



ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DO PIBID: A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA SALA DE AULA

VISUAL ARTS TEACHING/LEARNING IN THE CONTEXT OF PIBID: THE DECOLONIAL PERSPECTIVE IN THE CLASSROOM

Camila Maria Amaral Benevides¹

Universidade Federal do Pará

Jean Otávio da Silva Santos²

Universidade Federal do Pará

Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães³

Universidade Federal do Pará

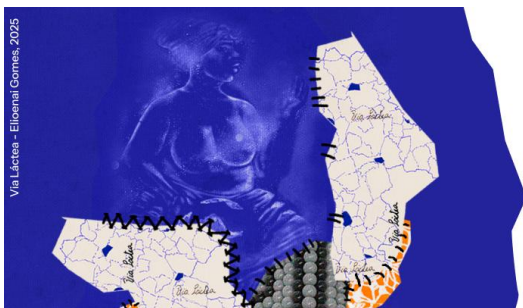
Resumo: O artigo relata as experiências de ensino/aprendizagem em Artes Visuais na educação básica, vivenciadas a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro), com a turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral José Bonifácio. Analisa a importância de trabalhar a diversidade de conteúdos pelo olhar da abordagem decolonial no contexto da educação escolar. Aborda questões voltadas em repensar o componente curricular de Artes Visuais, na perspectiva de desconstruir parâmetros artísticos, estéticos e culturais eurocêntricos sob a perspectiva de valorizar a diversidade e a identidade cultural, assim como estudar a produção artística local. Discute e analisa as matrizes artísticas/estéticas locais, regionais e nacionais com base em autores como Barbosa (2010), Bosi (1992), Mignolo (2020), dentre outros. A metodologia da ação foi vinculada a Abordagem Triangular (Barbosa, 2002) e teve como objeto de análise as experiências realizadas com leituras de imagens, produções artísticas e encontros presenciais, que resultaram em diálogos horizontais (Freire, 1970), envolvendo os estudos e apresentações de obras e artistas em formato de seminário.

Palavras-chave: Artes Visuais; Currículo Decolonial; Ensino Fundamental; PIBID.

¹ Discente do curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5000150160522302>.

² Discente do curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal do Pará, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9912969846299926>.

³ Docente Associada no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Doutora em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Coordenadora adjunta da área de Artes Visuais no Projeto PIBID Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0310909316607481>.



Abstract: The article reports on teaching/learning experiences in Visual Arts in basic education, based on the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID Interdisciplinary Visual Arts, Dance, and Theater), with the 6th grade class of the José Bonifácio Full-Time State Elementary School. It analyzes the importance of working with diverse content through the lens of a decolonial approach in the context of school education. It addresses issues related to rethinking the Visual Arts curriculum, with a view to deconstructing Eurocentric artistic, aesthetic, and cultural parameters in order to value diversity and cultural identity, as well as studying local artistic production. It discusses and analyzes local, regional, and national artistic/aesthetic matrices based on authors such as Barbosa (2010), Bosi (1992), Mignolo (2020), among others. The methodology of the action was linked to the Triangular Approach (Barbosa, 2002) and focused on analyzing experiences with image readings, artistic productions, and face-to-face meetings, which resulted in horizontal dialogues (Freire, 1970), involving the study and presentation of works and artists in a seminar format.

Keywords: Visual Arts; Decolonial curriculum; Elementary School; PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O pensamento colonial estabeleceu a Europa como centro de saberes intelectuais e culturais, perpetuando ao longo dos séculos um sistema de silenciamento de conhecimentos e de expressões artísticas de povos considerados minoritários. Mesmo com o avanço de movimentos e produções intelectuais decoloniais no campo da Arte, ainda persiste a influência desse modelo nas referências estéticas e culturais oferecidas no espaço escolar.

Com base nas experiências educativas vivenciadas ao longo de sete meses no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro), este artigo tem como objetivo analisar sobre a importância de trabalhar a diversidade de conteúdos, especialmente no que se refere às referências estéticas em uma perspectiva decolonial no contexto da educação escolar. A análise foi realizada a partir do acompanhamento de uma turma do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral José Bonifácio.

As reflexões aqui apresentadas buscam repensar o ensino e a aprendizagem do componente curricular Artes Visuais, desconstruindo parâmetros artísticos, estéticos e culturais eurocêntricos e valorizando a diversidade e a identidade cultural dos estudantes, assim como a produção artística local, fundamentados em autores



como Barbosa (2010), Bosi (1992), Mignolo (2020), entre outros. A metodologia adotada foi a Abordagem Triangular (Barbosa, 2002), articulada às vivências educativas realizadas por meio de leituras de imagens, produções artísticas/estéticas e encontros presenciais. Essas ações resultaram em diálogos horizontais (Freire, 1970), com estudos e apresentações de obras e artistas organizados em formato de seminário. Com isso, o artigo está organizado em discussões sobre a decolonialidade, a educação colonial, as ações práticas dentro do Pibid, bem como as suas considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 SOBRE A DECOLONIALIDADE

A crítica decolonial emerge como um imperativo epistêmico e político diante da permanência das lógicas coloniais na modernidade, muito embora essa presença simbólica, cultural e epistemológica continue a estruturar as relações sociais, os modos de saber e as formas de subjetivação. Nesse sentido, manter uma postura contra-hegemônica a toda essa dominação é um ato político, sobretudo no âmbito da Educação. Alfredo Bosi, em sua obra "Dialética da Colonização", já alertava para os mecanismos de violência que, sob o manto do progresso e da cristianização, impuseram a este território um sistema de valores que negava as tradições locais. Para Bosi (1992, p. 15), "o discurso da colonização se enraíza na justificação moral da conquista, na legitimação de uma violência que se quer redentora".

Essa "violência redentora" se configura como a base de uma matriz colonial de poder que, como aponta Aníbal Quijano (2005), não apenas dominou territórios, mas instaurou uma hierarquia racial, epistêmica e econômica que perdura até os dias atuais. A colonialidade, nesse sentido, é mais do que um evento histórico: trata-se de uma lógica de poder global, ainda atuante, que classifica e subordina povos e saberes. Além disso, Walter Mignolo (2003) amplia esse diagnóstico ao destacar a necessidade de um "desprendimento epistêmico", ou seja, um afastamento crítico dos paradigmas eurocêntricos que têm definido a racionalidade moderna. Para o autor, a



decolonialidade não é simplesmente um projeto acadêmico, mas uma “opção ética e política” (Mignolo, 2003, p. 55), capaz de visibilizar epistemologias outras, silenciadas pelo universalismo europeu. Nesse ponto, a proposta de Mignolo dialoga com a noção de “pensamento fronteiriço”, que busca compreender e legitimar os conhecimentos produzidos a partir das margens, dos interstícios, dos sujeitos subalternizados.

Por outro lado, Na mesma perspectiva de reflexão, Catherine Walsh (2009), pesquisadora no campo das pedagogias decoloniais, ao refletir sobre a pedagogia decolonial, insiste que a tarefa urgente é desmontar os alicerces que sustentam o privilégio do conhecimento ocidental como forma única e legítima de produzir ciência. Para a autora, é imprescindível “a construção de um espaço epistêmico insurgente” (Walsh, 2009, p. 20), capaz de tensionar as estruturas coloniais que persistem na universidade, na política e no cotidiano. Nesse horizonte, Enrique Dussel (1993) reforça que a modernidade, longe de ser o ápice civilizatório europeu, deve ser entendida como um projeto que nasce da violência colonial. Segundo o filósofo, a “outra face da modernidade” é justamente a dominação e a exploração dos povos da periferia mundial, cujos saberes e modos de existir foram relegados à condição de alteridade negativa.

O desafio contemporâneo no cenário da Educação, desse modo, consiste em assumir a crítica decolonial não apenas como exercício teórico, mas como prática transformadora. Isso implica, como observa Bosi (1992), uma revisão radical das narrativas históricas e culturais que naturalizaram a dominação. Exige também, conforme Mignolo (2003), a abertura a epistemologias plurais e insurgentes. A luta decolonial é, nesse aspecto, a recusa da neutralidade eurocêntrica e a aposta na diversidade como princípio de legitimidade e resistência.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Pensar a decolonialidade no currículo escolar básico no Brasil significa enfrentar a herança colonial que ainda estrutura as práticas pedagógicas, os conteúdos e as formas de avaliação. A escola, historicamente, reproduziu um modelo de educação eurocêntrico, que silenciou epistemologias afro-brasileiras, indígenas e



populares. Nesse sentido, a crítica decolonial exige um processo de descentramento, em que os saberes locais e as culturas subalternizadas ganhem espaço legítimo dentro do processo educativo. Tal reflexão encontra respaldo crítico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, ao estabelecer os princípios do ensino no país, afirma a valorização da diversidade cultural e a promoção da igualdade racial e de direitos como fundamentos do sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996). No entanto, embora a LDBEN aponte para esses princípios, a prática ainda se vê marcada por uma educação excludente e centralizada em uma visão única de conhecimento.

A partir dessa constatação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que orienta os currículos de todas as escolas brasileiras — prevê a inclusão de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Com isso, a BNCC propõe uma educação voltada à formação cidadã, com ênfase na pluralidade cultural e no respeito à diversidade (Brasil, 2017). Contudo, também a inclusão de conteúdos específicos não é suficiente se não houver uma transformação estrutural na lógica que hierarquiza os saberes, perpetuando ainda uma matriz eurocêntrica como única legitimada.

A esse respeito, Paulo Freire já alertava para o caráter opressor de uma educação que impõe conteúdos prontos e desconsidera a experiência dos educandos. Para ele, a “educação bancária” não emancipa, mas reforça as estruturas de dominação, pois nela “os educandos são depositários, meros recipientes do saber alheio” (Freire, 2019, p. 81). E, ao propor uma educação dialógica e problematizadora, Freire aponta para uma prática decolonial: a valorização da voz, da cultura e da vivência dos sujeitos historicamente marginalizados. Destarte, essa postura crítica dialoga com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora datados, foram pioneiros ao defenderem a inserção de temas transversais como pluralidade cultural e educação das relações étnico-raciais, reconhecendo que a escola deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática e plural (Brasil 1998). Porém, os PCNs também operavam dentro de uma lógica que, muitas



vezes, não rompia com a centralidade do conhecimento eurocêntrico, limitando-se à inserção superficial de conteúdos.

Relacionada a essa postura freireana, no campo da Arte/Educação, convém ressaltar a perspectiva da professora Ana Mae Barbosa cujo pensamento contribui para uma crítica à centralidade dos cânones europeus na formação estética escolar. Para a autora, é necessário superar a visão de arte como privilégio de poucos e abrir espaço para a diversidade de expressões culturais. Isso porque, ainda segundo Barbosa (2010, p. 56), a arte na escola deve promover “a leitura de mundo visual e cultural do aluno”, e não apenas reproduzir modelos legitimados pela tradição eurocêntrica. Assim, essa perspectiva dialoga com a decolonialidade ao afirmar que o ensino artístico precisa reconhecer a pluralidade das matrizes culturais brasileiras, bem como encontra consonância na proposta da BNCC para o componente curricular de Artes Visuais, que sugere o desenvolvimento de uma “leitura sensível e crítica das diferentes manifestações artísticas” (Brasil, 2017). Entretanto, a decolonialidade exige ir além da previsão normativa: demanda uma reelaboração dos fundamentos epistemológicos do ensino da arte, de modo a romper com a hegemonia estética europeia e afirmar a multiplicidade de formas expressivas presentes na cultura brasileira.

Outrossim, nessa mesma linha que reforça nossa pesquisa, ao discutir uma pedagogia engajada, Bell Hooks insiste na urgência de transformar o espaço escolar em um ambiente de resistência e emancipação. Para ela, “ensinar é um ato de liberdade” (Hooks, 2017, p. 14), o que significa romper com estruturas de poder que marginalizam saberes não hegemônicos. Sua proposta ecoa na realidade brasileira, marcada por desigualdades raciais e sociais que ainda encontram respaldo em currículos que invisibilizam a contribuição de povos negros e indígenas. Nesse cenário, o currículo escolar básico, se pensado a partir da decolonialidade, deve ser compreendido como um espaço político em disputa. Porquanto não se trata apenas de acrescentar conteúdos de história africana ou indígena — como prevê a legislação brasileira —, mas de repensar a lógica que hierarquiza conhecimentos. Como afirma Catherine Walsh (2009), a pedagogia decolonial precisa “desestabilizar as estruturas



coloniais que persistem no interior da escola” (p. 24), propondo uma prática educativa insurgente, conectada com as realidades plurais dos sujeitos.

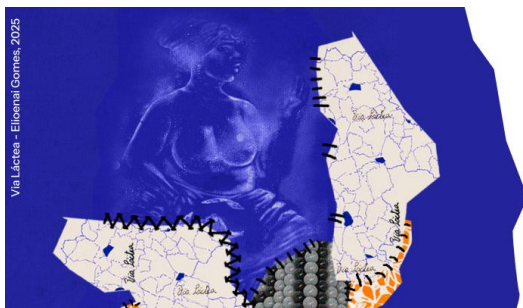
Portanto, a decolonialidade no ensino escolar básico brasileiro implica o desafio de deslocar o eixo epistemológico da educação: sair do monocentrismo europeu e abrir-se a uma ecologia de saberes. Pois, conforme defende Freire (2019), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (p. 96). Logo, a comunhão, nesse caso, é o encontro entre saberes diversos, historicamente marginalizados, que precisam ser reconhecidos como legítimos e necessários à formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes.

2.3 AÇÕES DENTRO DE UM ENSINO DECOLONIAL NO PIBID

Mediante as reflexões sobre decolonialidade e Arte/Educação, a atuação do PIBID buscou acompanhar e contribuir para a construção de um ensino de Artes Visuais multicultural por meio do acompanhamento, planejamento e da realização de ações em conjunto com a professora da escola, bem como supervisora no programa PIBID, visando a uma maior amplitude na inserção da prática decolonial em sala de aula. Acompanhando a turma do 6º ano e analisando os planejamentos bimestrais ao longo desses meses, refletimos sobre os conteúdos de caráter decolonial trabalhados nas unidades Arte e Cultura Popular e Arte e Meio Ambiente.

Presente no planejamento anual do 6º ano, na primeira unidade foram realizadas aulas com conteúdos sobre arte naïf, carnaval e diversidade racial, que envolveram artistas e técnicas gráficas amazônicas, com a artista Maria José Batista e com a Abertura de Letras³. Com Batista, os estudantes puderam conhecer a produção de uma artista local que contempla, em suas produções artísticas, a realidade e o cotidiano da capital belenense de maneira vívida e colorida. Já com a abertura de letras, dada em momento de regência por um estagiário, os estudantes puderam conhecer e praticar (figura 1) a técnica tipográfica ribeirinha dos abridores

³ A Abertura de letras refere-se ao conjunto de práticas gráficas e caligráficas usadas em embarcações e casas de comunidades ribeirinhas do Pará, caracterizadas por ornamentos, variações estilísticas e cores ligadas à identidade local. Os artistas que produzem a tipografia são chamados de abridores de letras.



de letras, reconhecendo a importância dessa produção artística, bem como a tradição e a valorização cultural das comunidades ribeirinhas.

Figura 1 – Atividade de abertura de letras produzida pelos estudantes.



Fonte: Brisa Nunes, 2025.

Na segunda unidade, foi desenvolvida uma pesquisa, seguida de apresentação em seminário, sobre artistas cujas obras abordam a temática do meio ambiente e da preservação. Durante o planejamento com a professora supervisora, constatamos a ausência de representações nortistas na lista de artistas selecionados para o trabalho dos estudantes. Após análise e discussão, confirmou-se a necessidade de incluir artistas de representatividade nortista nas pesquisas. Assim, obras de Uyra Sodoma, Jaider Esbell e Roberta Carvalho foram estudadas e debatidas em sala de aula. Para a apresentação do seminário, os educandos deveriam pesquisar a biografia e três obras de cada artista que abordssem a temática do meio ambiente e, ao final, realizar a leitura e análise das produções escolhidas (figura 2).

Figura 2 – Grupo de estudantes apresentando o resultado da pesquisa por meio de um cartaz.



Fonte: Benevides, 2025.

Ao longo das pesquisas produzidas pelos estudantes, foi possível perceber um forte envolvimento com o trabalho, especialmente no estudo de artistas como Sodoma, Esbell e Carvalho. Houve grande interesse em saber que estes artistas representavam identidades indígenas e a presença feminina belenense, o que provocou reflexões sobre a representatividade nortista, raramente trabalhada em décadas anteriores no ensino básico quando se tratava de referências estéticas e movimentos artísticos da região amazônica.

Compreendendo a importância da multiculturalidade e da pluriculturalidade, reconheceu-se a necessidade de trazer essas representações para ampliar a compreensão da diversidade cultural presente tanto na região quanto no Brasil, envolvendo os mais diversos grupos culturais (Barbosa, 1998). Essas experiências reforçaram a urgência de descentralizar o olhar eurocêntrico das referências estéticas e culturais ainda predominantes em sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências desenvolvidas no PIBID e das reflexões acerca das práticas decoloniais no campo da Arte/Educação, percebe-se que a valorização dos movimentos artísticos e das produções culturais brasileiras — com destaque para a cultura amazônica e nortista aqui discutidas — é fundamental para a formação e para a consciência cultural dos estudantes. Desse modo, para que haja um efetivo reconhecimento identitário, é necessário romper com os moldes eurocêntricos que,



por sua própria limitação, não contemplam a complexa pluriculturalidade que constitui a identidade nacional brasileira.

Isso não significa descartar ou negar os conhecimentos europeus, pois tal postura implica recusar a própria diversidade de saberes, assim como negar os conhecimentos construídos para formação educacional dos estudantes, mas sim deslocar a centralidade que os coloca como única régua de validação de conhecimento e da produção estética. Portanto, abrir espaço para os saberes, as práticas e as produções do território local, possibilita que a formação escolar desperte a consciência da riqueza cultural desenvolvida na própria região em que os estudantes vivem, bem como um pensamento crítico. Assim, as ações educativas do PIBID/Artes Visuais possibilitaram caminhos metodológicos significativos na sala de aula, com conhecimentos artísticos/estéticos/culturais que revelaram a necessidade de um ensino/aprendizagem mais inventivo, criativo e crítico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOSI, Alfredo. Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2025.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.



MIGNOLO, Walter. Histórias locais/desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: WALSH, Catherine (org.). Pensamento decolonial: contribuições do sul global. São Paulo: Vozes, 2020. p. 99–148.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

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