



REPs - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 653-674, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

DOI: 10.30681/2236-3165

CONTRAPONTO ENTRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O CURRÍCULO SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

COUNTERPOINTS BETWEEN THE TEACHING OF VISUAL ARTS AND THE CURRICULUM UNDER A DECOLONIAL PERSPECTIVE

Amanda Mamede¹

RESUMO

Este trabalho versa sobre resultados da análise de conteúdo em recortes selecionados do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande-MS, a partir de uma abordagem qualitativa e busca problematizar as questões contrastantes entre o ensino de artes visuais na educação básica sob um viés decolonial e as orientações e diretrizes curriculares que o Referencial apresenta. Tais questões são ancoradas, sobretudo, na relação hierárquica entre os referenciais europeus e estadunidenses, que são privilegiados, em detrimento dos latino-americanos, bem como na concepção do ensino de arte como disciplina de História da Arte. A discussão e a ampliação destas questões viabilizam a compreensão de qual concepção de arte e de ensino de arte está inscrita no documento e, portanto, reflete nos processos de ensino-aprendizagem. Neste cenário, considera-se que algumas ausências corporificadas no documento produzem, simultaneamente e de modo bastante complexo, um limitante do potencial de transformação da arte, na perspectiva da arte/educação e do ensino de arte de viés decolonial; e uma maior responsabilização e margem de agência docente.

Palavras-chave: Ensino de arte. Arte-educação. Currículo. Artes Visuais.

ABSTRACT

This work deals with the results of content analysis in selected excerpts from the Curriculum Reference of the Municipal Education Network (Reme) of Campo Grande-MS, from a qualitative approach and seeks to problematize the contrasting issues between the teaching of visual arts in basic education under a decolonial bias and the curricular orientations and guidelines that the Reference presents. Such issues are anchored, above all, in the hierarchical relationship between European and American references, which are privileged, to the detriment of Latin American ones, as well as in the conception of art teaching as a discipline of Art History. The discussion and expansion of these issues make it possible to understand which conception of art and art teaching is inscribed in the document and, therefore, reflects on the teaching-learning processes. In this scenario, it is considered that some absences embodied in the document produce, simultaneously and in a very complex way, a limitation on the potential for transforming art, from the perspective of art/education and art teaching with a decolonial bias; and greater teacher accountability and agency.

Keywords: Art teaching. Art-education. Resume. Visual arts.

1 INTRODUÇÃO

O corpus documental que compõe esta análise de conteúdo corresponde ao caderno de Linguagens (Volume 3 – Arte) do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) da cidade de Campo Grande-MS. As discussões desenvolvidas a partir dos resultados desta análise visam dois principais objetivos: 1. evidenciar qual narrativa da história da arte e qual/quais concepção/ões de arte estão corporificadas no currículo do município e 2. apontar as limitações e fragilidades de uma concepção de ensino do componente curricular Arte, para educação básica, similar ao ensino de História da Arte, em uma perspectiva ocidental, linear e evolucionista cujo ponto de partida é a Europa.

A perspectiva decolonial¹ no âmbito das pesquisas em educação, sobretudo em relação ao ensino de arte, fornece meios de questionar e enfrentar os mecanismos sob os quais um conhecimento situado/particular – o europeu, branco, masculino, burguês e cisheteronormativo – se pretende hegemônico, universal e a-histórico. A decolonialidade, portanto, assume o sentido de transgressão e subversão à lógica moderna/colonial/capitalista, o que viabiliza o enfrentamento e a transformação das “estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial” (WALSH, 2009, p. 15).

Deste modo, pensar a educação através da decolonialidade é potente considerando que ambas propiciam desafiar e derrubar, conforme afirma Walsh, as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade², bem como encorajar

¹ Neste trabalho são utilizados os termos “decolonialidade/decolonial”, como nas produções originais em espanhol e em inglês e não “descolonialidade/descolonial”, como se encontram em algumas traduções para o português. Isso se deve ao fato que “descolonial” poderia ser associado aos processos que constituíram o fim do colonialismo através dos processos de independência. Catherine Walsh explica que a exclusão do “s” em decolonial ou de-colonial deve-se ao posicionamento político que o termo carrega, visto que a intenção não é apenas “desarmar, desfazer ou reverter o colonial, isto é, passar do momento colonial ao não colonial, como se fosse possível que seus padrões e vestígios deixassem de existir” e sim sinalizar e provocar uma postura e atitude contínuas “de transgredir, intervir, emergir e influenciar.” (WALSH, 2009, p. 16)

² “Colonialidade” diz respeito ao conceito introduzido por Aníbal Quijano (1992), a partir de um neologismo da palavra “colonialismo”, que é um sistema formal político-administrativo-institucional cujas relações de controle e poder são pautadas pela dominação e subordinação de um povo

“nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente.” (2009, p. 15)

Nesse sentido, podemos estabelecer um diálogo a partir do pensamento de Ana Mae Barbosa e o que entendemos neste trabalho como ensino de arte de viés decolonial. A autora, pioneira da arte/educação³ no Brasil, expressa uma posição crítica à colonialidade ao longo de sua produção teórica e, de modo cômico, afirma que nós brasileiros precisaríamos de um “decodificador cultural como Frantz Fanon” para analisar nossa “conturbada personalidade colonizada”, visto que apenas alguém como ele – antropólogo, psicanalista e anticolonialista – seria capaz de tal feito. (BARBOSA, 1998, p. 32)

Na linha reflexiva do anseio cômico de Barbosa, a opção dos estudos culturais (EC) em educação, entrelaçada com a perspectiva decolonial, é bastante coerente considerando que “são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39) e surgem em meio à movimentações de grupos populares que buscavam se apropriar de conceitos e saberes que emergiam de suas próprias leituras de mundo, pautados em uma “educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (ibid, p. 37). Costa, Silveira e Sommer endossam a ideia da potência teórica/crítica/analítica da confluência de vários campos estabelecidos, justamente por esta ser uma marcante característica dos EC; além de uma busca por “inspiração em diferentes teorias” e do rompimento com “certas lógicas cristalizadas”, bem como a hibridização de “concepções consagradas.” (ibid, p. 40)

colonizador sobre o outro colonizado, através de aparatos militares, objetivando, sobretudo, a exploração de recursos humanos e naturais em uma relação de parasitismo (emprestando o termo da biologia) entre a metrópole e a(s) colônia(s). A colonialidade, por sua vez, é um conceito muito mais amplo e abrangente: é um produto do colonialismo e não termina com ele; é à matriz de poder sob a qual um conjunto de conhecimentos situados/particulares se pretende universal e se autoconstitui como verdade absoluta e a-histórica; é a colonização das capacidades cognitivas, do imaginário e do conhecimento e por este motivo não é uma questão de apenas “descolonizar territórios geopolíticos”, pois é uma violência que transcende os limites geográficos e geopolíticos, alcançando os geoeistêmicos.

³ O termo arte/educação, que passa a ser utilizado no Brasil nos anos oitenta e, conforme Coutinho “o movimento da arte/educação no Brasil vem trabalhando em busca de diminuir o abismo entre o campo da arte e o da educação, universos conflituosos e até mesmo de difícil interpenetração.” (2009, p. 173)

Considerando, então, o currículo da Reme em uma perspectiva crítica, são propostos diálogos entre Miguel Arroyo (2011) e Jurjo Torrés Santomé (2013) sobre o conhecimento legítimo ser pautado em relações de dominação-subordinação a partir do estabelecimento de hierarquias epistemológicas que subjagam modos de conhecer, ser, saber e produzir não-europeus/brancos/masculinos. Estas relações, por sua vez, refletem nas orientações e diretrizes propostas para o ensino de artes visuais na rede municipal de Campo Grande-MS. As discussões levantadas acerca da concepção ocidental da História da Arte como disciplina se alicerçam na produção de Carolin Overhoff Ferreira (2019), que evidencia as bases historiográficas constitutivas do ensino de arte como disciplina institucionalizada desde paradigmas europeus.

Escudada na fortuna teórico-intelectual das autoras/es supracitadas/os, a pesquisa tensiona pontos problemáticos no currículo do município que vão de encontro com a concepção da arte/educação e do ensino de arte de viés decolonial. Tais pontos limitam o trabalho docente e os processos de ensino-aprendizagem, pois minimizam o potencial de transformação social (sob o prisma da humanização das sujeitas e dos sujeitos habitantes do Sul global) da arte como área de conhecimento; além de abrirem margem para uma concepção bancária⁴ de educação, nos moldes tradicionais do ensino da disciplina História da Arte.

2 AS CONCEPÇÕES DE ARTE E ENSINO DE ARTE INSCRITAS NO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

O currículo da Reme tem como base as orientações e os direcionamentos inscritos nas dez Competências Gerais, nas seis Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental e nas nove Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental, bem como nos códigos das Habilidades e na sistematização das Unidades Temáticas contidas na Base Nacional Comum Curricular

⁴ Educação bancária, conforme Paulo Freire, diz respeito a uma prática onde o professor “faz “comunicados” ao invés de “comunicar-se” e “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (2020, p. 80)

(BNCC), homologada no ano de 2018. No entanto, não compete ao escopo destas análises o aprofundamento das discussões em torno do debate envolvendo as Habilidades e as Competências.

Deste modo, o recorte de análise selecionado compreende quatro intervalos de páginas, sendo correspondentes:

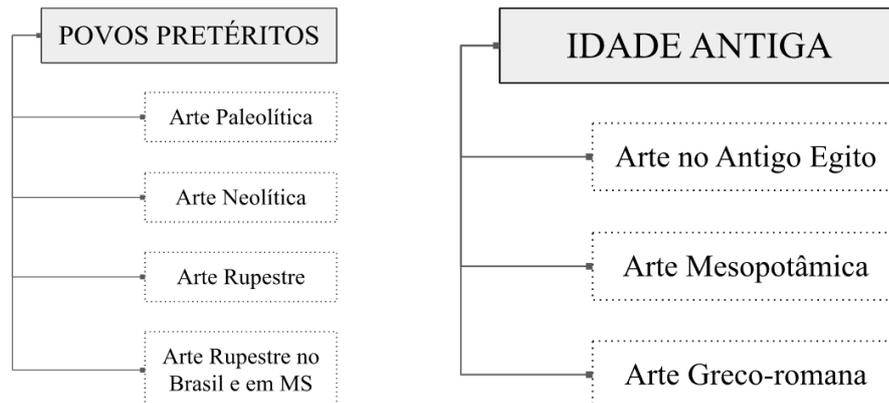
Conteúdo	Intervalo de páginas
Prefácio, a apresentação e a Arte na educação básica (da formação específica em artes visuais, as necessidades específicas do ensino e aprendizagem em Arte e as linguagens e seus processos de criação na rotina escola)	11-30
Currículo de Arte no Ensino Fundamental na BNCC (o currículo em prática, as artes integradas e a avaliação em Arte no Ensino Fundamental)	48-54
Orientações Curriculares de artes visuais para o sexto e o sétimo ano do Ensino Fundamental	55-58
Orientações Curriculares de artes visuais para o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental	82-106

Quadro 01 – Conteúdo do recorte selecionado para análise
Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Reme

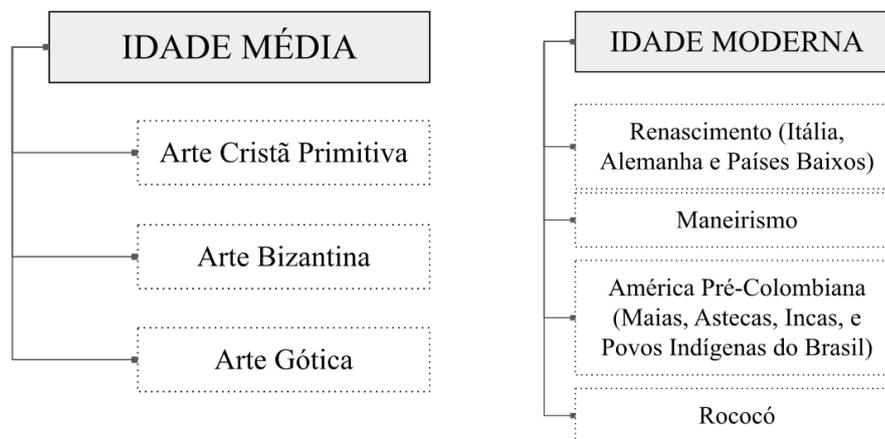
As Orientações Curriculares de artes visuais contidas nos últimos dois intervalos de páginas são apresentadas com um texto introdutório comum e, em sequência são dispostos os conteúdos/conhecimentos/habilidades de cada ano ensino fundamental em forma de quadros, contendo três colunas, sendo: 1. **Conhecimentos e Especificidades da Linguagem**; 2. **Objetos de Conhecimento** e 3. **Habilidades Relacionadas**, específicas para cada ano escolar e, ao final da tabela, uma seção de **Recomendações** que possui uma parte comum aos quatro anos e uma parte específica para cada ano.

Os **Objetos de Conhecimento** expostos no caderno de Linguagens do Referencial da Reme compreendem “Contextos e Práticas”, “Elementos da Linguagem”, “Matrizes Estéticas e Culturais”, “Materialidades”, “Processos de Criação” para Artes Visuais e “Contextos e Práticas”, “Processos de Criação”, “Matrizes Estéticas e Culturais”, “Patrimônio Cultural” e “Arte e Tecnologia” para Artes Integradas. Dentro destes **Objetos de Conhecimento**, estão integrados **Conhecimentos e Especificidades da Linguagem**. As Figuras abaixo correspondem a um esquema visual elaborado pela autora com base dos **Conhecimentos e Especificidades da Linguagem** apresentados pelo currículo em

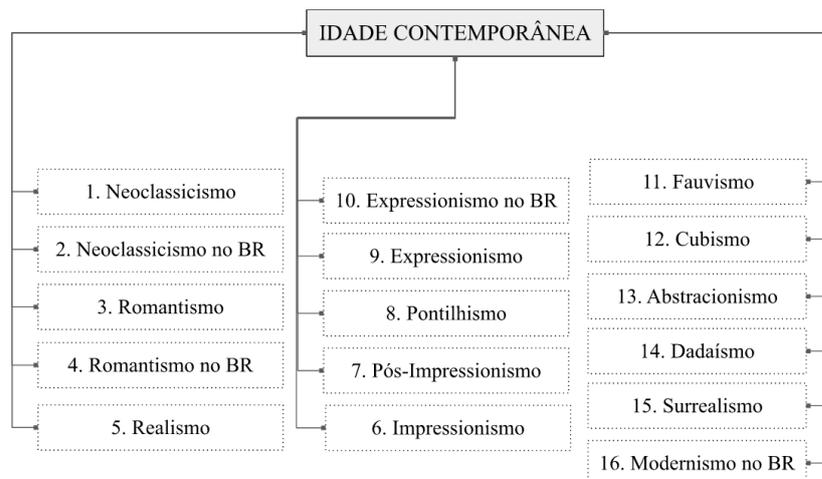
forma de grade com itens (destacados em letras maiúsculas) e subitens (em letras minúsculas):



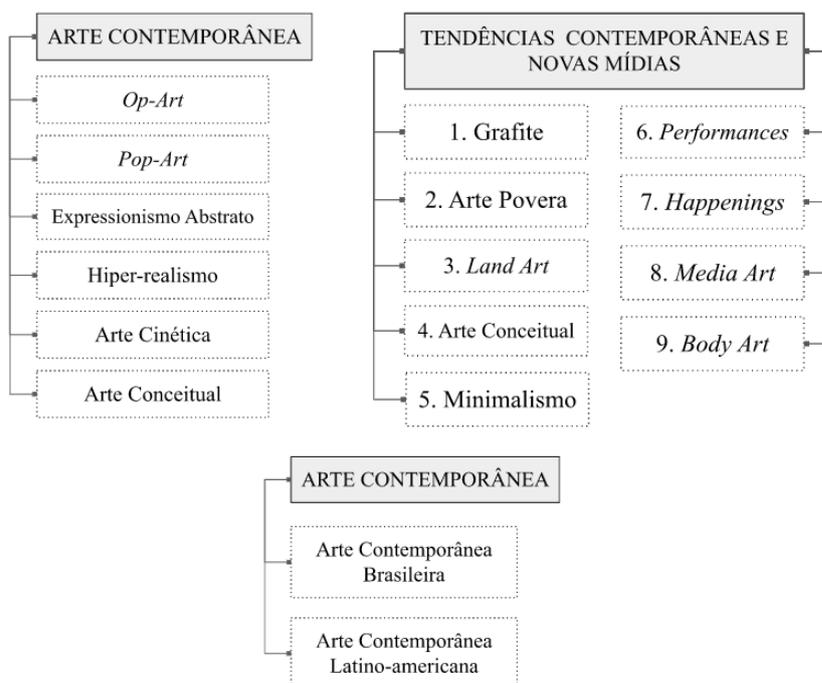
Figuras 01 e 02 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 6º ano
Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)



Figuras 03 e 04 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 7º ano
Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)



Figuras 05 e 06 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 8º ano
 Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)



Figuras 07, 08 e 09 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 9º ano
 Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Os **Conhecimentos e Especificidades da Linguagem** elencados pelo Referencial são sistematizados gráfica e visualmente em forma de quadros ordenados conforme as figuras acima e estes quadros sistematizam conteúdos a serem trabalhados pelas/os docentes ao longo dos semestres letivos. É evidente o privilégio de movimentos/conceitos/tendências artísticas desde a Europa e desde os Estados Unidos da América (EUA) em detrimento de movimentos / conceitos / tendências de

outras regiões. Em uma perspectiva quantitativa, são dezenove subitens de países europeus, dezenove dos EUA, seis do Brasil e cinco de outras regiões geográficas/geopolíticas – que são Egito, Mesopotâmia, Rússia, as manifestações da América Pré-Colombiana e a Arte Contemporânea Latino-americana.

Cabe destacar que os subitens que compreendem a Arte Paleolítica, Arte Neolítica e Arte Rupestre não foram tabulados neste levantamento quantitativo devido à dificuldade de poder afirmar uma origem precisa, no sentido da possibilidade de poder se apontar de qual lócus geográfico e/ou geopolítico estas manifestações advém. No entanto, observa-se que não é incomum conteúdos de arte rupestre envolvendo as pinturas das cavernas de Lascaux, na França, ou Altamira, na Espanha nos processos de ensino/aprendizagem em artes visuais na educação básica. Ademais, etimologicamente, ‘rupestre’ advém do francês *rupestre*, que se refere à rocha/rochedo, então essa é uma discussão bastante complexa e espiralada.

Dadas as dimensões subjetivas do campo da arte, um levantamento quantitativo não seria capaz, a rigor, de abarcar as especificidades e particularidades inscritas em todos os movimentos/conceitos/tendências as quais o caderno de Linguagens da Reme se refere. Entretanto, é bastante evidente a centralização da Europa com os itens Idade Média e Idade Moderna nos **Conhecimentos e Especificidades da Linguagem** para o sétimo ano, bem como para o oitavo, que elenca uma série de movimentos europeus. Para o nono ano, há uma evidência maior para movimentos/conceitos/tendências artísticas que surgiram nos EUA e, inclusive, o documento traz suas nomenclaturas em inglês.

Essa distribuição hierárquica que privilegia produções europeias e estadunidenses evidencia uma concepção de arte e ensino de arte atravessada pela colonialidade, ou, nas palavras de Ana Mae Barbosa, evidencia uma “perturbação da consciência colonizada” (1998, p. 32). Dito de outro modo, as orientações que o currículo apresenta ao seu corpo docente privilegiam uma episteme euro-estadunidense, branca e elitista.

Tais percepções não decorrem apenas da hierarquia quantitativa entre movimentos/conceitos/tendências, mas também de outras orientações e diretrizes do caderno de Linguagens, como as da seção **Recomendações**, comuns aos anos finais do ensino fundamental. Uma delas é a necessidade da compreensão da arte a partir de sua historicidade (2020, p. 86, 93, 99, 105), mas essa compreensão torna-se

bastante fragilizada – do ponto de vista da arte/educação e do ensino de arte de viés decolonial – considerando que, nas **Recomendações** em comum para todos os anos, o documento enuncia que o estudo da história da arte segue a divisão cronológica da história “baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa”. O texto das **Recomendações** também afirma que isso “não significa reduzir o conhecimento apenas a esse contexto e a conceitos tradicionais e/ou às biografias dos artistas, mas se deve possibilitar ou potencializar variações de leituras e significados de outros contextos históricos.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 86, 93, 98, 99, 104)

É questionável, portanto, como a construção de uma estrutura organizada cronologicamente, de modo linear e evolucionista em uma perspectiva ocidental desde a Europa poderia “possibilitar ou potencializar variações de leituras e significados de outros contextos históricos”, conforme enunciado pelo documento. Em relação à redução do conhecimento ao contexto europeu e/ou biografias de artistas, a pesquisadora Simone Rocha de Abreu (acerca de seu trabalho como orientadora de acadêmicas/os que realizaram estágios obrigatórios do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) relata que “durante a primeira etapa foi observada a ausência de referências latino-americanas nas aulas de artes, que se limitaram aos artistas europeus e norte-americanos.” (2019a, p. 520)

Utilizando o conceito de Walter Mignolo (2009), o texto do documento aponta para uma narrativa cognoscitiva monotópica, isto é, que parte de um conhecimento situado/particular produzido por um sujeito que se posiciona como “observador transcendental para entender legados no-ocidentales” e “proyecta un conocimiento monotópico sobre mundos multilingües y pluriculturales.” (MIGNOLO, 2009, p. 190) Simultaneamente, o texto afirma que essa narrativa cognoscitiva monotópica universalizada e excludente deveria estimular o que se pode entender como uma narrativa cognoscitiva pluritópica, ou seja, uma narrativa que confronte “los límites de una noción lineal de la historia” e busque substituir “relaciones causales por una red de conexiones; a aceptar que el ‘mismo’ objeto o evento es concebido de manera muy distinta en diferentes culturas.” (ibid, p. 195)

Deste modo, é bastante limitado conceber uma sistematização de conteúdos em uma ordenação cronológica histórica desde a Europa e essa problemática torna-se ainda mais acentuada com a disposição dos itens e subitens referentes aos movimentos/conceitos/tendências artísticas não europeus e estadunidenses sempre

após os mesmos. Para todos os anos, os subitens que abarcam a produção brasileira, sul-mato-grossense e latino-americana são apresentados apenas ao final, por último.

Para o sexto ano, o subitem Arte Rupestre no Brasil e em MS é disposto após Arte Rupestre. Essa sistematização transmite uma ideia latente de que o subitem Arte Rupestre (e é possível inferir que as referências utilizadas pelas/os professoras/es partiriam da Europa, considerando a concepção eurocêntrica dos currículos dos cursos de formação docente em artes visuais) é uma arte rupestre em uma perspectiva universal, enquanto o subitem da sequência, Arte Rupestre no Brasil e em MS abarca o conhecimento situado, à margem do universal que foi posto em primeiro plano. Em relação a essa questão para o oitavo ano, os subitens que contemplam o Brasil apresentam-se sempre após os subitens de movimentos europeus: Neoclassicismo e depois Neoclassicismo no Brasil, Romantismo e depois Romantismo no Brasil.

Este ponto complexo da disposição se agrava ainda mais nos subitens expostos para o nono ano. O foco é a arte contemporânea e todos os subitens apresentados situam-se neste período temporal. No entanto, o documento fratura o item Arte Contemporânea (Figuras 07 e 09), separando os subitens *Op-Art*, *Pop-Art*, Expressionismo Abstrato, Hiper-Realismo, Arte Cinética e Arte Conceitual (Figura 07) dos subitens Arte Contemporânea Brasileira e Arte Contemporânea Latino-americana, que são dispostos ao final (Figura 09). No meio destes dois itens de Arte Contemporânea, o documento apresenta o item Tendências Contemporâneas e Novas Mídias (Figura 08).

Essa problemática relaciona-se à concepção do componente curricular Arte como disciplina de História da Arte. Embora o texto do documento afirme que, para a Reme, a Arte seja vislumbrada como um componente curricular que contém conhecimentos específicos (CAMPO GRANDE, 2020, p. 22), a adoção de uma sequência cronológica, temporal e consecutiva (onde o ponto de partida é a Europa) implica em um entendimento do ensino de arte na educação básica como disciplina de História da Arte.

Embora seja o que ocorra geralmente, os processos de ensino-aprendizagem em artes visuais não exigem a adoção de sequências cronológicas, temporais, consecutivas etc. Na medida que tais linhas temporais são estabelecidas desde a cronologia europeia no ensino de arte, há uma contribuição para a

manutenção da colonialidade dentro destes processos. Esse estabelecimento de uma cronologia ou de algum modo sistematizado específico de ordenação seria necessário se a disciplina em questão fosse a própria História da Arte, o que não é o caso da educação básica para a qual o Referencial da Reme traz orientações.

Portanto, são bastante complexos os contrapontos estabelecidos a partir das relações de análise entre o texto enunciado pelo documento e sua concepção geral de arte e ensino de arte. Conforme o texto (2020, p. 22), a Arte na educação básica “permite a percepção da diversidade cultural e dos bens culturais como conjunto de saberes construído socialmente, a partir de relações historicamente determinadas”, mas essas relações são historicamente determinadas abaixo de uma contenda dentro do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista que promove o estabelecimento da diferença social, racial e de gênero de modo hierarquizado cujo ideal é o sujeito europeu, homem, branco, letrado e burguês. No entanto, apesar desse sujeito que constrói a si mesmo como universal, Arroyo destaca que estamos “em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedades, de campo, de um viver mais digno e mais humano.” (2011, p. 14)

Do ponto de vista do viver mais digno e humano que Arroyo menciona, é limitado e bastante questionável pensar a organização curricular em uma ordenação cronológica desde a Europa, mas o Referencial da Reme apresenta os conteúdos de artes visuais sob essa perspectiva. As orientações do documento destacam que é importante a abordagem de cada conhecimento em “sua dimensão política, histórica, econômica, cultural, estética, por meio da articulação entre teoria e prática” e que o fio condutor deste processo seria a “compreensão histórico-cultural da arte visual, direcionando o olhar para determinados elementos constitutivos da linguagem visual e para a produção artística” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 86). A compreensão histórico-cultural da arte visual, sob um prisma decolonial, não é possível apenas através do olhar para determinados elementos constitutivos da linguagem visual ou da produção artística porque ambos foram construídos e perpetuados através de ficções eurocêntricas.

A concepção de arte e de ensino de arte corporificada no currículo da Reme é reflexo das estruturas da colonialidade; tais estruturas, conforme Abreu, são traduzidas em “relações de poder que fizeram e parcialmente ainda fazem com que

se repitam as definições de arte herdadas ou impostas pelos países hegemônicos como se esses fossem imutáveis e universais” (2019b, p. 951). Conceber definições de arte como imutáveis e universais, conseqüentemente, dificulta a busca pelo conhecimento em arte/cultura em relação às produções não euro-estadunidenses, bem como a própria produção desses conhecimentos. Deste modo,

[...] esse fechamento em relação às produções do “outro” e seus conceitos, por parte de alguns críticos, historiadores de arte e instituições culturais, inopera o pensamento sobre a criação artística fora do eixo USA-Europa e imobiliza a arte ocidental dentro de uma caixinha de sapatos, sem saída e sem meios de se mover. (RODRIGUES, 2012, p. 85).

Nessa linha de reflexão encontram-se as próprias contradições e dificuldades da conceitualização sistematizada de conteúdos/movimentos/tendências em artes visuais considerando suas bases historiográficas. Para exemplificar questão, Ferreira afirma que a História da Arte, para se solidificar como disciplina própria, edificou sua historiografia em cima de modelos históricos convencionais e devido a essa razão,

[...] nas diversas disciplinas que estudam as artes, o questionamento desse tipo de modelo [teleológico e positivista de história] é bastante recente e ainda não totalmente assimilado. Isso se deve ao fato de que as próprias disciplinas foram construídas com base na ideia analítica-historicizante do pensamento oitocentista e têm certa dificuldade para se livrar dessa tradição. (FERREIRA, 2019, p. 158).

A História da Arte como disciplina da forma que conhecemos atualmente, parte do cânone definido pelo pintor italiano Giorgio Vasari (1511-1574), que a partir de suas biografias de artistas renascentistas “estabeleceu a base para todas as ficções (ou narrativas mestras) das histórias das artes [...] os grandes autores e as grandes obras – e hierarquias – quem deve e quem não deve ser lembrado” (FERREIRA, 2019, p. 158). Deste modo, conforme a autora, Vasari foi um dos autores que deu relevo ao Renascimento, assim como Hegel e Nietzsche “declararam a arte grega não só o berço mas também o auge da cultura ocidental. Com efeito, a definição de uma origem é outra questão-chave para qualquer historiografia evolucionista.” (ibid, p. 159). Em consequência dessa definição da arte grega como origem, ela tornou-se “modelo e referência para tudo que se segue.” (ibid)

A centralidade de uma série de *ismos* europeus, sobretudo, para o oitavo ano (Figura 06), justifica-se em função do discurso centrado no estilo que resulta na criação de um cânone com obras europeias. Considerando essa perspectiva, o estilo

foi escolhido como paradigma central da História da Arte a partir do momento em que ela estabeleceu-se como disciplina, isto é, a partir do estudo científico da arte. De acordo com Ferreira (2019, p. 162), essas narrativas tradicionais em torno de períodos e estilos foram concentradas na produção artística/cultural ocidental à medida que ofuscaram outras abordagens, como o critério do tema (e não período/estilo).

Acerca das questões citadas envolvendo reflexões sobre nomenclaturas de movimentos/conceitos/tendências em arte/cultura não euro-estadunidenses, Wallace Rodrigues tece uma pertinente provocação:

Foi a falta de classificação por parte dos europeus que deixou por tanto tempo o estudo sobre as criações desses países de lado? Ou foi a impossibilidade de compreensão dos cânones artísticos do “outro” que impossibilitou sua nomeação e entendimento? (RODRIGUES, 2012, p. 93)

Na citação acima o autor refere-se à Índia e a China, mas a afirmação também pode ser aplicada à realidade artística/cultural dos países do território latino-americano. E nesse sentido, Ilana Seltzer Golstein evidencia que “a classificação das práticas e dos objetos resulta, em grande parte, de disputas e convenções e que as instituições acadêmicas, expositivas e comerciais têm grande peso na definição das fronteiras artísticas” (2014, p. 5) Isso evidencia a inexistência de objetos intrinsecamente artísticos, uma vez que eles adquirem tal status a partir de convenções culturais e sociais. Basicamente, ambos os autores endossam a ideia de que as narrativas acerca da história da arte são construídas. Esses tensionamentos viabilizam caminhos para o descortinamento de uma agência particular e situada diante das convenções e definições no campo da arte que vêm sendo perpetuadas como universais, hegemônicas e excludentes.

3 ARTE/EDUCAÇÃO E ENSINO DE ARTE DE VIÉS DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir das reflexões levantadas até o momento acerca da conformidade das orientações e diretrizes do Referencial da Reme para com os paradigmas eurocêntricos da história da arte, busca-se delinear propostas de ensino-aprendizagem em artes visuais outras, insurgentes, que desafiem estes paradigmas.

Mirar o currículo e o ensino de arte através da perspectiva decolonial, ancorada nos EC, vai ao encontro de um “amparamento” à consciência colonizada, na contramão do “perturbamento”, que fora citado na seção anterior por Barbosa. Em conformidade com Costa, Silveira e Sommer, mobilizar os conhecimentos produzidos e acumulados socialmente (não apenas pela sociedade euro-estadunidense) no esteio da decolonialidade e dos EC possibilita uma “ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (2003, p. 54)

Evidenciar questões como cultura, identidade e discurso de forma articulada nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais possibilita promover uma subversão da organização do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista, que é fraturado entre centro (países do Norte global) e periferias (países do eixo Sul Global). A intenção não é, como é comum observarmos em críticas, substituir um lócus geopistêmico por outro: “no tiremos el agua sucia con el niño adentro”, afinal. Deste modo, por não se tratar de uma questão simplesmente geográfica, mas sim epistêmica e epistemológica, a intenção, de modo amplo, “é a reconstituição epistêmica pela descolonização do conhecimento. Dalí a necessidade de se desprender do paradigma eurocêntrico” (MOUJÁN; CARVALHO; JÚNIOR, 2020, p. 16)

Esse desprendimento é absolutamente difícil e complexo dentro do campo da arte, como vem sendo exposto no presente trabalho. Essencialmente, a arte/educação e o ensino de arte de viés decolonial fornecem ferramentas transgressoras e desobedientes à lógica moderna/colonial/capitalista e fomentam tensionamentos nas estruturas da colonialidade que atravessam a educação e a arte. Mirian Celeste Martins realiza uma pertinente provocação que exemplifica tal questão, acerca de qual conhecimento em arte é ensinado nas escolas:

Mas, a Arte entrou mesmo na escola? Ou seria melhor perguntar: que Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi? Pensariam os alunos que Arte é apenas pintura e que todos os artistas já estão mortos? (MARTINS, 2003, p. 53-54)

Portanto, é evidente que a concepção de ensino de artes visuais defendida neste trabalho é um desafio diante de currículos cujos conhecimentos privilegiados

são euro-estadunidenses e as metodologias sugeridas reforçam práticas tradicionais ocidentais de ensino de arte – como Martins exemplifica citando a evidência da pintura em detrimento das diversas outras linguagens artísticas e a centralização de propostas pedagógicas envolvendo artistas “canônicos” que estão muito distantes, temporal e geograficamente, das/os estudantes. Para Eduardo Junio Santos Moura, o desafio de se pensar a arte/educação

[...] contemporânea como dimensão interrelacional dialógica, na perspectiva decolonial, está em construir, desde a escola, como primeiro espaço democrático de produção do conhecimento, olhares outros e, pela via antropofágica, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram. (MOURA, 2018, p. 26).

A construção de um espaço democrático de produção de conhecimento pela via antropofágica (citando uma concepção do movimento modernista brasileiro)⁵ a qual Moura se refere é fundamental dentro dos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, pois

[...] a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Essa “superação do estado de despersonalização” é viabilizada ao passo que
a

[...] cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

O horizonte do ensino de arte ancorado aos estudos culturais em educação, através da prática docente mediadora transforma “o palco da escola em palco de negociações entre diversos saberes e variadas culturas. Dessa perspectiva todas as interpretações são importantes, uma vez que revelam histórica e socialmente os

⁵ Para melhor compreensão do conceito utilizado, ver: “Manifesto Antropófago” em ANDRADE, Oswald de. **Obras Completas**: do pau-brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 11-20. Disponível em <https://monoskop.org/images/9/94/Oswald-de-andrade-Obras_Completas-vol6.pdf> Acesso em 30 out 2022

sujeitos culturais envolvidos.” (AZEVEDO, 2003, p. 337) Deste modo, na prática docente mediadora em arte/educação, a interpretação das/os educadoras/es acerca das particularidades, dos sentidos e significados em arte “não pode ser a primeira, nem a única, nem a mais verdadeira sobre a imagem” e “também não pode render-se à interpretação de curadores, críticos ou historiadores da arte.” (ibid)

É possível inferir, considerando os cursos de formação docente, as referências de maior e mais fácil acesso, o que está relacionado à lógica capitalista, aos projetos governamentais, ao mercado editorial e à própria lógica da colonialidade que delinea a escrita da história da arte sob a ótica dos vencedores – seletos homens/brancos/europeus/burgueses – que se render à interpretação de curadores, críticos e historiadores da arte, de forma acrítica, irá contribuir para a manutenção das estruturas modernas/coloniais/capitalistas nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais.

Para amplificar a questão dos cursos de formação docente, bell hooks⁶, ao analisar criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimentos e informações, afirma que ficam claras “as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade.” (HOOKS, 2017, p. 45) A prática da liberdade da qual hooks se refere, consiste em um processo de ensino-aprendizagem em que as/os estudantes possam transgredir as fronteiras sexuais, raciais e de classe imperantes na modernidade/colonialidade/capitalismo. E essa prática da liberdade é necessária e fundamental dentro da concepção da arte/educação e do ensino de arte de viés decolonial defendidos no presente trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva teórica dos estudos culturais, que neste trabalho se escuda na opção decolonial, é potente para estas refletir sobre criticamente sobre o currículo e o ensino de arte, pois pensa “as características da arte e da sociedade em conjunto,

⁶ Neste trabalho adota-se bell hooks, com grafia em letras minúsculas em respeito a posição da autora: hooks afirma que este é um meio de proporcionar destaque ao conteúdo de sua teoria e não a sua pessoa. bell hooks é o pseudônimo de Glória Jean Atkins (1952-2021), professora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense,

não como aspectos que devem ser relacionados mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar, na sociedade e na arte” (CEVASCO, 2003, p. 64).

Portanto, para evidenciar as narrativas da história da arte e as concepções de arte corporificadas no Referencial da Reme, bem como para apontar suas limitações e fragilidades, entende-se o currículo como um instrumento documental que transmite mensagens e significados não apenas nos conteúdos/conceitos/orientações apresentados, sejam eles evidenciados ou marginalizados; mas também nos que estão completamente ausentes.

Relaciona-se, então, a perspectiva decolonial em educação com as teorias pós-críticas do currículo, a partir de Arroyo (2011) e Santomé (2013). Considera-se o conceito da colonialidade e seus desdobramentos para compreensão, sob a abordagem qualitativa, das narrativas da história da arte presentes/ausentes no currículo do município e suas limitações e fragilidades diante dessas presenças/ausências. Utiliza-se a análise de conteúdo como técnica de pesquisa, pois as ausências também são emissoras de significados, bem como a dimensão latente das mensagens e não apenas a dimensão descritiva (RICHARDSON, 2017, p. 251),

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como exposto anteriormente e em diálogo com o corpo teórico e conceitual que alicerça estas pesquisas, é evidente que pensar o ensino de arte através de uma perspectiva decolonial é um desafio e perpassa uma série de complexidades. Esse panorama é bastante comum no campo da educação e da arte, sobretudo em países cujas feridas deixadas pelos processos de colonização ainda seguem abertas e inflamadas.

É possível estabelecer um paralelo diante dessa inflamação com a forma que Arroyo (2011) concebe o currículo: como uma contenda, um território em disputa (e disputas geram ferimentos e/ou impedem sua completa cicatrização). O autor afirma que os currículos, seus ordenamentos e diretrizes sintetizam um determinado conhecimento legítimo, que se pauta em uma relação de dominação-subordinação, onde existe a segregação de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias. (ARROYO, 2011, p. 16) Além de terem seu acesso ao conhecimento

dificultado, estes grupos foram “decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade” e “seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.” (ibid, p. 14) Consoante ao que Arroyo aponta, Santomé (2013, p. 157) elenca uma série de “vozes ausentes e/ou deformadas” na seleção da cultura escolar. O autor afirma que existe uma arrasadora presença das culturas que denomina “hegemônicas” na maioria das instituições escolares e no que é enfatizado nas propostas curriculares. (2013, p. 157)

Tais perspectivas trazem à tona problematizações envolvendo reflexões sobre os cursos de formação docente em artes visuais, considerando sua relação com a construção dos instrumentos curriculares, bem como ao fomento de cursos de formação continuada que possibilitem, sobretudo, o estabelecimento de posições críticas frente aos atravessamentos da modernidade/colonialidade/capitalismo no campo da arte; e que também possibilitem a ampliação e o acesso à referenciais artísticos/estéticos/culturais não euro-estadunidenses.

A análise do conteúdo dos recortes selecionados no Referencial da Reme possibilitou perceber sua conformidade para com os paradigmas eurocêntricos e heranças coloniais da arte e do ensino de arte, considerando que: 1. assume uma ordenação cronológica, linear e evolucionista cujos acontecimentos são baseados na história desde a Europa, posicionando movimentos/conceitos/tendências arte/cultura não euro-estadunidenses em uma relação hierquizada e 2. evidencia um discurso centrado em movimentos/estilos em uma perspectiva ocidental sistematizada como a disciplina História da Arte.

Deste modo, as orientações, recomendações e diretrizes para o ensino de artes visuais inscritas no currículo do município evidenciam uma narrativa da história da arte centrada em paradigmas eurocêntricos que privilegiam arte/cultura produzida no eixo Europa-EUA; e também apontam uma sistematização curricular encaixotada (RODRIGUES, 2012, p. 85), centrada em movimentos e estilos (FERREIRA, 2019), que foi construída pela Europa ocidental através de convenções sociais e culturais não apenas desonestas, mas também violentas e desumanas, produtos dos processos de colonização que perpetuam-se na contemporaneidade através das estruturas da colonialidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise de conteúdo realizada em recortes do Referencial da Reme, é evidenciada uma narrativa da história da arte que centraliza os acontecimentos desde a história europeia e privilegia movimentos/conceitos/tendências produzidos pela Europa e pelos Estados Unidos. Aponta-se a limitação do potencial de transformação social, do ponto de vista humanização das/os sujeitas/os habitantes de países onde a matriz colonial de poder impera (ou seja, transgredir as estruturas opressivas de raça, gênero e classe que as/os desumanizam) que a sistematização do ensino de artes visuais pautada em uma perspectiva ocidental, linear e evolucionista apresenta.

As discussões aqui levantadas concebem o currículo como instrumento político, tanto em suas presenças, quanto em suas ausências. Nesse sentido, é pertinente estabelecer discussões acerca dos conhecimentos situados e dos conhecimentos universalizados no esteio dos estudos decoloniais e dos estudos culturais. O entrelaçamento desses horizontes epistemológicos permite às/aos pesquisadoras/es que produzem conhecimento desde o Sul global assumir a “consciência colonizada” que Ana Mae Barbosa se refere. Esse fenômeno possibilita rotacionar paradigmas e propor caminhos possíveis para o enfrentamento das estruturas da modernidade/colonialidade/capitalismo, que deslegitimam e invisibilizam os modos de ser, saber e fazer não euro-estadunidenses.

Dentro do ensino de arte de viés decolonial, é necessário um constante exercício de alteridade sob uma perspectiva lateral e não hierarquizada, como a “hermenêutica pluritópica” concebida por Walter Mignolo. Apesar do panorama traçado com estas pesquisas, que evidenciam um currículo que caminha na contramão dessa perspectiva, adotar uma posição política e crítica diante do ensino de artes visuais possibilita esboçar, planejar e programar propostas pedagógicas cujos objetivos envolvam o fortalecimento das fragilidades produzidas pelas estruturas opressivas de poder da colonialidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. Ana Mae Barbosa (Org.) São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-26

ABREU, Simone Rocha de. Estágio Supervisionado enfrentando a ausência da Arte Latino-americana na Escola. In: **Anais do IV Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola - Educação Pública em Tempos de Reforma**. GEPPEF/UFMS, v.3, n.3, 2019a.

ABREU, Simone Rocha de. Arte Latino-Americana na Educação Básica: uma proposta para o ensino decolonial. In: URQUIDI, V. et al. **Atores, fazeres e políticas culturais na América Latina: comunicação e cultura**. PROLAM-USP; São Paulo, 2019b.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. Ana Mae Barbosa (Org.) São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-26

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme)**. Linguagens. Volume 3 - Arte. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED), 2020.

CEVASCO, Maria Elisa. Quarta lição: a formação dos estudos culturais. In: **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N. 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 36-61.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a abordagem triangular. In: **Arte/educação como mediação cultural e social**. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.) São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 171-186

FERREIRA, Carolin Overhoff. **Introdução brasileira à teoria, história e crítica das artes**. São Paulo: Edições 70, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Arte, artesanato e arte popular: fronteiras movediças. In: HIKIJI, Rose Satiko Gitirana; SILVA, Adriana de Oliveira. **Bixiga em artes e ofícios**. São Paulo: Edusp, 2014.

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

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de Arte. In: **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. Ana Mae Barbosa (Org.) São Paulo: Cortez, 2003, p. 49-62

MIGNOLO, Walter. El lado más oscuro del Renacimiento. **Universitas Humanisticas**. n.º 67. 2009.

MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dornival V. R. (Orgs.) **Pedagogias De(s)coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: Elson Santos Silva Carvalho, 2020 (documento digital)

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, vol. 13, nº 29, p. 11-20, Lima, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Wallace. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. In: **Cultura Visual**, n. 18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 85-95.

SANTOMÉ Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

Recebido em: 30 de julho de 2022.

Aprovado em: 23 de novembro de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6423/7330>

ⁱ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPQCult/CPAQ/UFMS). Licenciada e bacharel em Artes Visuais (FAALC/UFMS), membra colaboradora do Projeto de Pesquisa “Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte” (PROPP/UFMS) e integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais (GPED). Bolsista da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7122627349747061>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1947-878X>

E-mail: amandamamede95@gmail.com.br