ISSN: 2358-8829

CULTURA VISUAL, DECOLONIALIDADE E PEDAGOGIAS ANTINORMATIVAS: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

Andréa Lana Braga Costa[1]
Ana Valéria de Figueiredo[2]

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea consolidou-se como uma instituição que participa ativamente na produção e organização das diversas formas de ver e interpretar o mundo. No campo do ensino de Artes Visuais, essa constatação assume especial relevância: quando um docente seleciona uma imagem, define quais artistas e personalidades ocupam o lugar de agência e estabelece quais corpos e identidades são colocados em posição de centralidade, opera diretamente na produção de sentidos, valores e hierarquias que influenciam a percepção dos sujeitos sobre si e sobre o outro (NUNES, 2022). Essa mediação, profundamente marcada pela formação docente e institucional, desenha os contornos das experiências estéticas e políticas possíveis no espaço formativo (GARCEZ; BRANT, 2021). Sabino e Almeida (2026) advertem que o currículo atua como um território de disputas identitárias, no qual a omissão ou a estereotipação de grupos subalternizados perpetua privilégios. Assim, a ação pedagógica nunca é neutra, oscilando entre a reprodução de padrões hegemônicos e a sua problematização.

É nesse horizonte que a Cultura Visual surge como uma perspectiva potente para a formação docente. Fernando Hernández (2007) defende o deslocamento do olhar para além dos cânones eurocêntricos da História da Arte, propondo que o ensino não se restrinja à apreciação de objetos "eruditos", mas investigue como os sujeitos produzem significados através de suas experiências visuais cotidianas. Para ele, a cultura visual abrange as relações discursivas e de poder que atravessam as imagens, exigindo que o futuro docente as compreenda como mediadoras ativas da realidade.

As paisagens midiáticas contemporâneas, o cinema, a publicidade, os ambientes digitais e as manifestações da cultura de massa deixaram de ser meros entretenimentos para se consolidarem como as principais matrizes de socialização estética e identitária das juventudes (MACHADO; COUTINHO, 2023).

[1] Mestranda em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lana.andrea@posgraduacao.uerj.br.
[2] Orientadora, Professora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), anavaleria_figueiredo@yahoo.com.br.ISSN: 2358-8829

Sob essa perspectiva, o ensino de Artes Visuais abdica definitivamente de seu antigo papel contemplativo ou técnico e assume o contorno de uma analítica do poder visível, instrumentalizando os futuros docentes a interrogar os modos pelos quais as imagens os convocam a pensar, desejar e existir.

Embora o cenário educacional brasileiro recente assinale um movimento expressivo de reformulação dos currículos-base na formação de professores, buscando tensionar as heranças tradicionais da disciplina a partir de pautas políticas e sociais (MARTINS, 2011), essa virada teórica nos impõe uma provocação incontornável: a mera ampliação quantitativa de novas iconografias nas ementas é suficiente?

O debate curricular crítico exige deslocar o foco do volume de artefatos catalogados para as condições éticas e políticas da abordagem pedagógica. Anexar aos programas produções de matrizes negras, originárias ou de dissidências de gênero e sexualidade não assegura, por si só, que esses sujeitos tenham suas autorias validadas como instâncias produtoras de pensamento conceitual (SABINO; ALMEIDA, 2026). Quando a diferença é capturada apenas para ilustrar ou ornamentar uma narrativa teórica preexistente, o repertório visual se expande na superfície, mas as velhas estruturas de legitimação e os critérios de distribuição do poder podem permanecer profundamente intocados.

É nesse ponto de inflexão que a distinção crucial entre presença e autoridade constitui o nó de articulação onde a Cultura Visual se encontra com a decolonialidade e com as pedagogias antinormativas. Importa sublinhar, sob a ótica de Louro (2001), que uma proposta pedagógica antinormativa ou *queer* não se desenha como um currículo específico somente para sujeitos LGBTQIA+, tampouco se limita à mera inclusão de suas produções no rol de conteúdos. O propósito central dessa vertente, como argumenta a autora, é colocar sob suspeita as próprias fronteiras, binarismos e processos discursivos que fabricam a norma e produzem a marginalidade de certas existências (LOURO, 2001). Trata-se de uma recusa em aceitar a identidade dominante como um dado universal e inquestionável.

Diante disso, este trabalho objetiva discutir como tal articulação teórica pode orientar a formação docente em Artes Visuais, tomando as licenciaturas de universidades federais brasileiras como horizonte de investigação. Questiona-se, portanto: quais critérios permitem distinguir a simples diversificação de repertórios de uma efetiva transformação das relações de poder que estruturam o currículo?

A urgência desse debate se choca com a realidade institucional. A análise da literatura acadêmica indica que a presença da Cultura Visual nas licenciaturas ocorre de maneira profundamente desigual no território nacional. Enquanto alguns cursos a contemplam como componente curricular obrigatório ou eixo articulador, outros a restringem a disciplinas optativas, bibliografias complementares ou experiências pontuais dependentes da iniciativa individual de docentes (MARTINS, 2011).

Essa assimetria curricular evidencia que o reconhecimento teórico da Cultura Visual não se traduz necessariamente em sua incorporação sistemática nos projetos de formação (SABINO; ALMEIDA, 2026). Como consequência, futuros docentes podem concluir sua graduação sem oportunidades suficientes para problematizar os regimes de visualidade que atravessam suas próprias vivências e que continuarão a operar nas escolas onde atuarão.

Para enfrentar esse cenário, desenvolve-se aqui uma discussão teórico-bibliográfica que abdica de um diagnóstico empírico ou de uma mensuração quantitativa de disciplinas nas universidades brasileiras. A argumentação sustenta-se, em síntese, que o real reconhecimento da diferença exige rever não apenas quem aparece nas imagens, mas, fundamentalmente, quem detém o poder de interpretar, quais saberes fundamentam essa leitura e de que maneira se protege a autonomia e subjetividade dos estudantes frente aos regimes éticos e estéticos contemporâneos.

METODOLOGIA

O trabalho assume caráter teórico-bibliográfico e desenvolve uma leitura interpretativa de contribuições sobre Cultura Visual, colonialidade, gênero e educação. O conjunto mobilizado nas referências constitui sua base argumentativa; não é apresentado como amostra representativa da produção acadêmica nacional. A aproximação entre os autores busca explicitar convergências e limites conceituais, preservando as diferenças entre suas perspectivas.

A análise se organiza em três operações: delimitação dos conceitos de visualidade e colonialidade do ver; discussão das relações entre gênero, racialização e conhecimento; e elaboração de implicações para a formação docente. Os eixos resultantes são categorias de interpretação propostas neste ensaio. Não correspondem a variáveis medidas em projetos pedagógicos, ementas ou práticas observadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em Mirzoeff (2011), visualidade não se confunde com a capacidade fisiológica de ver. O conceito permite investigar a produção histórica de uma autoridade que classifica, separa e apresenta determinada ordem como legítima. A contravisualidade contesta essa pretensão de autoridade. Para a formação docente, essa distinção sugere analisar tanto as imagens selecionadas quanto os procedimentos que autorizam algumas interpretações e silenciam outras.

Barriendos (2011) situa a colonialidade do ver na constituição da modernidade. Sua contribuição permite questionar a assimetria entre sujeitos autorizados a representar e sujeitos convertidos em objetos de representação. No currículo de Artes, essa abordagem não exige excluir previamente toda obra canônica: exige investigar as condições de sua consagração e confrontar a pretensão de universalidade dos critérios que a sustentam.

A interculturalidade crítica discutida por Walsh (2009) oferece um contraponto à convivência meramente celebratória entre diferenças. Seu interesse recai sobre as relações estruturais que produzem inferiorização e desigualdade. No âmbito deste artigo, essa perspectiva fundamenta a distinção entre adicionar conteúdos e modificar as condições pelas quais um conhecimento adquire legitimidade pedagógica.

Lugones (2008) problematiza a constituição colonial das relações de gênero. Em outra trajetória teórica, Crenshaw (2002) mostra os limites de análises que tratam discriminação racial e discriminação de gênero como fenômenos mutuamente excludentes. As contribuições não são intercambiáveis, mas sua aproximação impede compreender as experiências dissidentes como um bloco homogêneo. A análise curricular precisa considerar como diferentes relações de subordinação se articulam em situações concretas.

Butler (2003) permite examinar a produção reiterada das normas de gênero, enquanto Britzman (1995) interroga as relações entre conhecimento, ignorância e educação em uma perspectiva queer. A partir dessas contribuições, emprega-se pedagogias antinormativas como uma orientação crítica, e não como uma teoria única: interessa investigar como determinadas formas de existência são naturalizadas e outras passam a ser consideradas inadequadas ao espaço escolar.

A incorporação das teses de Achille Mbembe (2018) sobre a necropolítica e os desdobramentos de Berenice Bento (2018) acerca do necrobiopoder convoca o campo do currículo a encarar um debate incontornável: a assimetria na distribuição da dignidade existencial e as barreiras históricas para o pleno reconhecimento da condição humana de grupos minorizados, o que exige uma vigilância teórica rigorosa. Afinal, as lacunas e os apagamentos formais nas grades curriculares não produzem, por si sós, o extermínio físico de sujeitos, mas podem, nas formas de invisibilização das epistemologias e estéticas de matrizes negras, originárias ou LGBTQIA+, configurar um manifesto ato de violência de ordem simbólica. Esta, contudo, guarda distâncias e especificidades estruturais profundas quando comparada à violência letal materializada pelas engrenagens de coerção do Estado. Longe de estabelecer uma analogia direta ou superficial, esses referenciais operam aqui como vetores analíticos para desvelar regimes mais amplos de subalternização que, herdeiros do pensamento colonial, seguem hierarquizando vidas (MBEMBE, 2018).

O propósito de tensionar os processos de formação docente a partir de tais chaves críticas é rastrear como a herança colonial intervém diretamente naquilo que se convencionou chamar de partilha do sensível (RANCIÈRE, 2018), ditando quais corpos detêm relevância ética e estética e quais são lançados às margens dos circuitos de valorização (SABINO; ALMEIDA, 2026). O currículo, por conseguinte, passa a ser lido como um dispositivo que ecoa, no terreno das representações e imagens, as divisões de humanidade que sustentam o necrobiopoder no cenário contemporâneo (BENTO, 2018) — o que exige do educador uma postura de mediação que recuse ativamente a chancela a esses mecanismos de descarte simbólico (NUNES, 2022).

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste ensaio se consolidam como uma síntese interpretativa e um conjunto de critérios voltados à análise da formação docente. Distanciando-se de levantamentos estatísticos, este estudo não contabiliza a frequência de disciplinas, não traça paralelos entre universidades, nem mapeia quais componentes são obrigatórios ou optativos nas matrizes curriculares brasileiras. A solidez de uma crítica curricular exige que o alcance das conclusões respeite estritamente os limites do material que foi efetivamente analisado, priorizando a consistência conceitual em detrimento de uma amostragem empírica.

Neste trabalho, o percurso argumentativo desdobra-se em três grandes eixos analíticos, cuja sustentação teórica exige interrogar o estatuto epistemológico conferido aos sujeitos e às imagens que passam a habitar o espaço escolar. O primeiro eixo propõe uma distinção radical entre a simples ampliação quantitativa do repertório visual e uma redistribuição real do poder de interpretar. Essa diferenciação ganha contornos nítidos ao articularmos as contribuições de Fernando Hernández (2007), Nicholas Mirzoeff (2011) e Joaquín Barriendos (2011), cujas perspectivas teóricas convergem para problematizar os limites das políticas de representação puramente integracionistas ou liberais no campo do ensino de Artes Visuais e da formação docente.

A partir das formulações de Hernández (2007) sobre a Cultura Visual, compreende-se que as imagens não funcionam como meros reflexos da realidade, mas como artefatos culturais ativos que mediam e constroem subjetividades. O autor desloca o foco da História da Arte tradicional — pautada em critérios estéticos formalistas e na genialidade individual do cânone europeu — para investigar as práticas discursivas que conferem sentido aos objetos visuais. Sob essa ótica, a ementa de um curso de formação de professores não cumpre sua função crítica ao meramente anexar novas imagens a uma estrutura curricular inalterada. Hernández nos instrumentaliza a compreender que, sem uma revisão das metodologias de leitura e dos contextos de produção e circulação, a introdução de novos repertórios corre o risco de perpetuar uma apreensão passiva e despolitizada das manifestações visuais.

Essa crítica ganha contornos macropolíticos com a formulação de Nicholas Mirzoeff (2011) sobre o conceito de "visualidade". Para o autor, a visualidade não é o simples ato de ver, mas sim uma operação histórica e militarizada de poder que organiza os corpos, classifica o espaço e legitima a dominação, criando regimes do que é visível e do que deve permanecer invisível ou inteligível. Em contraposição a isso, Mirzoeff propõe o "direito de olhar", que se caracteriza como uma recusa à autoridade visual hegemônica e uma reivindicação de autonomia interpretativa.

No contexto pedagógico, acionar Mirzoeff permite questionar se a inserção de artistas historicamente marginalizados está sendo capturada pelos regimes tradicionais de visualidade — que os posicionam como subalternos ou objetos de escrutínio — ou se essa inserção promove, de fato, o direito de olhar e de produzir fraturas nas narrativas coloniais que moldam a visão dos futuros docentes.

Complementando esse tensionamento, Joaquín Barriendos (2011) introduz a categoria de "colonialidade do ver", um conceito central para mapear como as hierarquias raciais e geopolíticas do sistema-mundo moderno persistem na forma como consumimos e validamos as imagens. Barriendos adverte para os perigos do "multiculturalismo global" e do "exotismo epistêmico", fenômenos nos quais produções artísticas não ocidentais são incorporadas pelo mercado e pelas instituições de ensino apenas sob a condição de performarem uma diferença domesticada. O autor demonstra que a inclusão cosmética opera como uma estratégia de neutralização política. Ao trazermos essa lente para a ementa de Artes Visuais, evidencia-se que a presença de uma produção indígena ou afro-diasfórica, isoladamente, não assegura o reconhecimento de sua autoria ou de sua contemporaneidade; pelo contrário, se desvinculada de uma revisão estrutural, pode fixar esses sujeitos em um lugar de subalternidade folclórica e anacrônica.

O desafio analítico reside, portanto, em reavaliar o estatuto de conhecimento conferido a esses corpos e produções, transcendendo a lógica de tolerância que pacifica as tensões sem alterar as estruturas de poder. É nesse horizonte que as reflexões de Catherine Walsh (2009) consolidam a fundamentação deste eixo. Walsh postula que a interculturalidade crítica não é um projeto de harmonização ou de inclusão em um Estado ou currículo já estabelecido, mas sim uma ferramenta decolonial que visa implodir as matrizes de poder que geram a exclusão. Dialogar com Walsh (2009) no campo curricular significa compreender que a diversificação iconográfica só se torna uma operação emancipatória quando, de fato, confronta e desestabiliza as hierarquias do programa pedagógico tradicional. Trata-se de indagar não apenas quem aparece na imagem, mas quem detém a autoridade para fundamentar os critérios de verdade, história e experiência que organizam o saber escolar.

O segundo eixo trata da urgência da intersecção dos marcadores sociais, sob o argumento de que a formação de professores perde sua força crítica quando isola gênero, raça e sexualidade em gavetas estanques e sem comunicação. Apoiando-se em Lugones (2008) e Crenshaw (2002), propõe-se um olhar integrado para a cultura visual, no qual importa mapear quem é representado, quem assina a obra e sob quais condições sociais a imagem circula e é lida. Esse movimento analítico evita generalizações frágeis, como pressupor uma vivência idêntica e homogênea para todas as pessoas que compartilham da identidade LGBTQIA+, reconhecendo a complexidade das intersecções identitárias.

O terceiro eixo focaliza a mediação pedagógica e seus limites éticos nas dinâmicas de sala de aula. A partir de Butler (2003) e Britzman (1995), questiona-se a expectativa ingênua de vincular de forma automática a aparência de alguém ao seu desejo ou à sua identidade. Como postura ética fundamental deste ensaio, defende-se que trabalhar com a diferença não significa exigir dos estudantes relatos íntimos ou exposições forçadas de suas subjetividades. O silêncio, a recusa ou o recuo pedagógico não podem ser lidos como falhas de aprendizado ou falta de interesse, mas sim como manifestações legítimas de autonomia e autoproteção dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a História da Arte *Queer* e as Pedagogias Antinormativas são trazidas como horizontes conceituais e caminhos de organização política do currículo, e não como matérias cuja oferta factual tenha sido mapeada nas instituições federais. Uma postura queer vai muito além de criar uma lista de pintores homossexuais, pois visa implodir as categorias de autoria estável, corpo normativo e cânone universal. Do mesmo modo, uma lente antinormativa avalia os critérios de validação e convivência que chancelam certas expressões e deslegitimam outras, sem abrir mão do pacto de proteção mútua e responsabilidade ética no espaço escolar.

A amarração desses três eixos permite sustentar uma hipótese para futuras pesquisas de campo: a real virada curricular nas universidades depende da articulação profunda entre repertório visual, autoridade interpretativa e mediação ética, e não meramente da criação de disciplinas com títulos progressistas. Uma matéria obrigatória pode se tornar um espaço burocrático e esvaziado, enquanto uma oficina pontual pode deflagrar rupturas profundas. Sem dados estatísticos e comparativos, contudo, este ensaio não generaliza o funcionamento das licenciaturas federais do país.

Por fim, reitera-se o cuidado ao cruzar educação com a necropolítica de Mbembe (2018) e Bento (2018). Essas teorias iluminam o modo como o Estado desumaniza e desprotege determinados grupos, mas não servem como receita para provar que mudar um plano de curso vá estancar a violência letal do lado de fora dos muros da escola. A contribuição da educação visual crítica reside em oferecer ferramentas teóricas para desmontar os discursos coloniais de descarte simbólico; os desdobramentos práticos dessa postura dependem sempre das condições reais das instituições e das táticas cotidianas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão permite sustentar que a ampliação de repertórios visuais é relevante, mas insuficiente como critério isolado de transformação curricular. Uma formação comprometida com perspectivas decoloniais e antinormativas precisa examinar as condições de legitimação dos saberes, as articulações entre relações de subordinação e a

participação dos estudantes na produção de sentidos. A diferença deixa, assim, de figurar apenas como conteúdo adicional e passa a interrogar os procedimentos de seleção, interpretação e avaliação.

O alcance dessa conclusão é teórico. Não foi demonstrada a distribuição de disciplinas nos cursos de universidades federais, tampouco sua eficácia na proteção de grupos socialmente vulnerabilizados. Reconhecer esse limite não enfraquece o argumento: delimita o que ele pode afirmar e oferece critérios para uma etapa empírica posterior. Um levantamento documental deverá identificar instituições e cursos, registrar a vigência dos projetos pedagógicos, explicitar critérios de inclusão e distinguir presença em ementa, bibliografia, obrigatoriedade e prática efetiva.

Para a docência em Artes Visuais, a principal implicação é articular leitura crítica e criação sem transformar reconhecimento em imposição de identidade. Obras e imagens podem abrir discussões sobre pertencimento e exclusão, desde que a mediação não antecipe uma interpretação única nem exija exposição pessoal. A dimensão política da prática pedagógica reside, nesse sentido, na responsabilidade pelos modos de ver e conviver que ela torna possíveis.

Conclui-se que Cultura Visual, decolonialidade e pedagogias antinormativas oferecem contribuições complementares, embora não homogêneas, à formação docente. Sua articulação se apresenta como fundamental para orientar a crítica ao cânone e às formas de hierarquização da diferença.

Palavras-chave: Cultura Visual; Decolonialidade; Pedagogias antinormativas; Regimes de visualidade; Formação docente.

REFERÊNCIAS

BARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, Bogotá, n. 35, p. 13-29, 2011.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, e185305, 2018. DOI: 10.1590/18094449201800530005.

BRITZMAN, Deborah P. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. DOI: 10.25058/20112742.340.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRZOEFF, Nicholas. *The right to look: a counterhistory of visuality*. Durham: Duke University Press, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-line*, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802. Acesso em: 29 out. 2026.