Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

OS “RISCOS” DE LEGITIMAR A ARTE NA ESCOLA: DISPUTAS CURRICULARES E CONTRAVISUALIDADES

THE “RISKS” OF LEGITIMIZING ART IN SCHOOLS: CURRICULAR DISPUTES AND COUNTER-VISUAL PERSPECTIVES

LOS “RIESGOS” DE LEGITIMAR EL ARTE EN LAS ESCUELAS: DISPUTAS CURRICULARES Y PERSPECTIVAS CONTRAVISUALES

Caroline de Andrade Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil

Resumo

Este artigo discute as fragilidades históricas, políticas e institucionais do ensino da arte a partir da *escrevivência* (EVARISTO, 2020). Sob uma perspectiva que engendra docência, cotidianos, pesquisa e políticas públicas, discuto como o componente, marcado pelo eurocentrismo, lacunas jurídicas, desafios curriculares e precarização docente, compõem as inquietações e as práticas de uma arte-educadora. Ao denunciar as ditaduras visuais, que reforçam exclusões, também proponho práticas de contravisualidade e contra-hegemônicas como caminhos de resistência. Legitimar a arte na escola, portanto, é um ato político que enfrenta ausências e disputas, mas que pode abrir fissuras para a emancipação.

Palavras-chave: Ensino da arte; Currículo; Contravisualidade.

Abstract

This article discusses the historical, political, and institutional fragilities of art education from the perspective of "writing from lived experience" (EVARISTO, 2020). From a perspective encompassing teaching, daily life, research, and public policy, I discuss how this component, marked by Eurocentrism, legal gaps, curricular challenges, and precarious teaching positions, shapes the anxieties and practices of an art educator. By denouncing visual dictatorships that reinforce exclusion, I also propose counter-visual and counter-hegemonic practices as paths of resistance. Legitimizing art in schools, therefore, is a political act that confronts absences and disputes, but which can open fissures for emancipation.

Keywords: Art education; Curriculum; Counter-visuality.

CUNHA, Caroline de Andrade. OS “RISCOS” DE LEGITIMAR A ARTE NA ESCOLA: DISPUTAS CURRICULARES E CONTRAVISUALIDADES. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1925, Ano, 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Resumen

Este artículo analiza las fragilidades históricas, políticas e institucionales de la educación artística desde la perspectiva de la «escritura desde la experiencia vivida» (EVARISTO, 2020). Desde una perspectiva que abarca la docencia, la vida cotidiana, la investigación y las políticas públicas, examino cómo este componente, marcado por el eurocentrismo, las lagunas legales, los desafíos curriculares y la precariedad laboral, moldea las ansiedades y prácticas del educador artístico. Al denunciar las dictaduras visuales que refuerzan la exclusión, propongo prácticas contravisuales y contrahegemónicas como vías de resistencia. Legitimar el arte en las escuelas, por lo tanto, es un acto político que confronta ausencias y conflictos, pero que puede abrir fisuras hacia la emancipación.

Palabras clave: Educación artística; Currículo; Contravisualidad.

Introdução

O ensino da arte atravessa disputas teóricas, curriculares, políticas e institucionais - como qualquer outro campo de conhecimento que promova questionamentos das estruturas que colapsam esse sistema-mundo. Essas disputas que desenham o que é dito ou não dito no ensino, não dizem respeito apenas à permanência da arte na matriz curricular. Trata-se, também, da garantia de direitos educacionais, culturais e simbólicos dos estudantes: o direito de acessar repertórios artísticos diversos, de produzir narrativas sobre si, de reconhecer memórias silenciadas, de desenvolver uma leitura crítica das visualidades.

Parto da hipótese de que a Arte, embora obrigatória no currículo da educação básica, permaneça fragilizada em sua legitimidade institucional e epistemológica. Aponto algumas dessas fragilidades: as lacunas normativas a respeito da ausência de carga horária mínima e da oferta das linguagens do campo artístico; a precarização dos espaços escolares; o colonialismo na formação docente, que por sua vez, contribui para a permanência de currículos eurocentrados; e as distorções a respeito da experiência estética no currículo comum nacional, ao instrumentalizar, a partir de uma gramática utilitarista, o ensino da arte. Mas, ao mesmo tempo, por produzir deslocamentos sensíveis, críticos e escapar de uma racionalidade binária, a arte confronta determinadas continuidades nos espaços institucionais.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Mas, como isso se reflete nas escolas? Neste *ensaio-escrevivência*, reúno algumas reflexões das pesquisas de mestrado e doutorado, duas décadas de docência na educação básica, e, também, como apreciadora de exposições e da arte pública. Como elucida Conceição Evaristo (2020), a *escrevivência* está para além de uma escrita de si, que se esgota no próprio sujeito: são enunciações particulares que expressam, ao mesmo tempo, uma coletividade. Neste artigo a escrevivência docente é um modo de organizar as memórias profissionais, os registros das práticas, a análise de políticas curriculares, a reflexão teórica e os efeitos dessas dimensões no percurso pessoal. Parafraseando Milton Nascimento/Lô Borges (1970) "sou do mundo, sou Minas Gerais", apesar de soar pretensioso, há muitas "Carolines" por aí (arte/educadoras, pesquisadoras, negras/pardas, periféricas, mães, servidoras públicas), que, mesmo isoladas dos circuitos dos grandes centros, debates e produções artísticas em evidência, buscam criar fissuras na educação pública.

O acúmulo sobre a história do ensino da arte no Brasil no decorrer da minha graduação e dos certames que concorri, tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e as pesquisas de Ana Mae Barbosa (1986; 2003). Em linhas gerais, o que comumente é abordado em concursos públicos, apesar das nuances de cada período, é uma divisão histórica em três eixos graduais: arte como técnica, arte como expressão e arte como conhecimento. Apesar das críticas quanto a uma historicidade evolutiva da história da arte e do ensino da arte no país, estes eixos de análise ainda se refletem nas construções curriculares e nos concursos públicos. Mesmo com as revisões históricas – realizadas pela própria autora e outros historiadores da arte – é inegável que a compreensão dos processos envolvidos para a sedimentação deste componente curricular auxilie na constituição do ser docente em arte. Entre as muitas contribuições de suas pesquisas, a autora discorre sobre a importância de se conhecer a história do ensino da arte para que possamos desenvolver uma autoidentificação segura, uma vez que arte ainda receba um tratamento periférico em muitas escolas. Segundo a autora,

> Como qualquer minoria, os arte/educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão, seus heróis e heroínas. Eles precisam conhecer acerca do seu passado, do mesmo modo que qualquer minoria precisa se orgulhar deste passado e de si mesmo (BARBOSA, 1986, p.10).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Conscientizar-se de como práticas e perspectivas do ensino de arte do passado ainda se refletem nas escolas é uma ferramenta para modificar as "permanências" de concepções recreativas e de uma reprodução eurocentrada nos currículos. Arte/educadores que compreendem a história do seu ofício fortalecem sua capacidade de fazer mudanças, de trabalhar com sentido, lidar com as contradições e limitações específicas da docência em arte.

A falta de apoio institucional e recursos também limitam nosso trabalho pela escassez, de modo que o reducionismo no ensino contribui para o esvaziamento do componente. Nas escolas públicas é raro termos uma sala para trabalharmos o componente, assim como materiais básicos disponíveis – elementos suficientes para incutir um desânimo quando iniciamos a carreira do magistério. Mas docentes e/ou escolas não fragilizam o ensino da arte isoladamente: políticas públicas, cultura visual excludente, políticas curriculares e uma longa tradição acadêmica que privilegia um cânone euro-estadunidense ajudam nessa composição.

Em minha jornada profissional, percebi que não é esperado muito de nós, arte/educadores. Isto se manifesta principalmente nos momentos em que dispensam nossa opinião nas intervenções nos conselhos de classe, nas cobranças na condução do planejamento ou na participação intelectual e deliberativa. A resposta a essa "desimportância" retorna, a meu ver, ao histórico da luta pelo ensino da arte no país: defender o espaço da arte na escola e a participação equalizada da disciplina nas decisões escolares tem me ajudado a modificar as percepções arcaicas do nosso papel no ensino (transmissores de técnicas de artesania e design, decoradores, animadores culturais, regentes de uma matéria que "não reprova", etc.).

As lacunas na minha formação acadêmica – que me deixou à deriva para lidar com as violências raciais e de gênero entre os estudantes – e um material didático e paradidático pouco inclusivo em relação às produções artísticas brasileiras e latino-americanas, arte indígena, arte afrodescendente e arte urbana, para citar alguns exemplos, colaboraram para que pudesse compreender o papel periférico da disciplina. Visão esta também compartilhada pelos discentes ao tratar a aula de arte como uma matéria de "menor" importância no seu percurso escolar – a meu ver,

Volume 2026
ISSN 2319-0868

além das descontinuidades e rupturas do ensino da arte ainda reproduzidos nas escolas, também era um espaço que pouco dialogava com a valorização da nossa produção estética. A "Arte" hegemônica permanecia na escola e nos "ambientes oficiais" para exposição da arte brasileira, tal como enunciado por Renata Felinto e Rosana Paulino:

> Raramente a nossa produção artística tratou com seriedade esse trauma colonial e suas consequências. Adotar as correntes artísticas europeias como referência, inclusive subjugando a importância dos fundamentos geométricos das artes produzidas pelas populações africanas e autóctones das Américas, foi a sublimação do trauma colonial na prática. Suprimimos as circularidades e triangularidades das compreensões de si e do mundo das populações originárias e africanas na linha reta da história da arte europeia. Suprimimos a ponto de torná-las invisíveis. No entanto, não é por não serem visíveis que o trauma e a dor deixam de existir. (FELINTO E PAULINO, 2021).

Além do eurocentrismo curricular, que produz a negação da alteridade, a disciplina arte também é subalternizada em relação às demais disciplinas escolares. Este paradoxo – de um componente marginalizado que reproduz um *apartheid* cultural em grande parte dos conteúdos listados para se ensinar – exige um olhar mais atento sobre o currículo em arte/educação e o seu alcance.

Disputas e fragilidades no Ensino da Arte: disputas curriculares, fragilidades político-normativas

Por que o ensino da arte ainda não está sedimentado nas escolas e redes de ensino que atuei? Tenho formulado algumas hipóteses a partir da minha jornada como '*docentepesquisadora*'[1].

Ao analisar os marcos legais do ensino da arte, podemos observar a inconsistência deste percurso. Mesmo com a obrigatoriedade expressa em diversos momentos, a história do ensino da arte no país nos mostra que apenas legislações

[1] Os neologismos criados a partir dos estudos com os cotidianos escolares, grafados em itálico e aspas são uma resposta à tradição do pensamento moderno/ocidental, que fragmenta o pensar e agir. Para Nilda Alves (2014) no contexto das redes educativas tais processos são indissociáveis: "As dicotomias herdadas da Modernidade têm significado limites aos processos de pensamento que precisamos desenvolver para compreender os múltiplos cotidianos das inúmeras redes educativas que formamos e nas quais fomos formados." (ALVES, 2014, p.1470)

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

sem o aporte das políticas públicas para garanti-las, não as tornam, por si só, concretas.

Com a LDB 9394/96, a obrigatoriedade da disciplina em toda a educação básica foi legalmente expressa e o decênio para que as instituições de ensino se adequassem expirou em 2006, ano em que concluí minha graduação. Em 2007, ao iniciar a carreira como arte/educadora, ainda era comum ver professores não formados atuando na área - ora denominada “Arte”, “Artes” ou “Educação Artística”. Por outro lado, na maioria dos concursos que realizei, notei a permanência da abordagem polivalente, mas que privilegiava os conteúdos de Artes Visuais, de modo que os docentes formados nas demais linguagens concorrem em condições desiguais.

Ricardo Figueiredo e Jardel Eloi da Silva (2026) investigaram a persistência da polivalência em aulas de Arte com professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais e para os autores são cinco motivos que explicam essa constatação: “orientações da direção escolar, adaptabilidade dos conteúdos à estrutura física e cultural da escola, influência da forma escolar, alinhamento com o ENEM e uso do livro didático (p.420).” Os autores concluem que a polivalência não é uma exigência legal, já que estudaram a legislação vigente para o ensino de Arte nacional e estadual, mas a entendem como “uma construção histórica e institucional que desafia a autonomia docente e a qualidade do ensino de Arte” (FIGUEIREDO; ELOI DA SILVA, 2026, p.430).

É importante destacar os enfrentamentos das áreas de música, teatro e dança, indicadas nos PCN 's Arte de 1997 não como complementares, mas integrantes no currículo a serem ofertadas - alternada ou simultaneamente - em toda a educação básica. Contudo, Ana Mae Barbosa (2002) pondera as críticas sobre as regulamentações,

> [...] nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tampouco garantem um ensino/aprendizagem que tornem os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. [...] Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação (BARBOSA, 2002, p.14).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A partir do exame analítico da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Rosa Iavelberg (2018) aponta uma descontinuidade preocupante em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, consubstanciada no rebaixamento do valor da área no currículo e na redução da sua extensão textual. A autora adverte que a preocupação do documento em focar no atendimento ao mercado de trabalho e na expansão do consumo resulta em um tom pragmático e instrumental, e que essa lógica acaba por eclipsar "a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade (IAVELBERG, 2018, p.76)".

Além disso, a autora critica a "não definição de conteúdo em Arte" no segmento do 1.º ao 5.º ano, ressaltando que, ao contrário dos demais componentes curriculares — que determinam com clareza os conteúdos associados às habilidades e ao ano escolar —, a BNCC deixa a área sem balizas teóricas e indicadores explícitos.

Ao inserir a arte no componente “Linguagens”, a BNCC faz semelhante movimento ao da lei 13.278/2016[2] ao deixar lacunas que viabilizam as instituições de ensino priorizar áreas de conhecimento. Nas constantes mudanças normativas é notável os tensionamentos: as lutas das associações de classe pelo estabelecimento de cada área como componente específico de saber e formação cultural versus a ausência do Estado em cumprir os prazos estabelecidos[3], além disso, as legislações seguem desacompanhadas de políticas públicas e normas regulamentadoras. A legislação enxuta de 2016 apelou para o máximo de abstração - mantendo-se o termo “obrigatoriedade”, sem instituir como se daria a oferta, distribuição, carga horária mínima das linguagens artísticas e a formação docente para contemplar todo o ensino.

Além da dimensão político-institucional, a dimensão curricular não é menos problemática: a BNCC não foi recebida como um avanço por parte dos educadores[4]

[2] A lei 13.278/16 inclui as linguagens da arte em toda a educação básica, sem delimitar a proporção de cada componente. A título de exemplo, a lei 11.769/08 (a “lei da música”) “§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, *mas não exclusivo*, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo”, expressa essas lacunas.
[3] Como previstos na LDB de 1996 e na lei 11.769/08.
[4] Entre alguns exemplos, cito a campanha lançada em 2016 pela ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) “Aqui já tem currículo: o que criamos nas escolas”.

e arte/educadores. No caso dos pares com os quais compartilhei minha experiência profissional, o mais comum, quando nos deparamos com o documento, foi a crítica à forma redigida – a qual precisávamos "traduzir" para navegá-la – e menos sua proposta e o que tinha ficado "de fora". A elaboração de um documento cuja forma ou linguagem distancie o público-alvo, evidencia uma escolha política consciente. No trabalho de mestrado[5], debrucei-me sobre a construção deste documento a partir da perspectiva dos direitos humanos e das políticas públicas. Elizabeth Macedo (2014, p. 1553), através de um mapeamento dos agentes envolvidos na construção da BNCC, elucida "o que a BNCC tem a oferecer é a tentativa do controle do imponderável do qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte". Nilda Alves (2014) destaca que o pressuposto de qualidade e equidade de um documento construído verticalmente, mascara o controle hegemônico do saber, ao tratar como objetos o que, na verdade, são processos (p. 1477), por conseguinte, o que é objeto é passível de se tornar mercadoria. Na mesma direção crítica, o arte/educador Thiago Cruvinel (2019) analisa a forma utilitarista em que é tratado o conceito "criatividade": "*uma estratégia para solucionar problemas*" em contraponto à própria essência inovadora e transgressora da arte, e sua capacidade para transformar a realidade (p.84). É um documento estruturado em prol de uma educação voltada para o desenvolvimento econômico, não para a emancipação social, segundo o autor.

Entretanto, "uma escola que não consegue ensinar, não favorece a cidadania", segundo análises de Marcelo Burgos (2025) e nisto a BNCC se consolida como um documento mobilizador capaz de contemplar a complexidade da formação cidadã. Quando o senso do comum é ameaçado, a escola é a instituição por excelência para contrapor os fluxos antidemocráticos da história. Se apenas na década de 1990 a universalização do ensino fundamental é atingida no país, tem-se o contraste da aceleração digital, que alcança rapidamente todas as classes sociais e faixas etárias. O amplo acesso às redes de comunicação também expõe a propagação de ideais autoritários, e nisto, a escola é central da agenda da educação para a cidadania.

[5] O Ensino da Arte e os Direitos Humanos na Escola: Reflexões a partir de uma pesquisa-ação pedagógica. 2021. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas em Direitos Humanos - UFRJ.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Mesmo reconhecendo ao escopo crítico ao documento, a unidade curricular, segundo os levantamentos do autor, fortalece relações interinstitucionais, comunitárias, trocas pedagógicas, metodologias centradas no estudante, e, principalmente, o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. A recorrência do termo "cidadania" ao longo da BNCC (47 vezes), elucida o autor,

> [...] com a recorrência de seu uso, mesmo sem pretender, o documento oficial não deixa de apontar para a necessidade de contemplar uma agenda de fortalecimento da educação para a cidadania. Parece que foi por essa brecha não programada que os profissionais da educação passaram ao conferirem múltiplos e novos significados à política, refletindo, dessa forma, não apenas os seus próprios anseios de participação, mas também os da comunidade escolar como um todo. (BURGOS, 2025 p.15).

Apesar da questionabilidade da universalização curricular como garantidora da equidade de ensino, há documentos com alcance nacional que foram importantes nas revisões curriculares, como as leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Indígena. Sem estes, em tempos de decadência democrática, a anulação de toda uma memória cultural poderia estar mais aprofundada no ensino. Sob outro aspecto, quando rememoro minha trajetória docente, o PCN foi um documento basilar. Entre diversas reflexões, destaquei nas marcações do livro: "*a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência*" (BRASIL, 1997, p. 21). Não à toa que as leis referidas citam explicitamente a área de "educação artística" e "arte" como centrais na implementação da diversidade cultural, e, não por acaso, em momentos de retrocessos de direitos, a arte seja constantemente atacada, dado esse também constatado por Rosa Iavelberg (2018).

Se as fragilidades político-normativas tornam instável a garantia da arte na escola, tanto as questões curriculares da universidade para garantir uma formação docente diversificada quanto às disputas curriculares na educação básica definem o que se torna visível quando a arte é ensinada. Desta forma não podemos responder a esse histórico de inconstâncias observando apenas as políticas que garantem a permanência da disciplina, mas atentar-nos quanto aos movimentos curriculares, que por sua vez, ecoarão por gerações: atingem os repertórios, imagens, sujeitos e memórias que irão compor a experiência estética na sala de aula.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Fragilidades na formação em Arte, disputas contranarrativas

Um dos elementos mais sensíveis na jornada docente foi o letramento para os conflitos e desafios que me esperavam nas salas de aulas. Em parte, atribuo ao currículo colonizado, que nos nega uma visão intercultural e impõe a universalidade de um delimitado indivíduo, sua ciência e sua Arte (com "A" maiúsculo) como o "norte" do saber válido. Ao questionar este paradigma, atualmente em ruínas, abre-se espaço para abarcarmos outros conceitos e formas de produzir arte que não estavam presentes no início da minha formação.

Ao mapear estas lacunas, pude me experimentar "*enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento*" (FREIRE, 1996, p. 26). Nilma Lino Gomes (2017) destaca que é necessário construirmos a pedagogia das ausências e emergências, decolonizando os currículos: "*A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação*" (GOMES, 2017, p. 136). No caminho de minha formação continuada e da pesquisa (diferente do caminho da informação, em que não há o debate, o contraditório), tornou-se uma necessidade reconhecer, investigar e promover outras culturas, sujeitos e epistemologias que não me foram apresentados na vida escolar, na vida comunitária e na graduação. O cânone euro-estadunidense nos livros que adquiri de história da arte e nos currículos escolares me causavam um incômodo: omissões ou colonialismo?

A pesquisa-obra "A História da _rte", de Bruno Moreschi (2016), desenvolveu um estudo de ativismo de dados quantificando artistas por cor, raça, gênero e território nos livros indicados nas bibliografias das licenciaturas em Artes Visuais do país. Este trabalho confirma o paradoxo, de um ensino da arte que busca promover a diversidade artística e cultural do país, mas tem como núcleo histórico uma estética caucasiana/masculina/ocidental/europeia. A virada decolonial na produção acadêmica dos últimos anos, no contexto das artes e ciências sociais - em que pese às críticas - diversificou os debates, as publicações, os territórios, os artistas/artivistas, temas das exposições e curadorias.

Contudo, a vivência de uma *professora-artista-pesquisadora* não permite ainda uma avaliação otimista do atual cenário. Mesmo com a profusão de produções

Volume 2026
ISSN 2319-0868

acadêmicas de base contra-hegemônica crítica, a decolonialidade curricular ainda está incipiente nas discussões dos planos de ensino e projetos políticos-pedagógicos nos lugares que atuo/atuei, e, consequentemente, nas práticas e praticantes da formação escolar. Desta forma, não basta a arte estar na escola: quais histórias, quais imagens, quais sujeitos são legitimados?

Enquanto eixo argumentativo escolhi abordar as imagens que circulam através das tecnologias de informação, que possibilitam a nós, professores, acessar uma gama de produções artísticas geralmente produzidas ou voltadas para os grandes centros, longe da realidade das escolas periféricas, suburbanas e rurais. Essas mesmas tecnologias, que nos fazem acessar cada vez mais imagens produzidas pelas margens dos discursos hegemônicos, também precisam de intervenções críticas, visto as ideologias desumanas que circulam por esse meio. No chão da escola, a presença das redes sociais na vida dos estudantes não possibilitou necessariamente o acesso a uma diversidade de imagens – e discursos. Questiono-me como essas imagens formam os estudantes e como a escola disputa esse regime de visualidade.

Walter Benjamin (1996) acerta em parte, quando argumenta sobre a perda da "aura" da obra de arte, que, ao ser reproduzida, torna-se transitória, mas também mais democrática, pois vai de encontro ao espectador e se torna acessível aos trabalhadores. O acesso a imagens por meios digitais eleva exponencialmente sua reprodutibilidade, ou, em termos atuais, "viralizam". Mas, para Nicholas Mirzoeff (2016, 2019) estamos em uma "ditadura visual", pois, o que vemos não é simplesmente um sentido cognitivo fisiológico, a-histórico: as visualidades são um campo de poder, e como tal, é uma fonte de transmissão cultural, na qual devemos lançar debates e reflexões: "*uma prática discursiva de manipulação e regulação do real que produz efeitos materiais*" (MIRZOEFF, 2016, p.17). O nosso modo de ver imagens, segundo o autor, está condicionado a um discurso visual hegemônico: os algoritmos filtram e hierarquizam o que é visível, reforçando estereótipos, opressões, aprofundando os racismos e as diferenças. As representações reiteradas e as ausências de representações fixam papéis,

> Tal como afirmou Frantz Fanon, tal experiência repetida gera uma 'estética de respeito pelo status quo', uma estética do adequado, do

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> dever, do que é sentido para ser correto e, portanto, agradável e, em última instância, até mesmo belo (MIRZOEFF, 2016, p. 47).

Em contraponto, o autor propõe uma "contravisualidade", que não se resume a analisar a imagem por si mesma, mas inserir questões individuais e sociais que estamos envolvidos ao consumir e compartilhar essas imagens. Esta seria uma reação aos massacres em curso, ao mesmo tempo, uma arte política.

Essas noções de ditadura visual e contravisualidade não são apenas abstratas. Ao longo da minha docência, tentei traduzi-las em práticas concretas, que chamo aqui de 'práticas de riscos' – porque desafiam o que era tradicionalmente esperado do ensino da arte.

Práticas de "riscos"

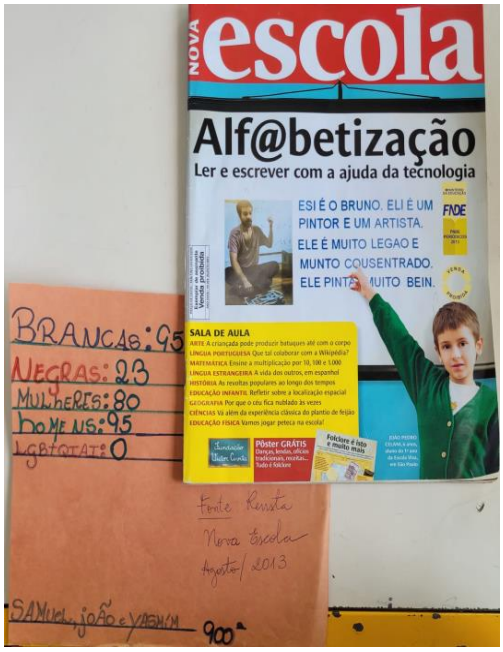

Fig. 1 – Levantamento de raça e gênero a partir de revistas. 2022.
Turma: 900
(Fonte: Arquivo da autora)

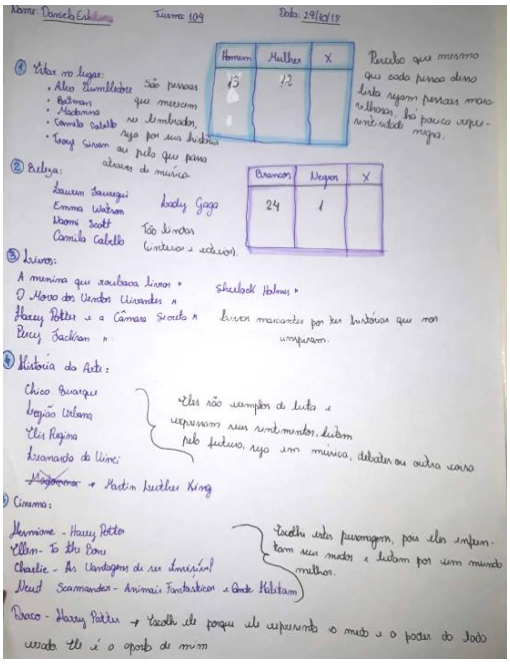

Fig. 2 – Raça e gênero a partir das preferências pessoais na rede social. 2018
1° ano do Ensino Médio.
(Fonte: Arquivo da autora)

Exponho brevemente algumas possibilidades para o exercício de contravisualidades em sala de aula, sem utilizar, necessariamente, as mídias digitais

Volume 2026
ISSN 2319-0868

em tempo real, ou, apenas com materiais visuais encontrados na própria escola, como revistas e livros didáticos.

Gosto de propor aos estudantes que quantifiquem a representatividade negra e de gênero nas visualidades. Em algumas experiências, solicito às turmas que enumerem em revistas e jornais pessoas negras, brancas, outras etnias, homens, mulheres e *queers*; elaboramos tabelas e eles redigem suas conclusões sobre esta pesquisa visual (fig. 1). Há muitos anos faço essa prática porque era um material disponível – atualmente com o universo digital, os recursos como jornais e revistas velhas estão mais escassos. É possível mediar essa tarefa com turmas de diferentes etapas do ensino, especialmente a EJA – Educação de Jovens e Adultos, em que o tempo de aula é geralmente reduzido. Neste contexto, elaboro aulas que reúnem diversos objetivos e atravessamentos: a manipulação de uma materialidade que não exige habilidades técnicas (revistas), a leitura crítica (olhar a partir de um contexto), a intervenção (contabilizar), a produção reflexiva sobre o que interveio (registrar e analisar). E, por fim, a comparação entre os trabalhos dos grupos e o debate, em que pensamos a dimensão coletiva das questões raciais e de gênero e como o discurso midiático muitas vezes reproduz as assimetrias e sistematicamente anula a diversidade.

Nas turmas de ensino médio, propus aos discentes listagens de pessoas que admiram em suas redes sociais e fora dela, indicando artistas, músicos, atletas e personalidades em geral (fig. 2). Na conclusão, indago o percentual de pessoas por raça e gênero listadas, e se estas os representam de alguma forma. Essas aulas trabalham a partir dos afetos e permitem questionar, refletir, como a cultura visual formata o nosso olhar. Estes exemplos não são apenas proposições de contravisualidades, mas exercícios de agência, no sentido de reconhecer os estudantes como produtores de cultura, de leitores que intervém no real – ampliando concepções de leituras de imagens em que permanecemos passivos diante do que vemos – quando, por exemplo, utilizamos padronizações metodológicas: apreciar, analisar aspectos formais, emitir juízos. Nós, arte/educadores, podemos mediar esse "encontro" com as imagens do cotidiano, problematizar como vemos e reproduzimos imagens; como a hierarquização das imagens define preferências estéticas e

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

discriminações; por fim, compreender como a nossa atenção visual também integra uma disputa narrativa.



Fig. 3 – Mayara Ferrão, Álbum de desesquecimento. 2024
Fotografias criadas por IA
(Fonte: Revista História Guardada)

Interpreto o trabalho da artista Mayara Ferrão (fig. 3) também como um exercício de contravisualidade e "prefiguração" (MIRZOEFF, 2019). No caso deste último, trata-se da ideia de criar, no presente, espaços e práticas que antecipam formas futuras de convivência e democracia, um "encenar os futuros no presente", ou plasmar as abolições ainda não conquistadas, mas que se deseja alcançar. O autor cita experiências comunitárias nos EUA e a revolução do Haiti como exemplos de relações sociais que metabolizaram a mudança, tornaram visíveis sujeitos e práticas que o Estado e a normatividade tentam invisibilizar, e constituíram um contrapoder. Uma forma de interferir politicamente no campo das visualidades, fornecendo outras imagens e imaginários que se rebelam.

Em "álbum de desesquecimentos" (2024), a artista constrói imagens de mulheres negras e lésbicas apagadas da história, utilizando manipulação fotográfica produzida por inteligência artificial (IA). Essas ferramentas treinadas para reproduzir

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

exclusões, ou “ditaduras visuais” (MIRZOEFF, 2016), são desvirtuadas do seu modelo produtivo e usadas para contrapor um passado de negações e violências, questionando arquivamento e representatividade. São estranhamentos irreplicáveis, que descobrem o que não poderá ser mais velado. Como formula a artista:

> A inteligência artificial é interessante porque você começa a entrar naquela coisa de 'e se?'. Parece que tudo é possível, então me veio essa vontade de representar duas mulheres nessa troca de afeto, porque dentro das minhas pesquisas de anos sobre fotografias de pessoas negras, indígenas e racializadas, é algo que eu nunca vi. A gente sabe que o povo preto era representado de uma forma totalmente desumanizada. (FERRÃO, 2025).

Temos a impressão de um “futuro do pretérito” em seus trabalhos: supomos que essas imagens não foram registradas e, se fossem, provavelmente seriam destruídas. Trata-se de perceber, nestas alegorias, a reivindicação do direito à memória. São narrativas visuais não atreladas às imagens de controle, mas à poesia, ao direito de ser, amar, existir.

Estas “encenações da memória”, também estão presentes no ensaio de Saidiya Hartman “Vênus em dois atos” (2020) no qual a autora elabora “fabulações críticas”, tensionando os arquivos da escravidão. Trago essas referências como exemplos de fissuras que “*abrem caminhos para o passado, que, para existir em nossa imaginação, precisa antes ser narrado*” (FERRÃO & SOUZA, 2025).

O controle do que pode ser visualizado, narrado, enreda-se nas diversas redes educativas que nossos estudantes vivenciam. O ensino da arte tem uma árdua missão com as ferramentas de controle contemporâneas, que vêm condicionando padrões antidemocráticos de existência.

Considerações em processo

A luta pela permanência e obrigatoriedade das linguagens artísticas na educação, para além da questão legal, deve avançar no embate contra omissões discursivas, ausências de normas regulamentadoras e políticas públicas que poderiam fazer da arte não apenas um componente “obrigatório”, mas legítimo, garantindo carga horária mínima, presença de todas as linguagens artísticas, formação docente e espaços físicos. Mas legitimar a arte na escola não significa

Volume 2026
ISSN 2319-0868

apenas assegurar a presença formal no currículo, mas reconhecer o direito à experiência estética, à memória ancestral, à leitura crítica das imagens, a participação e agência na vida cultural.

Ao analisar as conquistas e retrocessos dos marcos legais no ensino da arte, as diversas edições e revisões da legislação atual, nota-se que a luta pela legitimação do ensino da arte não se encerra nas conquistas jurídicas. No entanto, as inconsistências normativas dificultam o estabelecimento de carga horária mínima e a regulamentação da oferta das diversas linguagens artísticas no ensino – e, consequentemente, políticas para a formação profissional docente.

Ainda na dimensão político-institucional, a ausência de investimentos na formação inicial e continuada do profissional arte/educador; a falta de diálogo com as Instituições de Ensino Superior e as pesquisas acadêmicas, assim como com as instituições museais; e, finalmente, o elitismo ainda presente em uma arte colonizante e excludente. São ausências que vulnerabilizam a atualização profissional.

Nossa atuação em salas de aula também é impactada com o desmonte das escolas públicas, que dificilmente oferecem espaço ou condições mínimas de trabalho. As incoerências no âmbito curricular – como a inclusão da Arte na BNCC em outro campo de conhecimento, e, no seu escopo, uma abordagem voltada para o utilitarismo da criatividade – pode facilitar a dispensabilidade do docente habilitado e deste componente nas redes de ensino.

Finalmente, na dimensão social, temos mídias audiovisuais voltadas para escandalização das exposições, banalizando o trabalho dos artistas, e um acesso tecnológico acrítico que acirra as diferenças.

Ao desnaturalizar as hierarquias curriculares, raciais, visuais, epistemológicas o ensino da arte ocupa um espaço contranarrativo, portanto, político. Suponho que, se há tantas ações e políticas que cerceiam a efetividade do ensino da arte na escola pública (e, ainda assim, resistimos), é porque sem dúvida oferecemos grandes riscos.

Referências:

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ANPED. Texto de Divulgação da Campanha **"Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas..."**, Disponível em: http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933. Acesso em: 21 març. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva; 1986.

_____, Ana Mae (org.), **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BURGOS, MARCELO. A BNCC e a educação para a cidadania. **Educação em Revista** , [S. l.], v. 41, n. 41, 2025. DOI: 10.35699/edur.v41i41.52738. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/52738. Acesso em: 25 ago. 2026.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 174 p.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FELINTO, Renata. PAULINO, Rosana. **Revista ZUM 19.** Violenta geometria. Publicado em: 17 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://revistazum.com.br/revista-zum-19/violenta-geometria/ .Acesso em: 05 març. 2026.

FERRÃO, Mayara. SOUZA, Fernanda Silva e. Álbum de desesquecimentos. **Revista Zum 27.** Publicado em: 6 de janeiro de 2025. Disponível em: https://revistazum.com.br/revista-zum-27/album-de-desesquecimentos/. Acesso em: 05 mar. 2026.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de; ELOI DA SILVA, Jardel. Ensinar o que não se aprendeu: a contradição silenciosa do Ensino de Arte. **Ephemera:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, v. 9, n. 17, 20 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTMAN, Saidiya. **Vênus em dois atos**. Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 12–33, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27640. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640 .Acesso em: 22 mar. 2026.

HISTÓRIA GUARDADA. Conversa com Mayara Ferrão. Inteligência artificial, arte e maternidade #05. **Diálogos** /// Beatriz Vitório e Ana Pecis entrevistam Mayara Ferrão. Entrevista 12 de maio de 2024. Disponível em: https://historiaguardada.substack.com/p/inteligencia-artificial-arte-e-maternidade .Acesso em 20 fev. 2026.

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes,** 36(1), 74–84. 2018 https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576

NASCIMENTO, Milton. **Para Lennon e McCartney**. Compositores: Lô Borges, Márcio Borges, Fernando Brant. In: Milton. Rio de Janeiro: Odeon, 1970. 1 faixa (2 min 30 s).

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 18, n. 4, p.745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472 .Acesso em: 11mar. 2026.

_____, Nicholas. Prefigurando aparência: do Haiti à reconstrução e 1968. **Dezenoveevinte.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, jan.-jun. 2019. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ha/mirzoeff.htm. Acesso em 28 jan. 2026.

MORESCHI, Bruno. A história da _rte. **Select**, São Paulo, v. 6, n. 37, dez. 2017-jan./fev. 2018.

Recebido em: 15/05/2026.
Aceito em: 27/08/2026.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Nome do Autor: Caroline Andrade Cunha

CUNHA, Caroline de Andrade. OS “RISCOS” DE LEGITIMAR A ARTE NA ESCOLA: DISPUTAS CURRICULARES E CONTRAVISUALIDADES. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1925, Ano, 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Minibiografia: Caroline de Andrade Cunha é doutoranda no programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de Ensino-Aprendizagem em Arte, sob orientação do Professor Doutor Ricardo Carvalho de Figueiredo. Professora de Arte na rede pública municipal de Barra Mansa (Ensino Fundamental 1ª fase, 2ª fase e EJA) e na ETE- Faetec Amaury César Vieira (Ensino Médio Técnico) Volta Redonda –RJ
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-6343-8909
E-mail: carolineacunha@yahoo.com.br

CC BY

REVISTA DA FUNDARTE

CUNHA, Caroline de Andrade. OS “RISCOS” DE LEGITIMAR A ARTE NA ESCOLA: DISPUTAS CURRICULARES E CONTRAVISUALIDADES. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 68, e1925, Ano, 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br