

POLÍTICAS DISCIPLINADORAS DE VISUALIZAÇÕES: modos de *ver* e *ser visto* nos currículos escolares

Lucas Pacheco Brum
Maria Cecília Lorea Leite

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado concluída e tem como objetivo problematizar as maneiras como os currículos de Artes Visuais têm operacionalizado as imagens na sua composição. O estudo se insere no campo de teorização dos Estudos Cultura Visual e se baseia também nas considerações do pensador Michel Foucault, sobretudo no que se refere ao conceito de disciplina. Buscamos compreender o currículo do Ensino de Artes Visuais a partir do conceito de políticas disciplinadoras de visualizações. Tal conceito foi por nós formulado no percurso do processo de formação do doutoramento, como uma ferramenta conceitual que interfere, controla e disciplina as imagens que compõem os currículos, bem como se encarrega de regular os olhares, as visualizações no âmbito educativo os modos de ver e ser visto dos/as estudantes. O presente trabalho focaliza uma discussão sobre as políticas disciplinadoras de visualizações dentro dos currículos e ambientes escolares, que bloqueiam e impedem as visualizações e os processos pedagógicos em arte a partir dos repertórios visuais estudantis que se apresentam na escola. Concluímos que as imagens contemporâneas da Cultura Visual tentam ocupar espaços nos currículos, no espaço escolar e nas práticas pedagógicas. Essas imagens, entrando, entram em resistência com as que já estão oficializada pelo currículo de Artes Visuais.

Palavras-chave: políticas disciplinadoras de visualizações; currículo; cultura visual.

DISCIPLINARY POLICIES OF VISUALIZATIONS: ways of seeing and being seen in school curricula

Abstract

This essay is a segment of a completed doctoral research study and aims to problematize the ways in which Visual Arts curricula have operationalized images in their composition. The study is situated in the field of Visual Culture Studies theorization and is also based on the considerations of the thinker Michel Foucault, especially concerning the concept of discipline. We seek to understand the Visual Arts Education curriculum from the concept of disciplinary policies of visualizations. This concept was formulated by us during the doctoral training process as a conceptual tool that interferes with, controls, and disciplines the images that compose the curricula, as well as being responsible for regulating the gazes and visualizations in the educational sphere—the ways students see and are seen. The present work focuses on a discussion about the disciplinary policies of visualizations within curricula and school environments, which block and impede visualizations and pedagogical processes in art based on the visual repertoires that students bring to school. We conclude that contemporary images from Visual Culture attempt to occupy spaces in the curricula, in the school environment, and in pedagogical practices. These images, upon entering, come into resistance with those already officially established by the Visual Arts curriculum.

Keywords: disciplinary policies of visualizations; curriculum; visual culture.

POLÍTICAS DISCIPLINADORAS DE VISUALIZAÇÕES: modos de ver y ser visto en los currículos escolares

Resumen

Este ensayo es un fragmento de una investigación de doctorado concluida y tiene como objetivo problematizar las maneras en que los currículos de Artes Visuales han operacionalizado las imágenes en su composición. El estudio se inserta en el campo de la teorización de los Estudios de Cultura Visual y se basa también en las consideraciones del pensador Michel Foucault, sobre todo en lo que se refiere al concepto de disciplina. Buscamos comprender el currículo de la Enseñanza de Artes Visuales a partir del concepto de políticas disciplinadoras de visualizaciones. Este concepto fue formulado por nosotros en el transcurso del proceso de formación del doctorado, como una herramienta conceptual que interfiere, controla y disciplina las imágenes que componen los currículos, así como se encarga de regular las miradas, las visualizaciones en el ámbito educativo, los modos de ver y ser visto de los/las estudiantes. El presente trabajo se centra en una discusión sobre las políticas disciplinadoras de visualizaciones dentro de los currículos y ambientes escolares, que bloquean e impiden las visualizaciones y los procesos pedagógicos en arte a partir de los repertorios visuales estudiantiles que se presentan en la escuela. Concluimos que las imágenes contemporáneas de la Cultura Visual intentan ocupar espacios en los currículos, en el espacio escolar y en las prácticas pedagógicas. Estas imágenes, al entrar, entran en resistencia con aquellas que ya están oficializadas por el currículo de Artes Visuales.

Palabras clave: Políticas disciplinadoras de visualizaciones; currículo; cultura visual.

INTRODUÇÃO

Apesar de muitos avanços no campo das teorias do currículo (Arroyo, 2013a, 2013b; Lopes, Macedo, 2011; Lopes, 2006, 2008, 2013; Macedo, 2006; Moreira, Silva, 2001; Moreira, 1990, 1999; Silva, 2020; Silva, Moreira, 2004), atualmente a arquitetura curricular do Ensino de Artes Visuais, da Educação Básica, ainda tem se constituído por uma única maneira de olhar e de compor suas grades curriculares. Muitas das concepções curriculares em Arte seguem voltadas para as heranças do Modernismo, do cânone da arte de cavalete ocidental e para um referencial visual pré-determinado que define os modos de *ver* e *ser visto* e construir conhecimento em arte.

Quando falamos em currículos escolares do Ensino de Artes Visuais, estamos falando do que compõe os currículos, da matéria prima dos currículos, que são as imagens. Dito em outras palavras, estamos nos reportando às referências visuais ou repertórios visuais que constituem as arquiteturas curriculares do Ensino de Artes Visuais. Essas referências visuais, corporificadas nos currículos, salvo exceções, estão ancoradas em certos padrões de beleza que reproduzem os valores estéticos tradicionais da academia clássica e hegemônica. Esses valores determinam e apresentam uma visão de arte ocidental europeia, eurocêntrica, masculina, heterossexual, branca, burguesa, excludente, racista e sexista. Desse modo, a narrativa curricular “[...] predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânicos e francês” (Hernández, 2007, p. 13).

Esse cânone curricular apresenta uma grade de sequencialidades e sucessões cronológicas, mais ou menos extensa e demarcada, mantendo um conjunto de artistas homens da história da arte consagrados pelo sistema da arte ao longo dos séculos, cujas biografias e obras, com suas respectivas datas, reafirmam e sustentam “[...] o compromisso exclusivo com o universo das artes outorgadas, ou seja, com a história da arte, condição que reduz significativamente o desafio”

(Victorio Filho, Correia, 2013, p. 51) de novas leituras dessas imagens. Além disso, limita a entrada em sala de aula de outras imagens da Cultura Visual, como os repertórios visuais dos/as estudantes e tantas outras visualidades.

As imagens da história da arte “[...] vêm embutidas em discursos programados associando algumas formas de leituras” (Victorio Filho, Correia, 2013, p. 51), de interpretações e decifrações dos seus códigos formais, sem apresentar, muitas vezes, outras representações de outras temporalidades, lugares, culturas e contextos. Restringem, assim, o que está fora das salas de aula, dos espaços das escolas e do mundo contemporâneo e, sobretudo, aquilo que afeta as visões dos/as estudantes e produz suas experiências, suas interações e suas condutas.

Essa arquitetura curricular fundamenta, legítima e preserva o *status quo* visual com suas imagens eruditas, conceitos, códigos oficiais, vanguardas e movimentos artísticos como conhecimentos científicos e eruditos. Essas composições curriculares, ainda fortemente presentes no contexto das escolas brasileiras, por sua vez, seguem e servem como referência para os currículos escolares da Educação Básica, em uma tentativa de manter “um ritual sagrado” (Arroyo, 2013b, p. 46) do conhecimento. Por terem como parâmetros os princípios europeus e as narrativas ocidentais, substanciam e produzem uma organização curricular de maneira linear, segregada e disciplinada.

Nesse sentido, o objetivo, aqui, é ampliar e aprofundar a discussão sobre os modos como os currículos escolares do Ensino de Artes Visuais têm operacionalizado a imensa gama de imagens nas suas composições curriculares. Este trabalho é um recorte de tese de doutorado já defendida, a qual mobilizou uma série de técnicas de coleta de dados para analisar imagens da cultura visual e suas intersecções com o ensino de artes no Ensino Básico. O conceito de políticas disciplinadoras de visualizações emerge, pois, da revisão teórica e documental, bem como de discussões propostas no citado trabalho e, portanto, este artigo se filia a uma perspectiva qualitativa e tem como procedimento o método bibliográfico. O desenvolvimento do texto é apresentado em uma única seção, na qual problematizaremos as maneiras pelas quais as imagens contemporâneas da Cultura Visual tentam ocupar espaços nos currículos escolares, no espaço escolar e nas práticas pedagógicas, entrando, conseqüentemente, em resistência com as que já estão oficializada pelo currículo.

Para isso, buscamos compreender essa dinâmica dentro do currículo de Artes Visuais, a partir do conceito de *políticas disciplinadoras de visualizações*, o qual desenvolvemos no percurso do doutoramento de um dos autores, tendo como sustentações teóricas as teorizações dos Estudos da Cultura Visual e as teorizações do pensador Michel Foucault (1979, 1990, 2008), sobretudo o conceito de disciplina. Assim, neste trabalho, buscamos compreender o currículo do Ensino de Artes Visuais a partir da referida ferramenta conceitual, que interfere, controla e disciplina as imagens que compõem os currículos, bem como se encarrega de regular os olhares e as visualizações no âmbito educativo, ou seja, os modos de *ver* e *ser visto* dos/as estudantes.

POLÍTICAS DISCIPLINADORAS DE VISUALIZAÇÕES

A escola e seus currículos, na cultura contemporânea, estão sendo, cada vez mais, poluídos pela enxurrada de visualidades, tecnologias imagéticas, objetos e imagens que identificam os/as estudantes. Tais materialidades, ressaltamos, chegam a essas instituições com força, a partir dos/as estudantes e de suas culturas. A referida enxurrada é marcada “[...] pela profusão e disseminação veloz e veraz das visualidades” (Victorio Filho, 2012, p. 153), que cativam e produzem os/as

estudantes e suas visões. Há uma diversidade de artefatos culturais e visualidades que compõem o campo de Estudos da Cultura Visual (Abreu, 2020; Brum, Magalhães; Leite, 2022; Cunha, 2012; Charréu, 2011; Dias, 2011; Duncum, 2011; Hernández, 2000, 2007, 2011, 2013; Martins, 2006, 2010, 2012; Victorio Filho, 2012; Victorio Filho, Correia, 2013) e que integram os repertórios visuais estudantis. Contudo, na maioria das vezes, essa diversidade não é vista e pensada, nem recebe a devida relevância nos currículos e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Essa profusão veloz e desordenada de visualidades que passam pelo chão e os muros da escola, como argumenta o teórico Victorio Filho (2012), é retida pelos currículos. Isso se deve ao fato de que fomos educados por uma arquitetura curricular tradicional, cujos princípios ocidentais orientam e dirigem nossas visões, nossas leituras, o que vemos e como devemos ver as imagens. As escolas, os museus e os centros culturais ligados ao campo artístico “[...] se articulam como lugares simbólicos que ensinam à disciplina o olhar (para ver ‘bem’ o que deve ser visto)” (Hernández, 2011, p. 35) e proíbem o que não deve ser visto, porque regulam “[...] não apenas o olhar, mas quem olha” (Hernández, 2011, p. 36).

Essas são as principais instâncias pedagógicas reguladoras e disciplinadoras dos olhares dos/as estudantes. Elas colocam, no jogo das práticas e políticas de visualizações, normas e regras para os olhares. Estes últimos estão voltados, historicamente, para o escopo das imagens ocidentais da história da arte, pois as “[...] imagens hegemônicas não apenas influenciam poderosamente, mas, muitas vezes, determinam o que vemos e até mesmo como vemos” (Martins, 2010, p. 25).

A escola, em específico, é o dispositivo pedagógico de controle e normatização dos corpos dos/as estudantes. Ao mesmo tempo, essa instituição, no sentido foucaultiano, se propõe a doutrinar e a disciplinar os olhares. No entanto, quando cria empecilhos para atividades que contemplem o repertório visual estudantil e a vasta gama de imagens eletrônicas, entre outras, impede que tamanha riqueza visual marque presença nos currículos escolares e no trabalho pedagógico dos/as professores/as. Os repertórios visuais dos currículos apresentados aos estudantes já vêm imbuídos de narrativas hegemônicas, autenticadas de estilos, estéticas e correntes estilísticas, sem, muitas vezes, promover espaços para outras visualizações e observações.

Nesse contexto, tanto os/as estudantes quanto nós, docentes, somos educados visualmente pelo que foi imposto como verdade para ser visto, em detrimento do que esperamos ou desejamos ver. Visualizamos aquilo que os outros querem e julgam ser importante, fidedigno e apropriado para a formação dos nossos olhares, repertórios e aprendizagens visuais. Por essa razão, é necessário examinar as marcas e influências das visualidades circundantes nos currículos escolares, pois isso “[...] implica analisar as formas como aprendemos a ver e como essas formas estão impregnadas de discursos de agenciamentos diversos que adestram o olhar” (Abreu, 2020, p. 99).

Os currículos de Artes Visuais, salvo exceções, cumprem à risca a herança tradicional do olhar disciplinador e regulador deixada pela arte ocidental, que foi incorporada aos currículos escolares. Muitos deles se constituem com imagens a serem decifradas e decodificadas. Acionado pelo conceito de disciplina de Michel Foucault, refletimos que o tempo, os espaços e as pessoas estão em vigilância constante na escola. Do mesmo modo, os olhares dos/as estudantes e tudo aquilo que é percebido dentro do currículo também é controlado, corrigido e submetido “[...] a uma perpétua pirâmide de olhares” (Foucault, 1979, p. 106).

O mote do pensamento pós-estruturalista foucaultiano reside na análise dos processos pelos quais instituições, símbolos, normas, conhecimentos, leis e políticas se constituem. Isso se dá por meio de representações, que produzem os sujeitos e certas verdades acerca das diferenças. Esses processos de disciplinamento dos corpos e das condutas ocorrem em diversos contextos

institucionais e ambientes sociais, como famílias, escolas, igrejas, literatura, cinema e mídias, nos quais os sujeitos são ensinados a serem de determinado modo (Foucault, 2008). Tais instituições e ambientes, incluindo os contextos escolares e os currículos, são partes integrantes da “governamentalidade”¹, conceito desenvolvido por Foucault para descrever as formas de governar. Nela, estão engendradas as técnicas de governo do poder pastoral e disciplinar. Alves, Voss e Leite (2021), a esse respeito, explicam o seguinte:

Na governamentalidade política moderna, técnicas de dominação exercidas sobre os outros e técnicas de si nas artes de governar que induzem ao cuidado de si e dos outros, convergem entre si e funcionam mediante formas ascéticas engendradas pela moral cristã, o poder pastoral, as disciplinas, as práticas de confissão e outras tecnologias a serviço da Igreja cristã, do Estado, da polícia, da justiça, da escola, dentre outras instituições. Portanto, desde uma perspectiva foucaultiana, o poder pastoral e disciplinar estão integrados à forma jurídica do Estado moderno (Alves, Voss, Leite, 2021, p. 110).

Nesse entendimento, a governamentalidade opera sobre todo o corpo social, exercendo controle e regulação das populações por meio de suas ações. No contexto educativo, as técnicas do poder disciplinar visam conduzir, orientar, normatizar e direcionar os processos de visualização no interior dos currículos e das práticas escolares. A disciplina, assim, que se encarrega de regular os olhares e as visualizações no âmbito educativo, deriva do poder do disciplinar como técnica de governo, integrando-se a uma das formas de governamentalidade que atuam na normatização do *ver e ser visto*.

Diante disso, no contexto educativo, o ato de ver é regulado, disciplinado e condicionado a um repertório visual específico, resultado de políticas disciplinares de visualização. Neste texto, tal praxe pode ser compreendida como uma prática disciplinar que visa conduzir, orientar, normatizar e direcionar os processos de visualização nos currículos e nas práticas escolares. Segundo Foucault (1990), a disciplina se manifesta como exercícios de poder, a individualizar e controlar o tempo e as condutas. Em seu sentido político, o autor define disciplina desta forma: “[...] como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu pensamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil” (Foucault, 1990, p. 29).

Lançamos mão da ferramenta conceitual da disciplina de Foucault (1990) para pensar e compreender as políticas disciplinadoras de visualizações dentro dos currículos e ambientes escolares, que bloqueiam e impedem as visualizações e os processos pedagógicos em arte a partir dos repertórios visuais estudantis que se apresentam na escola. Essas políticas operam nos currículos escolares e na escola como mecanismo de poder disciplinar, orientando, organizando e

¹ O conceito de “governamentalidade”, definido por Foucault, é compreendido como um “[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 1979, p. 291- 292). O referido autor também entende por governamentalidade “a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por outro lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’ creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (Foucault, 1979, p. 291-292).

governando o que é observável e o que é lido visualmente. Entretanto, essa política de poder disciplinar também fiscaliza, corrige e autoriza o que pode ser visualizado e o que não pode, sendo eficaz na fabricação de olhares. Como Hernández (2013, p. 90) pontua, “[...] não nos enganamos e sabemos que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que querem que vejamos”.

A política disciplinadora de visualizações dos olhares nos currículos é exercida pelas imagens da história da arte, que compõem os materiais didáticos impostos aos/as estudantes como únicas imagens a serem visualizadas e problematizadas pedagogicamente. Não obstante, a disciplina dos olhares também acontece de maneira sutil no ócio, a partir de um conjunto de políticas de interdições visuais. Exemplo disso são os discursos que interditam as visualizações dos telefones celulares em sala de aula, o acesso às páginas de *youtubers* e digitais *influencers* preferidos dos/as estudantes, a troca e o compartilhamentos de objetos, brinquedos, álbuns de figurinhas dos/as mesmos (Ardèvol, Márquez, 2018; Melo, Guizzo, 2019). Ressaltamos, no entanto, que as problematizações aqui tecidas são endereçadas às restrições de ferramentas de trabalho em arte, e não às políticas que combatem o uso excessivo e indiscriminado de celulares por crianças e adolescentes².

De todo modo, discursos como “Guardem agora!”, “Isso é proibido na escola!”, “A escola não permite o uso de telefones celulares” e “Não é permitido ver os aparelhos eletrônicos” são os típicos discursos que fazem parte das políticas disciplinadoras de interdições visuais, de não visualização. Como afirma Foucault (1979, p. 106), “[...] a disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. Assim, a escola, em meio a uma enxurrada de imagens e visualizações, torna-se a instituição que sanciona, normatiza e disciplina o olhar. Uma vez mais, enfatizamos que nossas ponderações, sustentadas pelas considerações de Foucault, dizem respeito aos processos de interdição de visualizações em sala de aula. Na mesma medida, salientamos que o consumo acrítico das imagens que flutuam nas telas dos celulares é um desperdício de possibilidades e potências no ensino de Artes Visuais na escola e no currículo.

É crucial, nesse sentido, reconhecer que a análise das políticas disciplinadoras de visualizações revela a complexidade das dinâmicas de poder e controle presentes na educação. Ao adotar a perspectiva foucaultiana, compreendemos que o ato de ver não é um fenômeno neutro, mas sim permeado por relações de poder que moldam nossos olhares e influenciam a construção de conhecimento. Ao refletirmos de que forma as instituições educacionais e os currículos regulam e disciplinam os processos de visualização, percebemos que essas políticas não apenas determinam o que é visto, mas também o que é invisibilizado.

Por meio das interdições visuais e da imposição de certas imagens como as únicas válidas, as escolas exercem um controle sobre os corpos dos/as estudantes, reforçando narrativas hegemônicas e marginalizando outras formas de representação. É fundamental, portanto, questionar as políticas disciplinares de visualizações, a fim de ampliar os horizontes de percepção e promover uma educação mais inclusiva e diversificada. Isso implica em não apenas problematizar e, em alguns casos desafiar, as normas e padrões estabelecidos, mas também reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão visual e cultural.

Desse modo, a escola e os currículos escolares podem ser compreendidos como espaços que disciplinam os olhares. Dessa maneira, as políticas de visualização são colocadas em jogo. São

² Esse é o caso da Lei n. 15.100/2025, que regula o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em escolas públicas e privadas de todo o país. O objetivo dessa medida é proteger a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. A referida lei, no entanto, esclarece que tais aparelhos podem ser utilizados com finalidades pedagógicas (Brasil, 2025).

territórios que disputam o ato de ver. O que é visualizado no contexto educativo interessa para efeitos da certificação de que as imagens autorizadas pelos currículos foram visualizadas e observadas. Em decorrência disso, os currículos escolares determinam o que vemos, o que é certo ver e, também, omitem e afastam outras representações que possibilitam aos/as estudantes verem, se verem e se reconhecerem. A narrativa visual predominante ancorada nos currículos, assim, é uma narrativa “[...] de uma visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental” (Hernández, 2007, p. 13).

Em outras palavras, o que compõe os currículos e o que é selecionado para essa composição, como conhecimento escolar, são as imagens dos “outros”, – as imagens da história da arte – “aqueles que não fazem parte do ‘nós’ hegemônico” (Hernández, 2007, p. 13), as quais não dizem sobre nós e não nos representam. Essas imagens ocidentais, assim, passam a ser apresentadas como conhecimento de dominação cultural, e não como experiências dos/as estudantes. Silva (2004), em diálogo com Hernández (2007), frisa que muitos dos currículos ainda “[...] continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não mais existe” (Silva, 2004, p. 185).

A escola, os currículos escolares e as práticas pedagógicas parecem, dessa forma, estar ancorados em um passado histórico visual ocidental, que é pouco efetivo na vida dos/as estudantes, que regula seus olhares e não deixa ver outras visualidades. Se a escola e o cânone curricular, frequentemente, segregam a visão a partir de um repertório visual conservador e bem delineado, “[...] o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de Arte de um tempo e de uma sociedade que não é essa na qual vivemos” (Cunha, 2012, p. 118) e visualizamos diariamente.

Tendo como fio condutor os critérios estéticos e os processos históricos visuais do *status quo* visual bem estabelecidos, os currículos, constantemente, estão presos ao passado, sem a mínima pretensão, muitas vezes, de sair dele. Firmam-se sob a égide dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados, que são “[...] muitas vezes estanques em si, que não fazem sentido para a maioria dos estudantes, enquanto que as aprendizagens fora da escola são sedutoras, múltiplas e atendem (produzem) sonhos e desejos das crianças, jovens e adultos” (Cunha, 2012, p. 113).

O legado herdado e instituído pelo cânone da arte passa, assim, a operar nos currículos em divergência, e desvantagem, com as abundantes e múltiplas imagens que brotam em vertigem das fontes/meios visuais. Os currículos e os/as professores/as não dão conta e, frequentemente, sequer tentam compreender e ver o que os/as estudantes veem e os representam. Além disso, não raro, fecham os olhos e deixam passar despercebidos os vistos dos/as estudantes sobre os seus repertórios visuais.

Embora o sistema da arte (Bulhões, 2014; Cauquelin, 2005) considere e legitime várias produções artísticas contemporâneas³, de artistas que usam, na criação dos seus trabalhos, diferentes materialidades, suportes, técnicas, imagens e objetos dos nossos cotidianos em suas produções, muitas vezes, também não são visualizadas e consideradas nas práticas pedagógicas de sala de aula. Essas produções, cujos elementos conhecemos, são as imagens e os objetos que têm

³ Para fim de esclarecimento, estamos nos referindo às produções artísticas contemporâneas, que, no processo de criação, as imagens e os objetos do cotidiano são acoplados, modificados, recontextualizados e transfigurados, perdendo suas funcionalidades e utilidades – valor de uso –, não fazendo “[...] mais parte de um sistema racional de utilidade” (Coli, 1999, p. 90), passando, assim, a ganhar novos sentidos, significados e prestígios de “obras de arte” ou de arte contemporânea.

“funções econômicas ou sociais” (Coli, 1999, p. 90) em nossas vidas. Entretanto, acabam não sendo valorizadas, pois são negligenciadas nas composições curriculares.

Referimos, especificamente, as produções artísticas da arte contemporânea⁴, que carregam e proferem discursos de gênero, sexualidade, feminismo, identidades, masculinidades, feminilidades, racialidades, classe social, religião e diversidade cultural, que levam à construção de outros sentidos, experiências, conhecimentos e novos ângulos de ver o mundo, os outros, a si e as práticas sociais e culturais. Por mais que essas produções artísticas contemporâneas sejam produzidas e reconhecidas pelo sistema da arte, nem sempre fazem parte das composições curriculares e das práticas pedagógicas em arte. Isso ocorre porque o discurso curricular e as políticas disciplinadoras de visualizações não permitem aberturas e fendas para os distintos modos de ver e visualizar outros repertórios visuais e poéticas visuais do campo da arte.

São raras as exceções em que presenciamos produções artísticas contemporâneas que discutem e problematizam esses temas e conceitos inseridas nas propostas curriculares das escolas. Quando inseridas, são através de resistências por parte de alguns e algumas professores/as, que as inserem em sala de aula, ampliando os repertórios visuais e as aprendizagens em arte dos/as estudantes.

Diante disso, qualquer tentativa de ver, enxergar e incorporar imagens, do campo da arte ou não, que balançam as estruturas de poder das políticas de visualizações hegemônicas dos currículos, é um ato de resistência. Essas tensões criam possibilidades para a desterritorialização dos discursos visuais oficiais e as visualizações hegemônicas. Ao mesmo tempo em que permitem outros modos de construção de aprendizagens, compreender o que se vê e produzir outros significados para as experiências das práticas de visualizações são alternativas que possibilitam aos/as estudantes exercitarem os olhares de maneira reflexiva e crítica sobre o que veem e se posicionarem no mundo, “[...] a partir dos novos conhecimentos compartilhados por meio das imagens” (Abreu, Álvarez, Monteles, 2019, p. 833), que não se exaurem nelas.

Sendo assim, as produções da arte contemporânea, salientadas aqui, e tantas outras imagens do cotidiano que circundam na cultura, são artefatos culturais que, de alguma maneira, questionam a ordem estabelecida dos sistemas de representação e os discursos irrefutáveis. Estes já estão postos como legítimos e verdadeiros, integram regramentos e práticas sociais, o que reverbera nas composições curriculares. Nesse sentido, o âmbito escolar e os currículos devem ser entendidos como espaços de luta, de resistência, de relações de poder e saber e de “[...] territórios de produção, circulação e consolidação de significados” (Costa, 1999, p. 38). Em tais contextos, circulam conhecimentos, experiências e narrativas particulares que estabelecem “[...] qual conhecimento legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau [...]” (Silva, 1995, p. 195).

Diante disso, as imagens da história da arte, compreendidas aqui como imagens legitimadas dos currículos do Ensino de Artes Visuais, bem como os movimentos e as vanguardas artísticas

⁴ A título de exemplificação, citamos alguns/mas artistas contemporâneos brasileiros/as e estrangeiros/as que fazem parte desse grupo: Anna Maria Maiolino (1942); Arissana Pataxó (1983); Aline Motta (1979); Cindy Sherman (1954); Denilson Baniwa (1984); Edgar Kanaykô (1990); Janine Antoni (1964); John Coplans (1920 - 2003); Jenny Saville (1970); Jean-Michel Basquiat (1960 - 1988); Kara Walker (1969); Leonilson (1957- 1991); Louise Bourgeois (1911 - 2010); Lorna Simpson (1960); Márcia X (1959 - 2005); Nadia Taquary (1942); Nan Goldin (1953); Pulo Nazareth (1977); Pamela Castro (1981); Rosana Paulino (1967); Robert Mapplethorpe (1946 - 1989); Valie Export (1940); Vanessa Beecroft (1969); Wangechi Mutu (1972); Zoe Leonard (1961), entre outros/as.

são conhecimentos escolares oficializados e autorizados pela política curricular⁵ (Lopes, Macedo, 2011; Lopes, 2004, 2006; Silva, 1995, 2001). As imagens reconhecidas pela política curricular acabam, por vezes, oscilando entre aquelas imagens que são legitimadas, autorizadas e permitidas, as que são subjacentes nos espaços escolares e as que são excluídas e suprimidas dos currículos. Dias (2011), sobre isso, argumenta que é estabelecido, no interior das políticas dos currículos, um discurso que, muitas vezes, é disfarçado de “boa arte/educação” e de “boa arte”, ou seja, as imagens e “[...] práticas razoáveis, aceitáveis, decentes, respeitáveis, excludentes, de primeira classe, civilizada, adequadas e normais” (Dias, 2011, p. 77) que estão relacionadas com o que é verdade, dentro das regras e convenções sociais dominantes.

Por conta desse disfarce curricular, existe um filtro por parte do sistema escolar, dos currículos, dos livros e de outros materiais didáticos, como também da própria sociedade e do Estado em si. Esse filtro impede a entrada dessas produções artísticas contemporâneas nos currículos escolares que falam, discutem, questionam e que colocam sob suspeita o repertório visual erudito e ocidental. Isso ocorre, sobretudo, com imagens imbuídas de discursos que criam resistência aos monopólios de poder do *status quo* visual historicamente construído. Nesse sentido, muitas vezes, os/as próprios/as professores/as das disciplinas de Artes Visuais e as instituições escolares se reconhecem dentro dos discursos curriculares, silenciando a entrada das produções visuais da arte contemporânea e outras representações do cotidiano, a fim de manter “[...] as verdades, os privilégios e posturas universais do patriarcalismo e do sexismo” (Dias, 2011, p. 77).

Difícilmente trabalhos poéticos com temas que questionam os problemas sociais entram nos espaços escolares. Do mesmo modo, os repertórios visuais estudantis e toda a riqueza de imagens da Cultura Visual do cotidiano são interditadas de serem olhadas, visualizadas e pensadas pedagogicamente. São imagens vistas como problemáticas, pois elas educam e formam olhares, pensamentos, comportamentos, condutas e modos de *ver* e *ser visto*. Dessa maneira, algumas questões movimentam o nosso pensamento: como fazer circular e garantir a diversidade de classe, gênero e raça a partir das imagens e artefatos culturais dentro dos currículos? Como evitar a homogeneidade do *status quo* visual das imagens oficiais da história da arte e as políticas disciplinadoras de visualizações que anulam a inserção de outras imagens da Cultura Visual? Como permitir que os/as estudantes possam *ver* e *ser vistos* a partir dos seus repertórios visuais dentro dos currículos?

Não pretendemos responder a tais perguntas de forma literal, e sim instigar reflexões para que possamos, em conjunto, encontrar possibilidades pedagógicas para novas políticas de visualização nas práticas pedagógicas de sala de aula. Apesar disso, constantemente, quando são criadas essas possibilidades e aberturas nos currículos via processos de resistência, as imagens dos/as estudantes e as que estão relacionadas à diversidade cultural são silenciadas.

Quando passam a ser contempladas, isso ocorre “[...] a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático” (Santomé, 1995, p. 173). Muitas vezes, não temos capacidade e formação para lidar com elas, pedagogicamente, em sala de aula. Somado a isso, o currículo contribui para colocar vendas sobre a visão dos/as estudantes. Embora seja temerário generalizar, é necessário chamar

⁵ Segundo Lopes e Macedo (2011), é a política curricular quem determina, organiza e seleciona os conhecimentos artísticos escolares. Do mesmo modo, é ela quem decide o que pode ou não ser visto e quais conhecimentos visuais podem ser corporificados nos currículos. Sendo assim, as imagens são “[...] saberes didatizados ou discursos recontextualizados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 108) pelos livros, manuais didáticos, apostilas e outros artefatos escolares e curriculares, que passam a ser entendidos como conhecimentos escolares legítimos.

atenção para o fato de que tais condutas impõem um repertório a ser visualizado. Assim, escondem e deslegitimam os repertórios visuais dos/as estudantes, principalmente no que tange às imagens que são *ativistas*, ou seja, que levantam uma bandeira de luta e resistência por outros valores, significados e representações (Ardèvol, Márquez, 2018; Abreu, Álvarez, Monteles, 2019; Brum, Magalhães, Leite, 2022; Kellner, 2001).

Dessa maneira, as imagens que lutam pelos direitos à diferença, à alteridade, à diversidade, à justiça social, pela democracia das escolhas de ser, existir e pensar, rompendo com *status quo* visual das representações, são impossibilitadas e rejeitadas pelos currículos, por não serem validadas como conhecimento artístico escolar. O reconhecimento e a legitimidade de certas imagens, conhecimentos e experiências de grupos e coletivos que foram oprimidos e excluídos dos currículos escolares são caracterizados por Arroyo (2013b, p. 150) como “[...] coletivos mantidos no anonimato” pela história intelectual e cultural.

Sobre essas interdições e não entradas nos currículos escolares, Arroyo (2013b) provoca reflexões ao argumentar que os coletivos vistos e tratados como inferiores e invisíveis na nossa história, e frequentemente nas práticas pedagógicas nas salas de aula, vêm conquistando espaço por meio da criatividade e da ousadia dos/as professores/as, “[...] que têm avançado em reconhecer a diversidade”, sendo que, na maioria das vezes, “[...] são contrapostos e expostos os sexismos, racismos e inferiorização” (Arroyo, 2013b, p. 41).

Em convergência com Arroyo (2013b), Lopes e Macedo (2011) explicam que os conhecimentos escolares são distribuídos desigualmente. No contexto do currículo de Artes Visuais, é possível compreender essa desigualdade pelo seguinte viés: nem todos/as têm acesso aos mesmos processos de visualização, estéticos, criticidade e imaginação; nem todos/as têm os mesmos recursos e dispositivos tecnológicos para acessar e visualizar as imagens; nem todos/as são formados com os mesmos repertórios visuais. Ademais, “[...] nem todas as convenções sociais são consideradas da mesma maneira na escola” (Lopes, Macedo, 2011, p. 79).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que os conhecimentos não escolares, ou seja, as imagens dos/as estudantes e tantas outras que não entram nas composições curriculares, são excluídos porque é necessário que se mantenha um repertório visual parcialmente definido para certos grupos e coletivos. Para alguns grupos, é necessário que “[...] tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor e outros grupos tenham seus saberes desconsiderados e excluídos. Quanto mais um currículo é naturalizado, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimarão dos saberes excluídos” (Lopes, Macedo, 2011, p. 79). Em conformidade com as autoras, Arroyo (2013b) pontua uma reflexão importante sobre os conhecimentos escolares legitimados: eles entram em crise à medida que os/as professores/as, os/as estudantes, os/as profissionais da educação e os próprios coletivos de origem se “[...] mostram visíveis e interrogantes”, como “sujeitos de experiências, de conhecimentos, de culturas e valores” (Arroyo, 2013b, p. 151).

Entretanto, as imagens que não são autorizadas e reconhecidas pelos currículos escolares oficiais do Ensino de Artes Visuais são consideradas ilegítimas, em detrimento das que se corporificam nos currículos como imagens legítimas. As legitimadas, portanto, são entendidas como conhecimento artístico escolar e com teor cultural e, por isso, devem ser ensinadas e visualizadas pelos/as estudantes. Ao contrário desse processo binário de seleção, de verificação e de validação do que é conhecimento escolar legitimado, o campo da Cultura Visual se apresenta como uma vertente de estudos e teorização que não hierarquiza e não faz distinções e separações

entre as imagens canônicas, eurocêtricas e as imagens do cotidiano atuantes na cultura dos/as estudantes (Dias, 2011; Duncum, 2011; Hernández, 2000, 2007, 2011; Martins, 2006, 2010).

Ainda, não se propõem a categorizar imagens como pertencentes à arte, à não arte, às belas-artes e imagens populares ou da mídia. Ao contrário, a Cultura Visual subverte a organização do histórico visual tradicional e rompe com essas categorias e distinções, propondo um campo heterogêneo e rizomático de dialogicidade visual, a partir de diferentes culturas e fontes/meios visuais. Buscar compreender “[...] o papel que arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas, articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados” (Martins, 2012, p. 74) que elas desempenham e exercem na cultura.

Isso significa considerar que a Cultura Visual amplia os limites culturais, fazendo circular modos de representação que sempre estiveram fora dos currículos e das discussões escolares. Assim, desperta assuntos e visualidades até então silenciados, que não chegam até as composições dos currículos, devido às políticas disciplinadoras de visualizações. Estas últimas mantêm a herança e o compromisso que os currículos escolares têm com o cânone tradicionalista e eurocêntrico das belas-artes. A Educação da Cultura Visual passa, assim, a promover “[...] o questionamento de assuntos dormentes e visualiza possibilidades para a educação que geralmente nunca entram em foco” (Dias, 2011, p. 135). Para mais, o currículo, a partir da perspectiva da Educação da Cultura Visual, desnaturaliza o que foi naturalizado, institucionalizado, excluído, propondo novas práticas e políticas de visualizações.

Desse modo, as imagens não instituídas como discursos de verdade e não canonizadas pelo sistema da arte como “arte”, como as imagens dos/as estudantes, por exemplo, muitas vezes, não têm chance de entrar e operar nos currículos escolares. Esse isolamento e imobilização podem ser explicados pelo fato de o currículo estar alicerçado no *status quo* visual eurocêntrico, ou seja, sustentado por monopólios de poder e de saber, que, por sua vez, precisam fazer a regulação e o gerenciamento do que será ensinado, exibido, visto e visualizado. As imagens e os discursos hegemônicos dentro do currículo se apresentam “[...] como formas de verdades sobre nós e nossas maneiras de ver” (Hernández, 2011, p. 41). As imagens da história da arte que constituem o *status quo* visual, nesse sentido, estão cobertas de discursos dos séculos passados, incongruentes com a vida e os contextos dos/as estudantes, pois muitas emanam de discursos e narrativas ocidentais, machistas, racistas e sexistas.

Se nos voltarmos um pouco para a história da arte, que nos é ensinada na escola e narrada nos livros didáticos, é possível observar como ela foi construída ao longo do tempo. É discursada, histórica e visualmente, a partir de um conjunto seleto de artistas, homens brancos, principalmente dos países europeus ocidentais. A história da arte não nos narra e não nos apresenta sequer uma mulher artista com suas produções, nem produções artísticas e manifestações culturais dos países africanos, asiáticos e orientais. Hoje, há indícios, a partir de alguns/mas historiadores/as da história da arte, de que houve mulheres pintoras e escultoras, porém eram os seus maridos que assinavam suas obras, ganhando, assim, o prestígio social (Dias, Loponte, 2019; Milek, 2021; Loponte, 2008).

Essa história da arte narrada pelo sistema da arte e reproduzida nos materiais didáticos e currículos escolares excluiu e inferiorizou outras formas de produção e de conhecimento artístico produzidos por mulheres e homens de todo o canto do mundo, inclusive os das mulheres ocidentais. Silva (2004) argumenta que, assim como as artes, outros campos de conhecimento também “[...] refletem e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculina”, sendo também “expressa o currículo onde essas disciplinas são organizadas” (Silva, 2004, p. 189). Com

muitos esforços, a partir de políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, atualmente já é possível a observar nos livros e materiais didáticos, embora de maneira tímida, imagens de produções artísticas de mulheres e de outros grupos, povos, matrizes estéticas e manifestações culturais⁶.

No entanto, foram os homens ocidentais que determinaram e fixaram grande parte das imagens e objetos que hoje recebem o *slogan* de “arte” ou de conhecimento artístico nos currículos escolares. São essas imagens e objetos hegemônicos do *status quo* visual que, muitas vezes, são definidas como verdades nos currículos, que constituem as visões, as políticas disciplinadoras de visualizações e os repertórios visuais a que os/as estudantes têm acesso como conhecimento legítimo nas disciplinas de Artes Visuais.

O passado, assim, faz a manutenção das políticas disciplinadoras de visualizações na arquitetura curricular que determina e disciplina as visões curriculares, as quais impedem e vedam outros modos de elaborar, pensar e criar os currículos no presente. Tais determinações impossibilitam a entrada, a abertura, o trânsito e o cruzamento de novas imagens, experiências, conhecimentos, emergências contemporâneas, processos tecnológicos e o que transita nas esferas sociais e culturais das pessoas e, sobretudo, as imagens dos repertórios dos/as estudantes. Dessa maneira, é ilusório e errôneo acreditar que os currículos de Artes Visuais abarcam a riqueza de imagens e artefatos culturais nas suas composições. Se a Cultura Visual dos/as estudantes não entra nos currículos, ela também não entra nas propostas pedagógicas realizadas em sala de aula e nos planejamentos dos/as professores/as.

A Cultura Visual, enquanto campo de conhecimento das visualidades, das imagens, dos artefatos culturais e dos fenômenos visuais, possibilita fendas nas políticas de visualização para novos modos de ver. Do mesmo modo, abriga, em seu escopo visual, as imagens que ficaram e estão fora dos currículos. A Cultura Visual volta-se, também, para a compreensão do como e dos porquês de certas imagens que foram sucumbidas, camufladas, silenciadas e rejeitadas dos currículos, bem como os embates e os conflitos visuais que ocorrem dentro das instituições escolares. Lançar essas compreensões e entender os nexos de poder e saber que adentram e reinam na escola, a partir do que é visto ou do não visto e, sobretudo, das políticas de visualização, é um ato de resistência.

Isso não quer dizer que a Cultura Visual exclui, expulsa e evacua as imagens da história da arte⁷ do currículo escolar. Ao contrário disso, ela é inclusiva e abarca todas as formas de

⁶ A título de exemplo de outros grupos, povos, matrizes estéticas e manifestações culturais, aos quais foram negadas, ao longo da história da arte e pelo sistema da arte, e que hoje com muitos esforços de curadoras, museus e historiadoras da arte estão fazendo parte do circuito artístico nacional, são as produções artísticas de mulheres que viveram no norte da África, nas Américas (antes e depois da colonização), na Ásia, na Europa, na Índia e no território do antigo Império Otomano, que compuseram a exposição intitulada “*A História das Mulheres Artistas até 1990*”, realizada nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro no ano de 2019, no Museu de Arte de São Paulo – MASP, com a curadoria de Júlia Bryan-Wilson, Lília Schwarcz e Mariana Leme, curadora assistente. A mostra contou com 60 pinturas, dois desenhos e 34 tecidos de diferentes épocas e origens das mulheres, procurando oferecer perspectivas mais amplas e mais plurais, como consta no *site* do Museu de Arte de São Paulo (Masp, 2019).

⁷ Consideramos de suma importância reafirmar que não estamos negando as imagens da história da arte historicamente constituídas nos currículos de Artes Visuais. Sabemos o quanto elas são fundamentais para o campo da Arte e para construção do conhecimento escolar dos/as estudantes. Compreendemos, todavia, a importância de ampliar a discussão, uma vez que muitas delas têm sido o eixo central dos currículos e das práticas pedagógicas dos/as professores/as.

representação, objetos e fenômenos visuais, congregando os saberes e experiências de outros campos do conhecimento. Isso inclui imagens que foram negadas pelo sistema da arte e mais tarde reconhecidas, como as obras dos artistas Vincent Van Gogh e Paul Gauguin. Desse modo, esse campo de estudo coloca em questionamento todas as representações visuais. Não as aceita como simples representações e se dedica ao que as imagens fazem, o que elas ensinam, o que elas dizem sobre nós, o que elas emanam e como elas nos veem.

CONCLUSÃO

Partindo dessa perspectiva, “[...] ensinar a Cultura Visual e promover o seu estudo no ambiente escolar contemporâneo pressupõe, então, em primeiro lugar, a demolição de um conjunto de conteúdos que foram se cristalizando em redor do que é designado como Ensino Artístico” (Charréu, 2011, p. 117-118). Sendo assim, trata-se de compreender as relações de poder e, conseqüentemente, de saber que estão envolvidas nas imagens canônicas cristalizadas nos currículos como conhecimento oficial. A Cultura Visual e a Educação da Cultura Visual oferecem alternativas teóricas e conceituais para promover as decomposições das arquiteturas curriculares, romper com as políticas disciplinadoras de visualização, com os discursos e com as narrativas hegemônicas que fazem a manutenção da sua arquitetura.

A Educação da Cultura Visual oferece, ainda, saídas, direções, rotas, caminhos, percursos e possibilidades de entender e desconstruir a arte conservadora e ocidental que herdamos e que regula o que se vê, como se deve ver e os olhos de quem vê, propondo “[...] uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (Hernández, 2011, p. 35). Possibilita, além disso, um afrouxamento nas políticas disciplinadoras de visualização, em prol da circulação de outros repertórios visuais mais próximos dos cotidianos e das experiências dos/as estudantes.

Portanto, é um campo que permite e se deixa levar por outros processos de visualização e por práticas reflexivas com e sobre visualidades e imagens que envolvem sensibilidades, diálogos, afetos, sentidos e significados. Assim, faz do currículo um currículo dinâmico, vivo, criativo e visual, carregado de jeitos, gostos, pensamentos, opiniões, digitais e texturas de vozes. A Educação da Cultura Visual, no âmbito escolar e na arquitetura dos currículos escolares, pode ser compreendida, portanto, como “[...] uma das maneiras pelas quais a pesquisa com e sobre imagens coloca as políticas de subjetividade [e visualização] como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que contestam os hegemônicos” (Hernández, 2013, p. 90-91).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Carla Luzia de. Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake News. *Concinnitas*, v. 21, n. 38, p. 90-106, 2020. DOI:10.12957/concinnitas.2020.50142.
- ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: Encontro nacional da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 831-846.
- ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea. Direitos Humanos nos Currículos de Direito: descolonizar a formação e profissionalização. *Revista*

Teias, v. 22, p. 107-120, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/issue/view/2641>. Acesso em 19 mar. 2024

ARDEVOL, Elisenda; MÁRQUEZ, Israel. El youtuber como celebridad mediática: entre la autenticidad y el mercado. *Rizoma*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 72-87, 2018. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/11288>. Acesso em 11 set. 2022.

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2013a. p. 131-164.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013b.

BRASIL. *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em 15 jul. 2025.

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcos Vinícius Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea. A Cultura Visual como perspectiva da Educação em Artes Visuais em tempos de pandemia. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 200-214, 2022. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/56971>. Acesso em 22 jul. 2022.

BULHÕES, Maria Amélia (org.). *As novas regras do jogo: o sistema da arte no Brasil*. Porto Alegre: Zouk, 2014.

CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 113-128.

COLI, Jorge. *O que é Arte*. Editora Brasiliense, São Paulo: Brasiliense, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma Professora de Arte sobre o Ensino de Arte na Contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura das Imagens: desafios para arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 99-123.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da Educação da Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 3. p. 01-12. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806->. Acesso em 09 jan. 2024.

DUNCUM, Paul. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 15-30.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- FOUCAULT, Michel. Las redes del poder. In: FERRER, Christian (Comp.). *El Lenguaje Libertário*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1990. p. 25-26.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da Cultura Visual*: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens. pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 77-95.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia – estudos culturais*: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Ed. EDUSC, 2001.
- LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 24, p. 109-118, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2023.
- LOPES, Alice Casemiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, Alice Casemiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, [S.l.], n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-cie/article/view/311/291>. Acesso em 15 jan. 2024.
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. *Currículo sem fronteiras*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 148-164, 2008. Disponível em biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/9.pdf. Acesso em 8 jan. 2024.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 285-372, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?lang=pt>. Acesso em 29 jan. 2023.
- MARTINS, Raimundo (org.). Sobre textos e contextos da cultura visual. *Visualidades*: revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual [Dossiê Cultura Visual], v. 4, n. 1-2, p. 5-11, 2006. Disponível em <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17997/15782>. Acesso em 15 jan. 2024.
- MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. *Educação & Linguagem*, [S.l.], v. 13, n. 22, p. 19-31, 2010. Disponível em

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2437>. Acesso em 22 abr. 2020.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? *Visualidades*, [S.l.], v. 4, n. 1 e 2, p. 64-79, 2012. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999>. Acesso em 14 jan. 2020.

MELO, Darciane Rodrigues de; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância *YouTuber*: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. *Série-Estudos*, v. 24, n. 50, p. 121-140, 2019. Disponível em <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1162>. Acesso em 20 ago. 2022.

MILEK, Bruna. O espaço das mulheres na história da arte e a invisibilização da expressionista abstrata Lee Krasner. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Arte*, v. 18, n. 2, p. 01-19, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.14393/AM-v18n2-2021-62726>. Acesso em 9 jan. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO (MASP). Histórias das mulheres: artistas até 1900. *Masp*, São Paulo, 17 nov. 2019. Disponível em <https://masp.org.br/exposicoes/historias-das-mulheres>. Acesso em 15 jan. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negras e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos Mapas Culturais: o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VICTORIO FILHO, Aldo. Fabulações Escolares e Contemporaneidade: ensino da arte, jovens e a fartura de imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p. 151-173.

VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos Balster Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens?. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 97-110.

Submetido em agosto de 2025
Aprovado em outubro de 2025

Informações das autoras

Lucas Pacheco Brum
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
E-mail: lukaspachecobrum@yahoo.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-8463>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5285954663480904>

Maria Cecilia Lorea Leite
Universidade Federal de Pelotas - UFPel
E-mail: mclleite@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2299>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6507656416518174>