham em paralelo: um é o já exposto e o outro é a compreensão de aula de artes visuais… o que é esperado que ocorra nessas aulas em tempos sobretudo de Instagram, Pinterest e Tik Tok que apresentam vídeos e conteúdos de “como fazer” algo visualmente atrativo sem contextualização e reflexões mais amplas”.
>
> **Participante 10:** “De modo geral, quanto mais a proposta envolve subjetividade e questões identitárias, maior tende a ser a resistência dos estudantes. Isso varia entre as turmas, mas é um desafio recorrente, já que o autoconhecimento nem sempre é um processo fácil. Além disso, lidar com a liberdade também pode ser algo difícil, alguns estudantes tendem a "travar" diante de propostas com comandos menos definidos”.

As falas dos participantes indicam que o “delírio do verbo”, apesar da sua potência, não se realiza de maneira homogênea no cotidiano escolar. A dificuldade em lidar com propostas mais abertas, que exigem posicionamento, revela que a liberdade também pode gerar um recuo como o Participante 10 afirmou. Além disso, como apontou o Participante 11, esse movimento se complexifica quando consideramos os atravessamentos da cultura visual contemporânea, marcada por lógicas de rapidez, reprodução e busca por resultados imediatos – como bem se percebe em Barros:

> BIOGRAFIA DO ORVALHO
> 3
> As árvores velhas quase todas foram preparadas para o exílio das cigarras.
> Salustiano, um índio guató, me ensinou isso.
> E me ensinou mais: Que as cigarras do exílio
> são os únicos seres que sabem de cor quando a
> noite está coberta de abandono.
> Acho que a gente deveria dar mais espaço para
> esse tipo de saber.
> O saber que tem força de fontes.
> (Barros, 2010, p. 370).

Quantos saberes vivem em nós, mas não são percebidos? Quantas vezes nos voltamos para a ancestralidade em busca de respostas? O “saber que tem força de fontes”, como sugere Manoel de Barros, parece apontar para formas de conhecimento que não se organizam a partir da lógica escrita, sistematizada e legitimada pelas instituições modernas, mas que se constituem na oralidade, na experiência, na relação com a natureza e na memória coletiva. A ideia de que “as árvores velhas foram preparadas para o exílio das cigarras” não se limita a uma imagem poética, mas remete a uma forma de leitura do mundo que escapa aos

parâmetros ocidentais, operando por meio de sensibilidades relacionadas ao ambiente. Ao afirmar que “a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber”, Barros convoca uma revisão crítica dos critérios que definem o que é considerado conhecimento legítimo.

Ao relacionar essa perspectiva ao ensino de Artes e as abordagens de(s)coloniais de educação propostas pela Lei nº 11.645/2008, os professores que responderam ao questionário reconhecem que abrir espaço para narrativas de um saber “que tem força de fontes” vai muito além da legitimação de conhecimentos, mas também fala sobre uma escuta radical e que provoca a lógica da colonialidade imposta aos currículos. No contexto desta pesquisa, essa reflexão dialoga diretamente com a proposta de pensar um ensino de Artes que não apenas represente essas culturas, mas que se deixe atravessar por seus modos de existir, conhecer e criar. Como mostram as respostas abaixo obtidas na última questão da seção “Práticas de Ensino” que questionou como os professores articulam temas voltados à de(s)colonialidade com o currículo da sua escola:

> ”
>
> **Participante 4:** “Essa articulação vem de diferentes formas: rodas de conversa sobre o tema, artistas negros e indígenas como foco central da aula (não apenas falando sobre suas culturas mas questões do campo da arte), apresentação de produções culturais originarias e afro-brasileiras. É importante sempre ter em mente como essas culturas também influenciaram a nossa para destacar isso para os estudantes”.
>
> **Participante 5:** “Sempre levando para a sala de aula artistas mulheres, artistas negras, artistas indígenas, artistas LGBTQIAPN+ e artistas latinos. Além disso, tendo muito cuidado ao tratar de questões culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas para não perpetuar estereótipos, banalizações e preconceitos”.
>
> **Participante 6:** “Uso apenas referências intelectuais e artísticas negras e indígenas. Organizo a aula a partir de princípios afroindigenas, tais como tempo espiral, propósito, respeito ao coletivo e aos mais velhos, força coletiva, silêncio, autonomia entre outros. Questiono os princípios estruturantes do pensamento moderno tais como progresso, competição social etc.

As falas dos participantes evidenciam que a valorização de um “saber que tem força de fontes” não se limita a uma inclusão pontual de referências, mas se configura como uma reorientação mais profunda das práticas pedagógicas na qual os docentes indicam um movimento que ultrapassa a dimensão representativa e se aproxima de uma transformação nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Esse movimento dialoga diretamente com o poema em destaque, na medida em que reconhece a existência de conhecimentos que operam fora das lógicas lineares e hierárquicas, sendo profundamente conectados à experiência, às memórias e ao território a que pertencem.

> PALAVRAS
> Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que

> a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu. (Barros, 2010, p. 392–393).

Ao falarmos da construção de um currículo também falamos da desestruturação da linguagem. Quando Barros afirma que "vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim" é possível pensar em como a aplicação de um currículo coerente toma forças no aprendizado cotidiano. As palavras, diretrizes, conteúdos e ideologias presentes nos currículos tem a capacidade de tirar nosso chão, no sentido de que coloca em xeque diferentes perspectivas das quais não pensávamos antes. Nesse sentido, construir um Programa Curricular não significa estabelecer uma estrutura fixa e previsível, mas reconhecer sua condição dinâmica e aberta a múltiplos desdobramentos na prática. Afinal, quem desestrutura a linguagem? Somos nós enquanto docentes? Ou são os alunos, ao criar novas reflexões internas? Mais do que perguntar quem desestrutura, interessa compreender como esses deslocamentos produzem novas possibilidades de sentido, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais plurais e sensíveis às diferentes realidades. Além disso, desestruturar a linguagem também fala sobre respeitar os processos de subjetivação. O poder não está nas palavras, mas o que acontece entre elas e a prática docente. Isso fica delimitado nas respostas dos docentes à primeira questão da seção "Reformulação e criação de novo currículo", que questionou qual seria a importância da subjetividade para a atualização do currículo do CAp-UFRJ:

> **Participante 7:** "As subjetividades são de grande relevância na construção da escola que vem se transformando com a renovação do corpo docente e com as mudanças na política de ingresso na escola. Temos, portanto, um corpo discente completamente diferente daquele de quando o último currículo de AV havia sido realizado. Em uma escola com um público diverso lida-se constantemente com a diferença, e as singularidades em busca de se construir um espaço comum. O que é tanto uma potência quanto um desafio. Já há alguns anos o setor de AV trazia temas anuais para lidar com as questões que atravessavam as aulas compreendendo que tais questões nos mobilizam enquanto indivíduos e coletivamente. Temas como "na contramão", outrar-se, quereres, tempo templo, aterrar buscaram reacender posturas de presença e relação, abrir espaço para que os estudantes se colocassem de distintas formas diante dos desafios cotidianos. A subjetividade, portanto, está presente no estabelecimento destes temas mas também na abertura do currículo para o acompanhamento da turma compreendendo o fazer com, os processos e tempos específicos.
> **Participante 8: "**A base do currículo são os processos de subjetivação, que são sempre processos coletivos de enunciação em relação a subjetividade docente e discente".
> **Participante 9:** "A construção do programa curricular do Setor AV tem como uma de suas premissas da subjetividade do estudante por considerar suas opiniões, demandas, realidades e modos de ver o mundo na construção da prática docente em sala de aula. Portanto, o currículo é aberto e amplo, permitindo a inventividade

> docente, já que esta/e pode criar suas próprias propostas e materiais a partir de suas vivências com os grupos da Educação Básica. Não adotamos materiais previamente prontos e/ou livros didáticos no setor. A subjetividade docente também é considerada, pois nossas bagagens e visões de mundo estão sempre atravessando nossas práticas em sala de aula, na construção de um diálogo que busca a horizontalidade com os estudantes e outros saberes, além da elaboração de reflexões críticas constantes sobre nossa prática. Isso vem refletido no currículo atual, que busca observar a contemporaneidade e os atravessamentos de questões sociais, cultuais, políticas e poéticas na produção de outros mundos".

Sendo assim, constata-se que as falas dos participantes reforçaram a desestruturação da linguagem como mencionada no poema, ou seja, no campo do currículo, as práticas pedagógicas podem se (des)estruturar de acordo com as subjetividades discentes. Ao compreender o currículo como aberto, processual e atravessado pelas experiências de docentes e discentes, os relatos evidenciam que esse "tirar o chão" não é um efeito colateral, mas uma condição necessária para que novos modos de ensinar e aprender possam emergir. A diversidade, apontada como potência e desafio, evidencia que não há mais um "lugar fixo" a ser ocupado, mas múltiplas posições em constante construção. Assim, o currículo passa a agir como um espaço de invenção coletiva, no qual docentes e estudantes, ao se "desaprumarem" juntos, produzem reconfigurações que problematizam certezas e abrem possibilidades para a construção de outros mundos possíveis no ensino de Artes Visuais.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL “PISTAS IDENTITÁRIAS – CADERNO DE PROPOSTAS VISUAIS PARA O ENSINO DE ARTES”

4.1 Apresentação

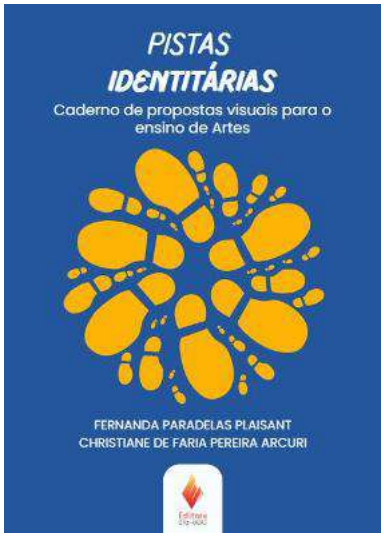
O Produto educacional Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes é um material pedagógico para docentes que traz um compilado de propostas visuais aplicadas nas aulas de Artes Visuais na Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ).

As propostas de atividades são decorrentes da pesquisa “Encantamentos: diálogos entre subjetividades, identidades, de(s)colonialidade e ensino de artes visuais na educação básica”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em ensino em educação básica/PPGEB, Instituto de Aplicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CAp-UERJ, que tem como objetivo fundamental entender como os processos de subjetividade dos estudantes no espaço escolar contribuem para o processo de formação identitária. Para tanto, a partir do estudo das poéticas de alguns artistas visuais nacionais contemporâneos, que propõem diálogos estéticos com perspectivas de(s)coloniais, tais como Marina Feldhues, Daiara Tukano, PV Dias, Bispo do Rosário, Rosana Paulino, Andréa Hygino, Gustavo Caboco, Randolpho Lamonier, Denilson Baniwa, Gê Viana, Moara Tupinambá e André Vargas, são compartilhadas algumas pistas para outras possibilidades autorais docentes no ensino de Arte.

Com as temáticas propostas por esses artistas visuais, como autorrepresentação, pertencimento, memórias e ancestralidade, busca-se estimular a articulação entre sensibilidade, consciência identitária e respeito à diversidade étnica e cultural. Além disso, todas as propostas visuais podem ser aplicadas sem uma ordem específica, por serem independentes umas das outras.

A começar pela capa (Figura 20), a composição visual do Produto (PE) foi inspirada em uma máquina de movimento perpétuo exemplificada na Figura 21, cuja concepção parte da ideia de que a energia necessária para manter-se em funcionamento estaria contida em si mesma. Embora tal princípio seja considerado impossível no campo da física, ele é aqui ressignificado como metáfora para a subjetividade. Assim como essa máquina imaginária, acredita-se que a subjetividade pode impulsionar continuamente nossas experiências e vivências. No contexto educativo, ela se configura como força motriz que orienta a trajetória dos alunos e possibilita sua relação constante e criativa com a arte.

Figura 20 – Capa do Produto Educacional.



Fonte: As autoras, 2026.

Figura 21 – Máquina do movimento perpétuo.



Fonte: Katerynakon. Dreamstime.com. Disponível em: https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-m%C3%A1quina-do-movimento-perp%C3%A9tuo-perpetuum-mobile-image99171215 . Acesso em: 4 out. 2025.

O layout utilizado na diagramação do PE foi elaborado com base na metodologia principal: os caminhos e as pistas. Logo, são utilizados elementos inspirados em pegadas, caminhos e trajetórias que remetem à jornada que o estudante pode realizar ao entrar em contato com aquelas propostas artísticas organizadas no material. As unidades são divididas em subcapítulos (Figura 22) que representam cada proposta baseada na obra de um artista contemporâneo brasileiro em diálogo com a de(s)colonialidade.

Figura 22 – Sumário do Produto Educacional.



Fonte: As autoras. 2026.

Cada “pegada” é composta por uma capa com o símbolo de um pé, que contém o número do subcapítulo e o nome do artista em questão junto à obra. Em seguida, há uma breve biografia do artista visual do capítulo com sua foto e sua trajetória. Na sequência, são apresentadas algumas obras selecionadas dos artistas visuais que conversam com a proposta artística a ser utilizada pelo docente. A proposta visual, apresentada no formato de plano de aula, é estruturada com título, objetivos específicos, justificativa, conteúdos, metodologia proposta e materiais sugeridos. Por fim, são apresentadas imagens das produções dos alunos. Há, ainda, uma seção de “Saiba mais” a qual o docente pode se aprofundar sobre a poética do artista. Nesta última seção, os ícones apresentados são interativos e redirecionam o docente para um *link* externo com o material apresentado.

Na primeira unidade, “Eu-Identidade”, há a proposição do olhar para o eu interior, quer dizer, como a personalidade e as características singulares dos discentes se articulam com a representação estética de suas vivências. São desenvolvidas atividades a partir das poéticas de Marina Feldhues e a atividade Passaporte Pessoal (Figura 23); Daiara Tukano e a atividade Guardião das memórias (Figura 24) e, ainda, PV Dias com a proposta Nossa trilha Sonora (Figura 25) que abordam com diferentes linguagens questões relacionadas à autorrepresentação e à construção de si.

Figura 23 – Capítulo 1 do Produto Educacional – Marina Feldhues



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 24 – Capítulo 2 do Produto Educacional – Daiara Tukano



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 25 – Capítulo 3 do Produto Educacional – PV Dias



Fonte: As autoras. 2026.

Na segunda unidade, “Eu-escola”, o foco está nos discentes enquanto sujeitos inseridos no contexto escolar. Destaca-se a experiência compartilhada do estudante enquanto aluno, assim como o pertencimento ao espaço e a relação com o outro e a coletividade. Por meio das produções de alguns artistas, tais como Bispo do Rosário, há a atividade Manto da Escola (Figura 26); Rosana Paulino e a proposta Aluno-semente (Figura 27); Andréa Hygino e a atividade O que tem no seu prato? (Figura 28) e, ainda, Gustavo Caboco com o Mapa afetivo da escola (Figura 29). Estes artistas contemplam propostas que abordam pertencimento, cuidado com o espaço, memória institucional e cartografias afetivas da educação.

Figura 26 – Capítulo 4 do Produto Educacional – Bispo do Rosário



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 27 – Capítulo 5 do Produto Educacional – Rosana Paulino



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 28 – Capítulo 6 do Produto Educacional – Andréa Hygino



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 29 – Capítulo 7 do Produto Educacional – Gustavo Caboco



Fonte: As autoras. 2026.

A terceira unidade, “Eu-sociedade”, enfatiza a relevância da constituição do sujeito no âmbito social. Reflete-se sobre os marcadores sociais que atravessam e influenciam os discentes nos processos de pertencimento. As propostas inspiradas nas produções de

Randolpho Lamonier e a proposta Meu sonho-profecia (Figura 30) e Denilson Baniwa com a atividade Máscara de crise (Figura 31), discutem sonhos, revelações e imagens que ocultam do mundo.

Figura 30 – Capítulo 8 do Produto Educacional – Randolpho Lamonier



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 31 – Capítulo 9 do Produto Educacional – Denilson Baniwa



Fonte: As autoras. 2026.

A última unidade, “Eu-memória”, encerra o percurso através da temática da memória coletiva e as heranças presentes nos simbolismos culturais. Propõe-se uma interlocução entre passado e presente para compreender como a constituição individual é atravessada por legados históricos. Para isso, foram selecionadas as obras de Gê Viana com a proposta Memórias resistentes (Figura 32); Moara Tupinambá com a atividade Homenagem em recortes (Figura 33) e André Vargas com a proposta Palavras de ordem (Figura 34). As propostas exploram reescrita histórica, ancestralidade, herança simbólica e oralidade.

Figura 32 – Capítulo 10 do Produto Educacional – Gê Viana



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 33 – Capítulo 11 do Produto Educacional – Moara Tupinambá



Fonte: As autoras. 2026.

Figura 34 – Capítulo 12 do Produto Educacional – André Vargas



Fonte: As autoras. 2026.

É importante ressaltar que o PE não tem como intenção ser um manual engessado a ser seguido. O Caderno é um apanhado de propostas que podem ser adaptadas nas suas mais variadas dimensões pelos docentes, considerando o contexto territorial da escola, o perfil da turma e as subjetividades dos estudantes.

4.2 Metodologia

O processo de desenvolvimento do Produto Educacional interligado a essa dissertação exigiu quebras de padrões que foram forjados na minha experiência enquanto aluna da educação básica e como aluna da graduação. É trabalhoso se afastar das referências eurocêntricas valorizadas como essenciais pelo senso comum e pela academia, exige bastante argumentação interna para entender que é possível realizar uma seleção condizente com os tempos atuais sem deixar de tratar de temáticas formativas importantes para a alfabetização visual dos alunos. Em 2025, assumi uma turma de oitavo ano, cujo currículo envolvia de maneira geral o conteúdo das diferentes texturas, mas algo captou minha atenção ao observar a descrição de seus temas:

> 8º ANO TEXTURA
> Textura gráfica e textura física
> Estudo de representação da textura
> A textura do suporte
> Observação e representação de texturas na natureza e no corpo humano
> Texturas e abstração
> Textura analógica e digital
> Estudo de composição
> Estudo e uso da forma e textura e suas implicações sociais, culturais e políticas
> (Currículo CAp-UFRJ, 2024, p. 19).

O último tópico foi talvez o que deu origem às ideias iniciais do Produto Educacional. Como pode uma simples textura ter implicações políticas? Ou sociais? Comecei a pensar nas referências de texturas que conhecia. Pinceladas de Van Gogh e colagens de Pablo Picasso me vieram a mente, mas ainda assim senti que faltava algo.

Busquei mais à fundo nas minhas pesquisas e referências e comecei a me questionar como poderia falar de texturas ao mesmo tempo que convidava os alunos a refletir sobre temas contemporâneos e de ordem crítica, mas de forma que eles tivessem referências brasileiras. Com essa linha de raciocínio, cheguei aos grafismos Kusiwa (Figura 35) do povo Wãjãpi[11]. As texturas gráficas elaboradas, principalmente, em pinturas corporais trazem códigos que simbolizam seres, espíritos e mitos da cosmogonia indígena. A partir daí, conversamos sobre demarcação de terras indígenas, preservação da natureza e suas implicações na sociedade brasileira.

[11] Povo indígena brasileiro natural do estado do Amapá.

Figura 35 – Desenho de grafismo Kusiwa.



Fonte: Iphan. Disponível em: https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/arte-indigena-kusiwa-do-amapa-tem-reavaliacao-inedita-pelo-iphan.ghtml. Acesso em: 20.jun.2026.

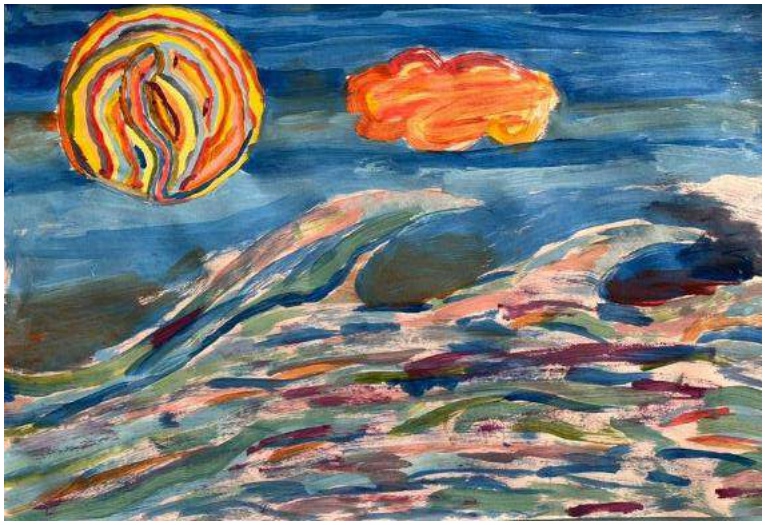
Dando seguimento a essa temática, escolhi trabalhar também com arte contemporânea a partir de um artista com referências nortistas e cujo estilo se aproximava bastante do uso das texturas em composições coloridas e dotadas de diferentes padrões. Ueliton Santana promove em suas obras (Figura 36) conexões entre território, identidade e biodiversidade amazônica. Dessa vez falamos sobre como nosso ambiente influencia em nossa maneira de enxergar o mundo, no imaginário que construímos e nas memórias que formamos. Foi interessante convidar os alunos a experimentarem a estética de Santana para pensarem na própria perspectiva de interpretação do mundo que os cerca (Figura 37).

Figura 36 – SANTANA, Ueliton. PAISAGEM III, 2013. Acrílica e terras sobre tela de algodão. 150 x 70 cm.



Fonte: Projeto Afro. Disponível em: https://projetoafro.com/artista/ueliton-santana. Acesso em: 20.jun.2026.

Figura 37 – Pintura produzida por aluno durante a aula sobre o artista Ueliton Santana.



Fonte: As autoras. 2025

Em consonância com as ideias apresentadas, o Produto “Pistas identitárias – Caderno de propostas visuais para o ensino de Artes” tem como objetivo principal promover a subjetividade discente a partir de uma abordagem metodológica orientada por uma pedagogia de(s)colonial.

Também para o Produto, foi realizado um levantamento no site do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB/CAp-UERJ e encontramos diversos Produtos Educacionais que tem como base os saberes da de(s)colonialidade articulados com a educação. Os Produtos disponibilizados no site datam de 2019 até 2025 e apresentam diversos formatos, como: *e-books*, planos de ação e catálogos.

Outra etapa da pesquisa foi a busca de demais Produtos na Plataforma EduCAPES. Utilizando como palavra-chave o tema central desse Produto Educacional, a decolonialidade, a busca resultou em 992 referências na plataforma. A maioria dos resultados diz respeito a livros digitais e textos acadêmicos. Já em relação à palavra-chave subjetividade, o resultado de cerca de 10.385 elementos são de livros digitais e dissertações.

A partir da análise desses materiais, percebe-se que tanto a decolonialidade quanto a subjetividade constituem eixos de investigação amplamente explorados no campo da educação. Contudo, ainda que a subjetividade apareça entrelaçada em diversas produções acadêmicas, não se observa uma articulação expressiva entre a subjetividade e a perspectiva decolonial. Essa constatação evidencia uma lacuna importante: a ausência de propostas que unam criticamente tais dimensões, o que reforça a relevância do presente trabalho ao propor caminhos que conectem a valorização da subjetividade discente a uma pedagogia decolonial, ampliando, assim, o horizonte de reflexão e prática no ensino de Artes Visuais. Os artistas

que integram o PE foram selecionados a partir de duas plataformas:

1) Prêmio Pipa

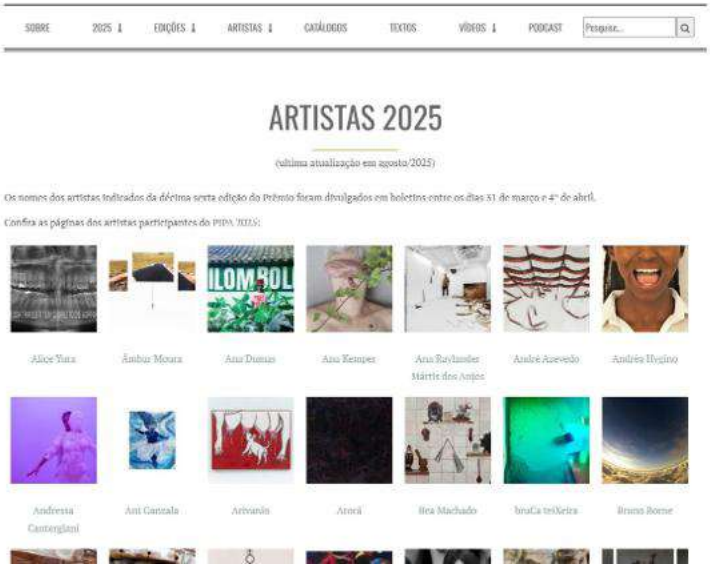
O Prêmio Pipa (Figura 38) é uma iniciativa do Instituto Pipa, desenvolvido em 2010, e tem como objetivo promover a visibilidade e consagração de artistas brasileiros contemporâneos que vêm se destacando a partir de seus trabalhos e exposições. O Prêmio busca a valorização e o destaque de artistas visuais com trajetórias atuais e participações notáveis no circuito artístico. Além disso, valoriza a diversidade e a subjetividade regionais no Brasil. O site permite a pesquisa dos artistas por meio das edições do prêmio (Figura 39) ou por uma aba especialmente destinada a isso e separada por anos. Ao clicar na aba de artistas e escolher o ano de origem há uma apresentação em ordem alfabética de todos os artistas indicados no ano selecionado. A página de cada artista (Figura 40) possui uma biografia, entrevista, apresentação de trabalhos, *clipping*, currículo, publicações e outros *links* relevantes para a divulgação do artista e suas obras.

Figura 38 – Página inicial do Prêmio Pipa.



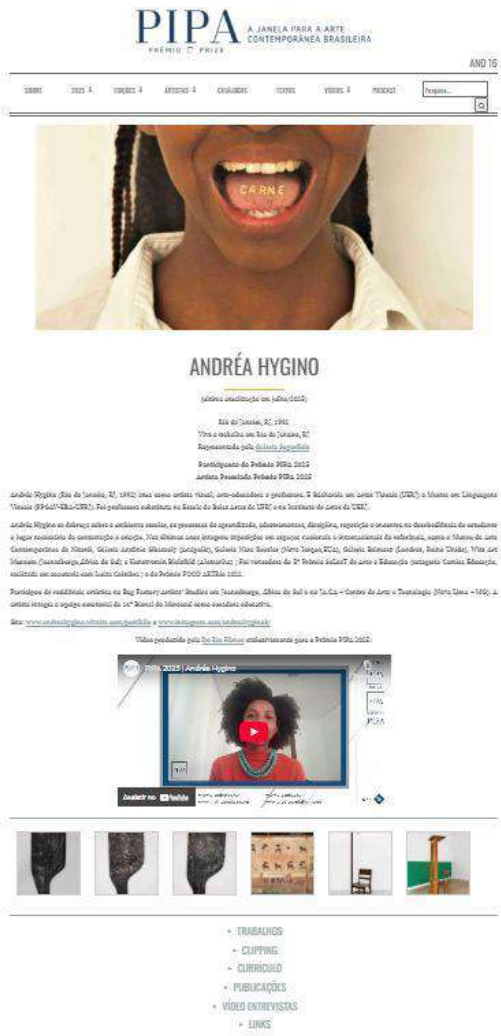
Fonte: Prêmio Pipa. Disponível em: https://www.premiopipa.com/ . Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 39 – Seção categorizada por artistas



Fonte: Prêmio Pipa. Disponível em: https://www.premiopipa.com. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 40 – Página de artista.



Fonte: Prêmio Pipa. Disponível em: https://www.premiopipa.com/. Acesso em: 4 out. 2025.

2) Projeto Afro

É uma plataforma de cunho afro-brasileiro e com intenção de mapear artistas negros de todo território brasileiro. É um manifesto que prioriza a defesa da igualdade racial e da equidade social. Tem como objetivo promover o protagonismo negro e um olhar novo para histórias que nascem a partir de trocas colaborativas.

O site apresenta um mapa com artistas de cada estado do Brasil (Figura 41), assim como uma relação de artistas em ordem alfabética, mas que também podem ser separados a partir de suas técnicas, estado ou década de atuação. Sua configuração inspirou a formatação do PE ao apresentar uma biografia do artista, seus acervos, exposições e exemplos de obras (Figura 42).

Figura 41 – Página dos artistas categorizada em ordem alfabética.



Fonte: Projeto Afro. Disponível em: https://projetoafro.com/. Acesso em: 4 out. 2025.

Figura 42 – Página de artista



Fonte: Projeto Afro. Disponível em: https://projetoafro.com/. Acesso em: 4 out. 2025.

No fim, foram escolhidos 12 artistas presentes em seleções das plataformas acima. Buscou-se um equilíbrio entre artistas provindos de diferentes cenários étnico-raciais, assim como uma variedade de temáticas e linguagens visuais.

4.3 Aplicabilidade e público-alvo

O PE foi desenvolvido a partir de relatos de experiência em sala de aula compilados. O material didático tem como público-alvo docentes de Artes Visuais do Ensino Fundamental II que buscam propostas visuais significativas e que promovam artistas de cunho de(s)colonial no ensino da educação básica. Através de diferentes propostas que identificam e ampliam o conhecimento dos alunos sobre artistas negros, indígenas e afins, os professores também trabalham com os processos de subjetivação característicos de cada grupo a qual elas forem aplicadas.

A validação, o processo de avaliação e de estruturação do Produto Educacional ocorreu a partir da análise das respostas do questionário realizado com professores de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que atuam ou já atuaram no Ensino Fundamental II.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo dos capítulos evidencia que as práticas de ensino em Artes Visuais, quando mediadas por experiências sensíveis e reflexivas, tornam-se potentes instrumentos de formação identitária. A arte, compreendida aqui não apenas como conteúdo curricular, mas como modo de existência e de diálogo com o mundo, revela-se um campo fértil para a urgência em priorizar as narrativas singulares atravessadas pelas vivências individuais e coletivas dos estudantes no espaço escolar.

A metodologia aplicada, baseada em uma abordagem pós-qualitativa a partir da aplicação de questionário com docentes de Artes Visuais do CAp-UFRJ, trouxe dados que possibilitou reflexões poéticas baseadas nas respostas que foram fundamentais para a compreensão das diferentes, porém complementares, visões dos docentes acerca do currículo da escola assim como de suas práticas pedagógicas. Com a análise dos questionários, o Caderno como Produto educacional foi organizado como um material de apoio destinado a demais docentes que também pretendem ampliar seus projetos autorais em outros artefatos pedagógicos. O Produto pode ser continuamente revisitado a partir das contribuições dos professores que vierem a utilizá-lo, incorporando relatos de experiências, adaptações metodológicas, novos artistas visuais e outras proposições recorrentes no cotidiano escolar. Desse modo, o material deixa de ser compreendido somente como um Produto finalizado para constituir-se como um material em permanente construção, ou seja, coerente com os princípios de autoria, escuta, subjetivação e abertura curricular que fundamentam esta pesquisa.

Os resultados alcançados, nesse sentido, indicam que o ensino de Artes Visuais, quando comprometido com uma perspectiva de(s)colonial, amplia as possibilidades de construção de identidades discentes mais autônomas e críticas. Com as respostas analisadas no questionário, os processos de subjetivação mostraram que são fundamentais para um ensino capaz de promover conexões entre o estudante e as demandas de(s)coloniais e identitárias.

Quanto ao Produto Educacional resultante da pesquisa, o compartilhamento das propostas visuais no formato de Caderno voltado a professores de Artes Visuais da Educação Básica, configura-se como contribuição prática para o ensino de Artes na educação básica ao propor caminhos diversificados para o desenvolvimento dos processos de subjetivação discente em sala de aula. Dividido em doze capítulos, o Produto destaca que a pesquisa das produções visuais da contemporaneidade com propostas de(s)coloniais pode proporcionar

experiências formativas significativas. Para além de reunir propostas visuais, sua elaboração revelou a necessidade de construir propostas suficientemente disponíveis para que cada docente possa adaptá-las às especificidades de sua turma, reconhecendo que a subjetividade discente não pode ser prevista ou conduzida por percursos rígidos. Nesse sentido, o Produto não pretende definir modelos de reprodução, mas possibilidades de mediação que incentivem a autoria docente, a escuta das experiências dos estudantes e a construção de práticas contextualizadas. Essa compreensão decorre diretamente dos dados produzidos na pesquisa, que mostram a importância de currículos flexíveis, comprometidos com diferentes narrativas, territorialidades e modos de produzir conhecimento.

Outro aspecto relevante foi a reflexão da constatação sobre o papel do professor como mediador das experiências estéticas e como coautor dos processos de aprendizagem. Ao compreender o ensino como prática dialógica, a pesquisa reafirma a importância de um fazer educativo que reconhece o aluno como sujeito ativo e criador de sentidos, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdos para a construção compartilhada do conhecimento.

Dessa forma, esta pesquisa se torna relevante ao propor uma leitura crítica sobre a constituição das subjetividades discentes em diálogo com as perspectivas de(s)coloniais no ensino de Artes Visuais, articulando fundamentos teóricos e práticas educativas experienciadas no CAp-UFRJ. Seu valor científico está em tensionar os limites do currículo escolar tradicional evidenciando a potência das artes como espaço de escuta, criação e reconstrução das subjetividades em um contexto plural e em constante transformação. Além de também propor uma valorização da autoria docente em consonância às subjetividades discentes.

A pesquisa, assim como o Produto, procurou reafirmar a potência do ensino de Artes Visuais como espaço possível para a constituição das subjetividades e do processo de formação das identidades singulares dos estudantes, sobretudo quando pautado por uma perspectiva de(s)colonial e dialógica. Ao propor uma reflexão crítica sobre o currículo e sobre o papel do educador como mediador sensível, o estudo buscou evidenciar que a Arte pode atuar como um campo de emancipação capaz de provocar deslocamentos e ampliar repertórios simbólicos. Assim, ao articular teoria, prática e escuta docente, este trabalho procura contribuir para o debate contemporâneo do ensino de Arte na escola, assim como convida o docente a repensar a escola como território de encantamento, de resistência e de produção de novos modos de existir no mundo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda. **Chimamanda Adichie**: o perigo de uma história única. YouTube, 7 out. 2009. 1 vídeo (19 min 16 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg . Acesso em: 24 set. 2025.

ALBANO DE LIMA, Sonia Regina. O ensino das Artes na Educação Básica frente aos ordenamentos vigentes. **Orfeu**, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2020. DOI: 10.5965/2525530405022020e0008. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/17535. Acesso em: 9 mar. 2026.

ARAUJO, Rodrigo da Costa. **O voyeur das palavras:** poesia & entrevista na lírica de Manoel de Barros. VI ENLETRARTE. Campos dos Goytacazes, RJ. 2015.

ARCURI, Christiane de Faria Pereira. Cultura visual e identidade dos alunos do CAp-UERJ. In: HRENECHEN, Vanessa Cristina de Abreu Torres (org.). **Comunicação, mídias e educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 194-204. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/comunicacao-midias-e-educacao. Acesso em: 24 set. 2025.

ARCURI, Christiane Pereira; SILVA, Marco Antonio da; COSTA, Bianca da Fonseca; OLIVEIRA, Jandira da Silva; GIOIA, Caroline Greco; GOMES, Ana Clara Souza. Artes e Currículo: trajetórias e narrativas docentes. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 3, p. 99-112, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/15932 . Acesso em: 24 set. 2025.

ARCURI, Christiane de Faria Pereira. **Identidade visual:** autorretratos como processo narrativo. In: CHAGASTELLES, Gianne (org.). Memorarte e ensino: subjetividades nas práticas artísticas na educação básica. 2. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2025. v. 2. p. 59-80.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, ago. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004 . Acesso em: 26 abr. 2026.

BAPTISTA, M. A.. A primeira missa do Brasil de Victor Meirelles: algumas influências e a cópia de Sebastião Vieira Fernandes - Artigo apresentado no 28 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas.- Cidade de Goias, GO. 2019. In: **28º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2019, Cidade de Goias, GO. Origens, 2019. v. 28. Disponível em:

https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____BAPTISTA_Marco_Antonio_1105-1122.pdf . Acesso em: 26 jun. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. Lutas pela decolonização da arte e da educação. **Revista VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, v. 21, n. 2, p. 152-176, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/48415 . Acesso em: 24 set. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **África**, *[S. l.]*, n. 31-32, p. 135–155, 2012. DOI: 10.11606/issn.2526-303X.v0i31-32p135-155. Disponível em: https://revistas.usp.br/africa/article/view/115352. Acesso em: 26 abr. 2026.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.** Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t, I, 1947a. Disponpivel em: https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/handle/123456789/195 . Acesso em: 25 maio. 2025.

BERNARDO,Marcio J.V.;SALES,Clotilde T.;THOMÉ,Zeina R.C. Arte e produçãode subjetividades: a experimentação como signo para a educação contemporânea. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 18, n. 54, p. 494-510, 2021. Disponivel em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2199 . Acesso em: 20 out. 2025.

BORGES, Abílio César Pereira. **Geometria Popular**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves. 1959.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF. Jan2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em:

26 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília, DF. Mar 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/l11645.htm . Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Antonio Guimarães. Reflexões sobre a decolonialidade em uma perspectiva histórica. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: 10.12957/intellectus.2021.59840. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/59840 . Acesso em: 20 set. 2025.

CAFFAGNI, C. W. DO A. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 32, p. e0244250, 23 fev. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?format=html&lang=pt . Acesso em 20 out. 2025.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1º sem. 1998. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874. Acesso em: 15 set. 2025.

CARDOSO JUNIOR, W.; CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, *[S. l.]*, v. 43, n. 4, p. 721–740, 2018. DOI: 10.5902/1984644432894. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32894 . Acesso em: 6 nov. 2025.

CARVALHO, Carla; GOTTARDI, Pedro; SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues de. Corpos[pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 15, e2015527, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100401&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 out. 2025.

CHAGASTELLES, Gianne Maria Montedônio; ARCURI, Christiane de Faria Pereira. Currículo, arte-educação e cultura visual: articulações e desdobramentos na contemporaneidade. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 2–12, 2015. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2015.20224. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/20224 . Acesso em: 6 nov. 2025.

CHAGASTELLES, Gianne Maria Montedônio; STELZER, A. Subjetividades e autorrepresentações: reflexões e discussão teórica. In: Chagastelles, Gianne Maria Montedônio. (Org.**). Memorarte e ensino**: subjetividades nas práticas artísticas na educação básica**.** 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2025, v. 1, p. 13-32.

CHARLOT, Bernard**. Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATTERJEE, Partha**. Colonialismo, modernidade e política**. Tradução do inglês de Fábio Baqueiro Figueiredo. Revisão da tradução de Valdemir Zamparoni. Salvador: EDUFBA; CEAO, 2004.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ. **Projeto Político-Pedagógico**. s.d. Disponível em: https://www.cap.ufrj.br/index.php/informes-diretrizes . Acesso em: 3 out. 2025.

CUNHA JUNIOR, Henrique**.** Pan-africanismo: movimento econômico, político e cultural pela dignidade e humanidade de africanos e seus descendentes. **Revista África e Africanidades**, ano XVII, n. 54, p. 1-15, out. 2025/jan. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.17489317. Disponível em: https://zenodo.org/records/17489317. Acesso em: 26 abr. 2026.

DA SILVA, Simone Simões. O papel da arte-educação no desenvolvimento da subjetividade nas relações socioemocionais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.1, p. 1160-1170 jan. 2022. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42351 . Acesso em: 18 set. 2025.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, Donis A**. Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, Marcia Regina; PAGLIARO, Heitor. Brechas decoloniais e interculturalidade: por uma universidade "outra". **Revista de Geografia**, *[S. l.]*, v. 40, n. 4 (Especial), p. 31–55, 2023. DOI: 10.51359/2238-6211.2023.260665. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/260665 . Acesso em: 21 abr. 2026.

FERREIRA, Michele G. Antirracismo e desobediência epistêmica: alcances e limites na luta pela decolonialidade nos currículos das escolas brasileiras. In: CONGRESO ALAS, 31., 2017, Montevidéu. **Anais**… Montevidéu, 2017, p. 1-21. Disponível em: https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/5653_michele_guerreiro_ferreira.pdf Acesso em: 10 fev. 2024.

FILHO, Aldo Victorio; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). **Educação e audiovisualidades**. Curitiba: Appris, 2018.

FILHO, A. B. . Arte e representação simbólica. **Revista Educação** - UNG-Ser - ISSN 1980-

6469, 2(2), 23–30. 2007. Disponível em: https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/112. Acesso em: 15 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Altiere Dias de. **Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade**. Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453. Acesso em: 28 abr. 2026.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 set. 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012. Disponível em: http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023/714 . Acesso em: 12 out. 2025.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia UERJ**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2012. DOI: 10.12957/periferia.2009.3428. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3428 . Acesso em: 27 abr. 2026.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JUNIOR, Eli Borges. **O que é a pós-verdade?** Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, 2019.

KLIEBARD, H.M. **The struggle for the American curriculum**, 1893-1958. 2. Ed.London: Routledge, 1995.

KUHN, M.; VASSOLER, V. F. Alfabetização e decolonialidade: compreender e (re)existir. **Educação**, v. 50, n. 1, p. e114/1–26, 2025. DOI: 10.5902/1984644489720. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/89720 . Acesso em: 15 out. 2025.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LANDER, Edgardo. Eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano. *In*: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz (ed.). **Pueblo, época y desarrollo**: la sociología de América Latina. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/abstract/?lang=pt . Acesso em: 10 set. 2025.

MARINO, L. F. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Giramundo**: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 5, n. 10, p. 19–30, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v5i10.2485. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2485 .Acesso em: 19 set. 2025.

MARQUES, E. C. O.; MENDES, J. E. O ensino de artes no currículo da educação básica no contexto atual: contradições e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.4, p. e022115, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.4.17132. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17132 . Acesso em: 4 out. 2025.

MARTINS, Margarida Helena Camurça. **Inquietudes e incertezas do ensino de Arte**: Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. 2021. 246 f., il. Tese (Doutorado em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MELLO SIMÕES PAIVA, Alessandra. A “virada decolonial” na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos?. **Revista VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, p. 51–72, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/43694 . Acesso em: 19 mar. 2026.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Disponível em: https://alfredocesarmelo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/memmi0001.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun., 2017.

MIGNOLO, Walter**.** Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (org.). **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MORAES, F. DE O.; SILVA, S. K. DA. Deslimites da Palavra em Manoel de Barros: literatura menor e infância. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/8wX7ptCFNQjGWwqqZFRn79g/?lang=pt . Acesso em: 17 jun. 2026.

MORAIS, Tiago Anderson. Arte, subjetividade e formação sensível: reflexões sobre a educação na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021.Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/arte-subjetividade-e-formacao-sensivel-reflexoes-sobre-a-educacao-na-contemporaneidade. Acesso em: 15 out. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 set. 2025.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **A América Latina existe!** Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. 2016.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92905. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905 Acesso em: 11 mar. 2026.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da América Latina para pensar uma arte/educação decolonial. **Revista Arteriais**. UFPA. v.8, n.14. 2022.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Arte/Educação decolonial na América Latina. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 1, p. 31-44, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9689. Acesso em: 15 out. 2025.

NAGEM MARQUES VIEIRA, C.; MELGAÇO DA SILVA JUNIOR, P.; CAMPOS MAMEDE MAIA, M. V. Inclusão, interculturalidade e decolonialidade: quando as questões de raça, gênero e classe social interrogam as práticas docentes. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, p. e020170, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1697. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1697 . Acesso em: 6 nov. 2025.

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do programa conta para

mim. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista , v. 19, n. 50, e12319, 2023 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100135&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mai. 2026.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

PAZ, T. R. da S. Educação das artes visuais: corpo, subjetividades e diferenças na perspectiva da fotografia. **Revista Digital do LAV**, *[S. l.]*, v. 4, n. 4, p. 025–036, 2010. DOI: 10.5902/198373482199. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2199 . Acesso em: 20 out. 2025.

PENNA, Fernando de Araujo. "Escola sem Partido" como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. **Fronteiras** - Revista Catarinense de História, n. 37, p. 143-155, jul./dez. 2021.

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael R. **Emocionário**: diga o que você sente. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

PIAGET, Jean. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 287–289, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0016. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7961. Acesso em: 26 jun. 2026.

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, 2005a. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Perú Indígena. 1992. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf . Acesso em: 23 mai. 2026.

REAL, E. O. S. **A Teoria Pós-Colonial na América Latina**. Razão e Fé, v. 23, p. 45-53, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Gianne Cristina dos. **O estado da arte**: a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Em Tese, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 196-213, jan./jun. 2019.

REY, Fernando González. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma

aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 2007.

ROLNIK, Suely. Subjetividade antropofágica. **Revista Concinnitas**, v. 23, n. 44, p. 132–149, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/74750 . Acessoe m: 18 set. 2025.

ROLNIK, Suely**. Subjetividade e história**. RUA, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 49–61, 2005. DOI: 10.20396/rua. v1i1.8638916. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638916. Acesso em: 29 set. 2025.

RICHTER, Ivone. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, A. M. (org.) **Interterriorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.63-70.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/8800/1/2009_MaristelaRossato.pdf . Acesso em: 10 set. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Antonia Zulmira da; SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Tema gerador: uma abordagem da metodologia de ensino com base na leitura da epistemologia freiriana. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 307-321, maio 2022.

SILVA, Debora Mendes Ribeiro; CONSERVA, Nicaulis Costa. ARTE NA ESCOLA, POR QUÊ? *In*: **Anais do XXXIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil** – ConFAEB, XI Congresso Internacional de Arte-Educadores e IV Semana de Arte do Instituto Federal Fluminense. Anais...Campos dos Goytacazes(RJ) IFF - Instituto Federal Fluminense, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/confaeb2024/956331-ARTE-NA-ESCOLA-POR-QUE. Acesso em: 21 abr. 2026

SILVEIRA, Lélian Patrícia de Oliveira; BAPTISTA, Maria Manuel Rocha Teixeira. Estudos culturais, pós-colonialismo e a (des)construção do outro: a orientalização do Novo Mundo – o caso do Brasil. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, *[S. l.]*, v. 17, n. 1, p. 354–375, 2020. DOI: 10.35355/0000059. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/25 . Acesso em: 26 abr. 2026.

SOUZA, E. C. de; TORRES, J. F. P. A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 34–57, 2019.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

SPIVAK, Gayatri C. **Can the subaltern speak?** *In*: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (eds.). Marxism and the interpretation of culture. Chicago: Chicago Press, 1988. p. 271-313.

VALENTE, Tamara da Silveira. **O papel do professor de educação artística**. Revista Educar, Curitiba, n.9, p.59-68. Editora da UFPR: 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martis Fontes, 2000.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 65-75

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine**. La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación del Perú; UNICEF, 2005. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310. Acesso em: 23 mai. 2026.

WELLE, Deutsche. **Descolonização**. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/s%C3%B3-descoloniza%C3%A7%C3%A3o-da-subjetividade-trar%C3%A1-mudan%C3%A7a-%C3%A0-am%C3%A9rica-latina-diz-walter-mignolo/a-5285265 . Acesso em: 11 out. 2025.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jociele. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte . Acesso em: 12 set. 2025.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br .Acesso em: 20 jan. 2025.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TCLE – p.1

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica orientada pela Profª. Drª. Christiane de Faria Pereira Arcuri e conduzida por Fernanda Paradelas Plaisant. Este estudo tem por objetivo compreender como as aulas curriculares de Artes Visuais contribuem para o entendimento das subjetividades dos alunos através de experiências artísticas no Ensino Fundamental do CAP-UFRJ durante o período letivo de 2025 e 2026. Você foi selecionado(a) por ser ou ter sido docente de Artes Visuais da Educação Básica do CAP-UFRJ. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos da participação no estudo são mínimos, poderá sentir-se desconfortável ou constrangido (a) para apresentar suas experiências anteriores diante do que lhe for questionado e/ou expressar informações ou experiências pessoais. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora irá conversar com o(s) participante(s) e assumir as devidas responsabilidades por eles. Como benefícios, os(as) participantes poderão contribuir para um estudo que promove práticas subjetivas dentro da arte-educação na educação básica e poderão refletir acerca de sua prática docente dentro da sala de aula.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em partilhar seus conhecimentos, vivências e experiências na arte-educação dentro do CAP-UFRJ a partir de seus saberes e fazeres, usando como base o currículo de Artes Visuais da escola. Sua participação consistirá em responder a um questionário online (Google Forms). O preenchimento do questionário levará cerca de 25 minutos A assinatura do consentimento poderá ocorrer em formato físico ou, no caso de instrumentos online, por aceite eletrônico, ambos com validade ética e legal. As respostas serão armazenadas em ambiente digital seguro (*Google Drive*, com acesso restrito à pesquisadora responsável), serão definitivamente excluídas após dois anos do término da pesquisa.

As narrativas apresentadas durante a pesquisa serão por intermédio de relatos escritos para posteriores transcrições. Ao aceitar participar da pesquisa você autoriza o uso de seus relatos escritos somente para finalidade do estudo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados. Os trechos das narrativas e os dados estatísticos gerados pelo *Google Forms* serão apresentados no contexto que corresponda a coletividade da pesquisa. Isto também se dará com qualquer outra informação que julgar necessário. Todas as análises serão realizadas a partir da perspectiva docente, não havendo coleta de dados de alunos.

Ao aceitar participar, você concorda com o termo supracitado. Lembrando que você tem total liberdade de abdicar a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos (nos meios acadêmicos e científicos) os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

TCLE – p.2

Contatos do pesquisador responsável:

Fernanda Paradelas Plaisant. Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Telefones para contato: (21) 98824-4392.

E-mail para contato: plaisant.fernanda@gmail.com .

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3° andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) docente participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: Fernanda Paradelas Plaisant

Assinatura:

ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO (TAI)

DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO EXTERNO

Declaramos, para os devidos fins, que o projeto de pesquisa intitulado ***Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica,*** desenvolvido pela estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino **Fernanda Paradelas Plaisant**, vinculado ao **Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB – CAp/UERJ),** foi **APROVADO** pelo Conselho Diretor (ConDir) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em **30 de setembro de 2025**. Ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o trabalho está condicionado à apresentação do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Rio de Janeiro, 01 de outubro de 2025.
Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão
Mário Fernando Passos Danner - Técnico em Assuntos Educacionais
SIAPE : 3181963

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIO FERNANDO PASSOS DANNER
Data: 01/10/2025 11:07:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Colégio de Aplicação
Rua J.J. Seabra, s/nº - Lagoa - Rio de Janeiro - RJ - CEP 21.470-130

ANEXO 3 – PÁGINA FINAL DO PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Continuação do Parecer: 7.944.610

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2665275.pdf	02/10/2025 11:57:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Fernanda_Plaisant.pdf	02/10/2025 11:54:34	FERNANDA PARADELAS PLAISANT	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Fernanda_Plaisant.pdf	02/10/2025 11:52:39	FERNANDA PARADELAS PLAISANT	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Questionario_para_professores_Fernanda_Plaisant.pdf	01/10/2025 17:05:29	FERNANDA PARADELAS PLAISANT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DALPE_Termo_Institucional.pdf	01/10/2025 16:55:23	FERNANDA PARADELAS PLAISANT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_Fernanda_Plaisant.pdf	01/10/2025 16:55:03	FERNANDA PARADELAS PLAISANT	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Novembro de 2025

Assinado por:
Andréa Maria de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

ANEXO 4 – FOLHA DE ROSTO

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
Encantamentos: diálogos entre subjetividades, decolonialidade e ensino de arte na educação básica

2. Número de Participantes da Pesquisa: 0

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR

5. Nome:
FERNANDA PARADELAS PLAISANT

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
191.217.497-95	Rua Gustavo Sampaio lado par LEME RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 22010010		
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	21988244392		plaisant.fernanda@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 02 / 10 / 2025

Fernanda P. Plaisant
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	33.540.014/0001-57	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
15. Telefone:	16. Outro Telefone:	
(21) 2333-7873		

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Mônica Andréa Oliveira Almeida CPF: 597.840.326-00

Cargo/Função: Diretora

Mônica Andréa Oliveira Almeida
Diretora Cap-UERJ
Mat. 36139-1 ID: 4374297-1

Data: 02 / 10 / 2025

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.