

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

Amanda Mamede

O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes

Aquidauana
2023

Amanda Mamede

O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais.

Linha de pesquisa: Sujeitos & Linguagens

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Paula Squinelo

Aquidauana
2023

Amanda Mamede

O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais.

Linha de pesquisa: Sujeitos & Linguagens

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Ana Paula Squinelo
Orientadora/PPGCULT/UFMS

Prof^a Dr^a Janete Rosa da Fonseca
Examinadora Interna/PPGCULT/UFMS

Prof^a Dr^a Simone Rocha de Abreu
Examinadora Externa/UFMS/Campo Grande

Prof. Dr. Flávio Vilas Boas Trovão
Examinador Externo/UFR/PROFHISTÓRIA/UFMT

Prof. Dr. Fabio da Silva Sousa
Examinador Interno/PPGCULT/UFMS (suplente)

Prof. Dr. Leandro Mendonça Barbosa
Examinador Externo/SEMED/Campo Grande (suplente)

Aquidauana
2023

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dirce, e ao meu pai, José, pelo apoio, carinho, paciência, motivação e conforto proporcionados, que, por inúmeras vezes, foram o que me possibilitaram permanecer nesse mundo e no caminho da pesquisa.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Squinelo, que acolheu com paixão e carinho não apenas meu projeto de pesquisa, mas também a mim, minhas inquietações, ansiedades, anseios e dúvidas ao longo do caminho que percorremos juntas para o desenvolvimento dessas pesquisas.

À Prof^ª. Dr^ª Simone Rocha de Abreu, cujos conhecimentos e paixões pela arte, educação e América Latina provocaram-me o despertar para a desobediência e seguem nutrindo-a.

À Prof^ª. Dr^ª Janete Rosa da Fonseca, professora do PPGCult/UFMS, cujas contribuições no campo da pedagogia decolonial e das teorias críticas do currículo, ao longo do curso, foram parte fundamental para o enriquecimento teórico-metodológico dessas pesquisas.

Às minhas colegas e aos meus colegas desobedientes do Mestrado em Estudos Culturais e da Graduação em Artes Visuais, cujas discussões, críticas e intercâmbio de conhecimentos contribuíram imensamente para minha formação e o desenvolvimento dessas pesquisas.

Ao Grupo de Pesquisa Historiografia e Ensino de História: Diálogos em Trânsito, liderado pela Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Squinelo; ao Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais (GPED), coordenado pela Prof^ª. Dr^ª Janete Rosa da Fonseca; e ao Grupo de Pesquisa e Estudo e sobre Arte Latino-americana (GEPALA) sob coordenação da Profa. Dra. Simone Rocha de Abreu.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Às minhas companheiras de quatro patas, Olympia e Pagu Regina, cuja companhia, olhar terno e ronronar constante aliviaram minhas inquietações e ansiedades.

E,

*Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria
a partir do lugar da dor e da luta.
(bell hooks, 2017)*

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que *não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser*.

Eduardo Galeano - O livro dos abraços (2020b, p. 157)

RESUMO

Esta dissertação parte do problema de investigação acerca de qual a narrativa da história da arte presente nos documentos curriculares e manuais didáticos que normatizam o ensino de artes visuais na cidade de Campo Grande-MS. A partir do método dedutivo com uma abordagem qualitativa em uma perspectiva decolonial, busca-se compreender como a construção dos referenciais curriculares que orientam e normatizam a educação básica refletem nos processos de ensino-aprendizagem, partindo da hipótese de que referenciais latino-americanos são invisibilizados e deslegitimados nas aulas de arte, contribuindo para a manutenção da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). São realizadas análises de conteúdo no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (Reme) e em conteúdos selecionados em quatro volumes (6º ao 9º ano) do manual da/o professora/or da coleção “Por toda pARTE”, da editora FTD, adotada pela rede municipal para o quadriênio 2020-2023; a coleção faz parte do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Reflete-se junto a Silva (2013) e Arroyo (2013) em relação às teorias críticas do currículo e sua concepção de território de constante disputa de tensionamento de saberes e a Bittencourt (2002), Choppin (2004) e Rüsen (2009) acerca da metodologia de análise do manual didático considerando-o um instrumento complexo e multifacetado. Deste modo, o objetivo geral da pesquisa é analisar pontos de des/obediência docente (MOURA, 2018) a respeito do discurso presente nos conteúdos apresentados por ambos os instrumentos de análise e a construção de um material didático composto por quatro aulas-oficina, cujo conteúdo seja desobediente à lógica moderna/colonial que impera sobre as epistemologias do Sul. Foi possível perceber que o Referencial da Reme é essencialmente eurocentrado em seus conteúdos, sobretudo em relação à cronologia da história da arte, assim como a narrativa inscrita no discurso dos manuais didáticos. Ambos os instrumentos marginalizam movimentos, obras, artistas, conceitos e tendências produzidas fora do eixo Europa-EUA, produzindo uma ideia de “cultura da repetição” (RICHARD, 2012). Portanto, esta dissertação oferece um material didático cujo objetivo é a instrumentalização docente para o exercício da desobediência à centralização da epistemologia euro-estadunidense nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, voltando seus olhares para a paisagem sociopolítica, cultural e artística de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, oferecendo um contragolpe à educação condicionada à lógica capitalista/moderna/colonial.

Palavras-chave: Ensino de arte; Currículo; Manual didático; Colonialidade; Material didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Meme retirado da internet	46
Figura 2 - Infográfico sobre taxas de desigualdade étnico-racial no Brasil	59
Figura 3 - Página do livro <i>Americae Tertia Pars</i> de Hans Staden (1562)	70
Figura 4 - Página do livro <i>Duas viagens ao Brasil</i> , de Hans Staden (1557)	70
Figura 5 - Theodore de Bry. Cena de canibalismo, 1592	71
Figura 6 - Philippe Galle. America, 1579-1600	75
Figura 7 - Marten de Vos. America, 1600	75
Figura 8 - Victor Meirelles. Primeira Missa no Brasil, 1860	77
Figura 9 – Luiz Zerbini. A primeira missa no Brasil, 2014	78
Figura 10 – Cândido Portinari. A Primeira Missa no Brasil, 1948	79
Figura 11 – Maria Martins. Não se esqueça que eu venho dos trópicos, 1945	83
Figura 12 – Luis Felipe Noé. ¡Eh! Winckelmann: ¿Dónde están los dioses griegos?, 2004	83
Figura 13 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 6º ano	100
Figura 14 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 7º ano	100
Figura 15 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 8º ano	101
Figura 16 - Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 9º ano	101
Figura 17 - Esquema da estrutura de unidades, capítulos e temas da coleção didática	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições das Orientações Curriculares de artes visuais	98
Quadro 2 - Recomendações de artes visuais para os anos finais do Ensino Fundamental	106
Quadro 3 - Objetivos para o trabalho pedagógico a partir das leis nº 10.639/03 e 11.645/08	116
Quadro 4 - Objetivos para a abordagem de Gênero e Sexualidade	117
Quadro 5 - Dados gerais de entrega do PNLD - 2020	126
Quadro 6 - Valores de aquisição da coleção “Por toda pARTE”, Editora FTD S A para os anos finais do ensino fundamental	128
Quadro 7 - Dados de tiragem - Editora FTD S A	128
Quadro 8 - Panorama geral das seções	130
Quadro 9 - Relação entre homens e mulheres no box “palavra da/o artista”	142
Quadro 10 – Etapas a serem realizadas no conjunto das quatro aulas-oficina	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Páginas indicadas com a Unidade Temática “Artes Visuais”	132
Tabela 2 - Páginas referentes às observações	133

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Inquietações	10
1.2 Metodologia	16
1.3 Memórias	17
1.4 América Latina	35
2 MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DES/OBEDIÊNCIA	38
2.1 As colonialidades que nos atravessam: do poder, do ser, do saber	40
2.2 A classificação social, a racialização e a generificação	49
2.3 Colonialidade do ver: como narrativas visuais inventaram as Américas	66
2.4 Desobediência epistêmica e des/obediência docente	88
3 ARTE DA AMÉRICA LATINA E CURRÍCULO : PRESENÇAS E AUSÊNCIAS	95
3.1 Ensino de arte em Campo Grande-MS: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino	97
3.1.1 Modelo de competência: lógica neoliberalista na educação	118
3.2 PLND: múltiplas faces do livro didático	122
3.2.1 Coleção didática “Por toda pARTE” (2020-2023)	127
4 MAIS PARA O CENTRO: AULAS-OFFICINA	144
4.1 Conceição Freitas e Auguste Rodin	162
4.2 Clovis Irigaray e Albert Eckhout	158
4.3 Priscilla Pessoa e Lídia Bais	178
4.4 Victor Macaulin e Gervane de Paula	198
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	208
ANEXOS	216
ANEXO I - Objetos de Conhecimento e Habilidades Relacionadas (Reme)	216

1. INTRODUÇÃO

*Quem souber podia me dizer
Onde é que nosso ouro foi
Pau-Brasil faz tempo que sumiu
Dessa terra tão abençoada
Que entrou em outra jogada
E hoje é tudo soja, milho e boi*
(Peabiru - Almir Sater, 2022)

1.1 Inquietações

A presente pesquisa parte principalmente de inquietações e dessassossegos diante da percepção do silenciamento das vozes que ecoavam a partir do Sul, para que só fossem ouvidas as vozes importadas do Norte nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, que ocorreram no âmbito do contato direto com a sala de aula através de programas de iniciação à docência e estágios obrigatórios e extracurriculares durante a graduação em licenciatura¹. Ou seja, identifiquei a invisibilidade e deslegitimação no que diz respeito aos referenciais artísticos, culturais e estéticos latino-americanos, enquanto os referenciais europeus e estadunidenses eram privilegiados na grande maioria das aulas de arte. Tais observações também foram realizadas por outras estagiárias e estagiários no âmbito de suas experiências nas disciplinas de Estágio Obrigatório.² Este fenômeno está diretamente relacionado à estruturação eurocêntrica dos cursos de formação docente que se encontram sob a lógica da colonialidade como *padrão de poder mundial* (QUIJANO, 1992; 2005; 2010; MIGNOLO, 2004; 2008; 2014; 2017; RESTREPO; ROJAS, 2010).

Podemos estabelecer uma relação de *causa e efeito* através das especificidades que envolvem o que Aníbal Quijano nomeia, no final da década de 1980, de *colonialidade do poder*. Para Walter Mignolo (2014, p. 17, tradução livre da autora), a colonialidade é uma “estrutura completa de níveis entrelaçados [...] atravessada por atividades e controles específicos tais

¹ Durante a graduação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), vivenciei três anos de percepções realizadas em escolas da rede pública e privada de ensino, nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais. Primeiramente, durante a experiência junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma escola da rede municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental por três semestres, entre 2018 e 2019; depois, durante dois semestres em uma escola da rede privada para os anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2019 e em uma escola estadual, para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, entre 2019 e 2020.

² Simone Rocha de Abreu, docente orientadora das disciplinas de Estágio Obrigatório do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir de experiências vivenciadas durante o exercício dos estagiários, afirma 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” (ABREU, 2019a, p. 520).

como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir etc.” Em síntese, é a colonização das camadas mais profundas do imaginário das populações que sofreram o colonialismo – o saber, o tempo, a arte, a cultura, os costumes, a relação com a natureza, o trabalho, as relações e padrões de gênero e beleza, dentre todos os outros aspectos sociopolíticos e culturais são atravessados pela colonialidade. Para Quijano, o caminho para a crítica ao paradigma moderno/colonial é o *desprendimento* de nossos vínculos racionais/modernos com a colonialidade (1992, p. 19). E a partir dessa proposta de ruptura com a colonialidade, Mignolo (2008) formulou o conceito de *desobediência epistêmica*, isto é, a desobediência à lógica da colonialidade. O autor argumenta “a favor da opção de-colonial como desobediência epistêmica” (2008, p. 289).

Eduardo Junio Santos Moura (2018) parte da *desobediência epistêmica* formulada por Mignolo e apresenta o conceito de *des/obediência docente*. Conforme o autor, a formação docente pode tanto contribuir para a manutenção da colonialidade, como pode, através da desobediência, despertar a criticidade ao olhar sobre as realidades socioculturais, históricas e artísticas comuns à América Latina, objetivando transformá-las através da arte/educação (2018, p. 116), levando em consideração a/o professora/or como agente fundamental para efetivação dessa transformação, cujos reflexos partem de sua formação, não apenas acadêmica, mas *política e cultural*. A prática docente *política e cultural* que busque romper com a lógica moderna/colonial associa-se a uma pedagogia de viés decolonial.

A *decolonialidade*³ designa a assunção de uma postura crítica e questionadora e presume a busca pela superação e libertação das diversas formas de opressão, subalternização e negação dos modos de ser, conhecer, saber, fazer, sentir e produzir das sujeitas e sujeitos habitantes de territórios que, com o fim do colonialismo, encontram-se sob a lógica da colonialidade. A opção decolonial possui um “potencial crítico de denúncia dos distintos

³ Neste trabalho opto pela utilização dos termos “decolonialidade” e “decolonial” como são utilizados nas produções originais em espanhol e em inglês e não “descolonialidade” e “descolonial”, como encontramos em diversas traduções para o português. Isso se deve ao fato que “descolonial” poderia ser associado aos meios que constituíram o fim do colonialismo através dos processos de independência. A “decolonialidade”, portanto, assume um sentido de transgressão e subversão “que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (NETO, 2016, p. 17). Catherine Walsh, intelectual integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, explica que “excluir o “s” e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é para marcar uma distinção com o significado em espanhol do “des”. Não pretendemos simplesmente 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. A intenção, ao contrário, é sinalizar e provocar um posicionamento

- postura e atitude contínuas - de transgredir, intervir, emergir e influenciar. O de-colonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e favorecer “lugares” de exterioridade e construções alternativas.” (WALSH, 2009, p. 16)

padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões[...]” (NETO, 2016, p. 18) e essas formas de opressão operam através de diversos mecanismos de violência material e simbólica. Construo minhas reflexões no esteio de autoras e autores, sobretudo do grupo Modernidade/Colonialidade⁴, mas também autoras e autores que produzem conhecimento a partir de lócus geográficos, enunciativos e epistemológicos diversos.

A pesquisadora brasileira Luciana Ballestrin possui um trabalho teórico de investigação e ampliação das críticas formuladas pelo grupo M/C, dentre elas, a formulação do conceito de “giro decolonial”, que diz respeito ao “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). A gênese do termo advém de *Mappin Decolonial Turn* (mapeando o giro decolonial, em uma tradução livre), um encontro realizado em 2005 por Nelson Maldonado-Torres, onde o grupo M/C dialogou com teóricos e teóricas do Caribe e da América Latina. Esse encontro foi fundamental para a construção da decolonialidade como ferramenta para o enfrentamento da colonialidade como padrão de poder mundial (MIGNOLO, 2014).

Defendo, ao longo deste trabalho, que a busca pelo exercício do *desprendimento* proposto por Quijano – e do *decoloial turn*, formulado por Maldonado-Torres, bem como do *giro decolonial* ampliado por Ballestrin – da *desobediência epistêmica* de Mignolo e a da *desobediência docente* de Moura nos coloca no centro de uma *encrucijada*. Habitar a *encrucijada decolonial*⁵ significa o desassossegar-se e inquietar-se diante das relações de poder hierárquicas que nos desumanizam enquanto habitantes do Sul global.

Em consonância com o que afirma Eduardo Galeano, “a perpetuação da atual ordem de coisas é a perpetuação do crime” (2020a, p. 25). Portanto, o desassossego e a inquietação alimentam a postura desobediente que possibilita falar. Discutir. Refletir. Questionar. Sobre como são e por quem são erigidas as políticas públicas e educacionais que normatizam a educação em países periféricos. Sob quais referenciais teóricos em educação e em arte

⁴ Em 1998 foi formalizado o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído por intelectuaisn latino-americanas/os, cujo projeto político-intelectual ruma ao enfrentamento da hierarquização epistemológica entre o Norte e o Sul global a partir de uma perspectiva crítica desde a América Latina frente à modernidade. Para o grupo M/C, a matriz colonial de poder moderna/capitalista atravessa toda e qualquer relação de sociabilidade latino-americana e apesar desse eixo fundamental em comum, não existe uma unidade centrada entre seus intelectuais, considerando que dentre os objetivos do grupo está a coexistência de múltiplos e diferentes modos de saber, fazer, ser e conhecer. Dessa maneira, homogeneização e a uni-versalidade epistemológica são grandes alvos de crítica do grupo M/C.

⁵ Utilizo o termo em espanhol referenciando o artigo *La Universidad Latino Americana en la encrucijada decolonial*. Para maior aprofundamento, ver: PALERMO, Zulma. *La Universidad Latino Americana en la encrucijada decolonial*. Em: *Otros Logos*, Revista de estudios críticos. Buenos Aires: CEAPEDI, 2010

nós, pesquisadoras/es, arte/educadoras/es estamos construindo nosso conhecimento? De onde eles vêm? A partir de qual local eles falam? Eles contam a história de quem? A partir de qual ótica? Dentro da academia, nos cursos de formação em artes visuais, tanto bacharelado quanto licenciatura, qual história da arte é ensinada? Existe uma História da Arte e uma Arte cujas letras iniciais são grafadas com letras maiúsculas? Os conteúdos/conceitos/procedimentos são ensinados sob uma ótica totalizante e universalizante? Não posso afirmar ou pretender que as respostas de todas estas perguntas estarão contidas neste trabalho, sobretudo porque elas não podem ser respondidas diretamente em uma perspectiva linear sem considerar suas consonâncias e dissonâncias possíveis. Ao compreender a atual ordem dos fenômenos que envolvem nossa sociabilidade enquanto indivíduos que ocupam um determinado território e vivem sob determinada lógica (que, a partir das referências que formam o alicerce dessa pesquisa, é a lógica capitalista, patriarcal, racista e imperialista), compreendemos também os antagonismos, contradições e complexidades que são estruturalmente inerentes a ela.

Essa lógica capitalista, patriarcal, racista e imperialista que estrutura a colonialidade impera de forma pungente em minha área específica de formação, que é a da arte. Conforme Abreu (2019b, p. 951), é traduzida em “relações de poder que fez e parcialmente ainda faz com que se repitam as definições de arte herdadas ou impostas pelos países hegemônicos como se esses fossem imutáveis e universais”. Entendendo que a arte não pode se dissociar dos aspectos sociopolíticos culturais de uma sociedade, o crítico de arte brasileiro Frederico Morais afirma que “desde os tempos da colonização europeia, a principal marca da nossa marginalização é a ausência da América Latina na história da arte universal”. Estaríamos, conforme a perspectiva metropolitana, “fatalizados a ser eternamente uma ‘cultura de repetição’, reprodutora de modelos, não nos cabendo fundar ou inaugurar estéticas ou movimentos que poderiam ser incorporados à arte universal” (1997, p. 12). Existe, ainda hoje, uma dicotomia hierarquizante entre o que é produzido na Europa (e em menor escala nos Estados Unidos), tidos como centros universais do campo artístico, e o que é produzido à margem desses centros.

Para buscar responder (bem como suscitar novas dúvidas) a essas inquietações, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro intitula-se **Modernidade/Colonialidade e des/obediência**, onde apresento um horizonte epistemológico em diálogo com autoras e autores cujas produções teórico-conceitual fornece bases fundamentais para a construção desta pesquisa. Neste capítulo, aprofundo as discussões acerca dos conceitos de colonialidade, decolonialidade, colonialismo, desobediência epistêmica (QUIJANO, 1992, 2005;

MIGNOLO, 2006, 2008, 2007, 2009, 2014, 2017; RESTREPO; ROJAS, 2010; NETO, 2016) e des/obediência docente (MOURA, 2018) como ferramentas para descortinar os mecanismos sob os quais a matriz de poder moderna/colonial, que compreende o discurso ocidental europeu se pretende universal sobre os modos de ser, saber, fazer, entender, conhecer, sentir, produzir e existir não-europeus.

No primeiro subcapítulo, apresento como esse discurso ocidental europeu é estruturado por eixos que criam relações hierárquicas sobre raça, gênero e classe e, deste modo, apresento reflexões acerca do que Mignolo chama de *hermenêutica monotópica*, eixo interpretativo que fomenta a manutenção da universalização da cultura europeia, bem como justifica a “tendência de seus membros se perceberem como a referência para a avaliação de todas as outras culturas” (MIGNOLO, 2009, p. 190) Sendo assim, estabeleço diálogos com autoras e autores em uma perspectiva *hermenêutica pluritópica* no esteio dos estudos culturais, cuja produção parte de lócus geográficos e geopolíticos diversos e versa sobre as especificidades de raça, gênero e classe, bem como suas intersecções (CARVAJAL, 2020; GONZALEZ, 2020; HOOKS, 2017; KILOMBA, 2019; LUGONES, 2020; OYEWÙMÍ, 2021; RIBEIRO, 2019; QUIJANO, 2010).

Em sequência, no próximo subcapítulo, apresento autoras/es que dialogam acerca de como o discurso ocidental europeu vem sendo perpetrado desde a invasão europeia no território continental que veio a se chamar América e as concepções sobre a problematização da ideia de “descoberta/descobrimento”, bem como da romantização do encontro entre os dois mundos em um suposto mascaramento dos processos despóticos, hediondos e desumanos que a colonização europeia forjou (MIGNOLO, 2004; GALEANO, 2020a; SANTOS, 2009; O’GORMAN, 1992; GODINHO, 1998).

A partir do diálogo com essas/es autoras/es, teço reflexões acerca dos processos heterárquicos materiais e subjetivos que envolvem a ideia da invenção das Américas, que relacionam-se com a colonialidade do ver (BARRIENDOS, 2019), e esses processos envolvem o estabelecimento da alteridade sob signos europeus cristãos (SOUZA, 1986, 1993). Deste modo, apresento as obras de dois artistas brasileiros cuja proposta conceitual e pictórica vai ao encontro de uma desobediência à lógica da colonialidade do ver, isto é, oferecem contrapontos à matriz de sujeição inferiorização, objetificação e racialização que a alteridade foi estabelecida por intermédio da visão (BARRIENDOS, 2019, p. 53).

As obras em questão, que evidenciam contranarrativas, são releituras da pintura *Primeira Missa no Brasil* (1860) de Victor Meirelles: *A primeira missa no Brasil* (2014), de Luiz Zerbini, e *A primeira missa no Brasil* (1948), de Cândido Portinari. Realizo uma leitura iconográfica (PANOFSKY, 1991) das duas pinturas. Ambas as pinturas evidenciam narrativas

desobediêntes à lógica moderna/colonial, que denomino de contranarrativas.

Portanto, no último subcapítulo apresento uma síntese dos conceitos de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e des/obediência docente (MOURA, 2018), interrelacionando-os com as teorias do currículo no âmbito dos estudos culturais em educação (SILVA, 2013; ARROYO, 2013)

No segundo capítulo, **Arte da América Latina e currículo: presenças e ausências**, discorro sobre a perspectiva do currículo como um instrumento poderoso do terreno de luta cultural que é o ambiente escolar. No primeiro subcapítulo, apresento um panorama geral da organização do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande-MS em seu caderno de Linguagens (Volume 3 - Arte), do ano de 2020, bem como dados referentes aos conteúdos contemplados pelas orientações curriculares para artes visuais do Referencial da Reme.

Realizo análises de conteúdo em recortes selecionados do *manual do professor* da coleção didática “Por toda pARTE”, da Editora FTD, adotada por todas as escolas da rede municipal para o quadriênio 2020-2023; também realizo uma breve exposição das informações e dados gerais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e da coleção didática selecionada. A respeito da concepção do livro didático como produto mercadológico, cultural e como fonte de pesquisas e sua metodologia de análise, utilizo a contribuição teórica de Bittencourt (2002), Choppin (2004) e Rüsen (2009; 2010).

Apresento, neste subcapítulo, quadros, tabelas e gráficos que contêm dados qualitativos e quantitativos acerca das linguagens apresentadas no manual didático, da nacionalidade dos artistas/coletivos e do conteúdo das diretrizes que o manual fornece às professoras e aos professores. Realizo análises de conteúdo que evidenciam e problematizam o discurso presente na narrativa sob a qual os manuais foram construídos, bem como apontam seus limites e possibilidades de desobediência à lógica moderna/colonial.

No terceiro capítulo, intitulado **Mais para o centro: aulas-oficina**, apresento um material teórico e didático constituído por quatro aulas-oficina que abordam temas que são respostas à algumas inquietações sentidas ao longo da minha trajetória acadêmica/profissional, bem como às lacunas encontradas no conteúdo dos instrumentos analisados: o Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande-MS e volumes dos anos finais do Ensino Fundamental da coleção didática “Por toda pARTE”. O material construído objetiva instrumentalizar as/os professoras/es para uma mirada mais aprofundada dos aspectos de seu entorno social, artístico, cultural e geopolítico. Esse movimento ocorre através de propostas teórico-metodológicas desobedientes à lógica moderna/colonial eurocentrada dos currículos de

formação docente e dos conteúdos dos manuais didáticos e referenciais curriculares.

O viés desobediente das aulas-oficina é evidenciado pela opção em abordar, de forma crítica e problematizadora, eixos estruturantes do sistema moderno/colonial/capitalista. Seu conteúdo propõe diálogos, discussões, pesquisas, viagens de campo e produções textuais e artísticas sobre temas negligenciados pelos currículos, que são as especificidades da educação sobre as relações étnico-raciais, de gênero, de nacionalidade e do meio ambiente, principalmente voltadas ao território latino-americano.

Esta dissertação parte das inquietações de uma mulher latino-americana que habita o território do desassossego diante de toda e qualquer manifestação de injustiça social e hierarquização epistêmica. E esse espírito inconformado com a atual ordem das coisas habita um corpo jovem adulto, branco, de um metro e sessenta, da classe trabalhadora, tatuado e perfurado com piercings. Esse conjunto indissociável, que me desculpe a teoria cartesiana, retoma a exclamação de Frantz Fanon ao final de seu livro *Pele negra, máscaras brancas* e afirma: “ó, corpo meu, faz sempre de mim uma mulher que questiona”.

1.2 Metodologia e objetivos

Considerando o fenômeno da colonialidade do poder, do ser e do saber que atravessa os processos educacionais, utilizo o método dedutivo (RICHARDSON, 2017, p. 28), partindo da hipótese de que as vozes que ecoam a partir do Sul são subalternizadas e invisibilizadas nos currículos e processos de formação docente em artes visuais, e somente se ouvem vozes importadas do Norte. Busco, a partir de uma abordagem qualitativa, analisar o conteúdo no documento curricular municipal e nos manuais didáticos adotados pela rede municipal para os anos finais do ensino fundamental com o objetivo de aprofundar a compreensão e a discussão acerca dos mecanismos sob os quais o discurso construído como dominante, que compreende o sistema moderno/colonial/capitalista, se mantém hegemônico e excludente nestes documentos e se é realmente possível, ou até que ponto seria possível adotar um comportamento desobediente frente à ordem de estrutura social que fazemos parte.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar pontos de des/obediência a respeito do discurso presente nos conteúdos evidenciados pelo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) e na coleção didática adotada pela rede municipal, “Por toda pARTE”, da Editora FTD, considerando a lógica da colonialidade atravessada nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais e apresentar um material didático composto por quatro aulas-oficina cujo conteúdo seja desobediente à essa lógica.

Os objetivos específicos compreendem identificar, interpretar e refletir sobre pontos de des/obediência no recorte selecionado do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino e no recorte selecionado da coleção didática “Por toda pARTE” para os anos finais do ensino fundamental; relacionar criticamente os resultados obtidos a partir das análises de conteúdo com a colonialidade do poder, do ser e do saber e a des/obediência docente considerando seus limites e contradições; apresentar quatro aulas-oficina que busquem preencher algumas ausências encontradas nos instrumentos de análise, no que diz respeito à propostas que desafiem à lógica moderna/colonial/capitalista e evidenciem artistas do entorno das/os estudantes e professoras/es.

1.3 Memórias

A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo.

(Eduardo Galeano – Dias e noites de amor e de guerra, 2021)

Pretendo evidenciar as potências e fragilidades que minhas memórias enquanto bacharelanda e licencianda do curso de artes visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul oferecem à compreensão da gênese destas pesquisas e, em maior ou menor escala, ainda as motivam. Penso na construção de uma escrita nesse sentido autobiográfico sensível há algum tempo e isso se deve a um acontecimento específico: uma palestra do professor Eduardo Moura (cuja tese de doutorado forma uma das bases teóricas desta pesquisa) realizada no evento *Arte, cultura, educação: itinerários críticos latino-americanos*⁶, promovido pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em conjunto ao Departamento de Letras Espanhol da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), do qual compus parte da comissão organizadora. No início de sua fala, o professor realizou uma descrição minuciosa de si próprio, tanto em relação aos aspectos fenotípicos, quanto sensíveis e culturais, além do ambiente que estava, como livros e objetos adquiridos em suas viagens pela América Latina.

Para além da perspectiva de inclusão que esse episódio apresenta, ele me fez refletir sobre o caráter majoritariamente estanque de eventos científicos, da pesquisa acadêmica. Acredito que o ângulo dos estudos culturais, bem como dos estudos decoloniais possibilitam fenômenos estéticos – não da estética kantiana como teoria da retórica moderna/colonial, mas

⁶ A palestra com o Prof. Dr. Eduardo Junio Santos Moura, pode ser assistida na íntegra no canal do evento. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=m6GVP7Awqno&t=12s> Acesso 28 ago 2023

sim da *aesthesis*, do processo de percepção sensível de fatos, eventos, acontecimentos, discursos – e isso, de certo modo, humaniza o caráter essencialmente hermético do conhecimento acadêmico. Eu, como pesquisadora do ensino de arte, pessoa apaixonada por arte e artista visual, gostaria que as leitoras e os leitores deste trabalho sentissem coisas. E que não apenas avaliassem ou adquirissem novos conhecimentos sobre uma ou algumas coisas mas sim que sentissem algo durante esse processo, seja algo bom, ruim, ambos, em maior ou menor escala.

Parte dessas memórias advém das percepções que tive ao cursar disciplinas que eram essencialmente eurocêtricas e minhas relações com professoras/es que me causaram um desassossego que fomentou o questionamento acerca das bases de formação docente na América Latina, bem como me auxiliaram na construção de uma postura crítica frente a ela. Este percurso resulta no incômodo que origina o anseio de investigar os efeitos da colonialidade na construção de referenciais curriculares e manuais didáticos.

Essas memórias pertencem a uma pesquisadora do campo da educação e das artes visuais que se sentiu, em determinado momento de sua formação, *deformada*. Utilizo essa expressão a partir da narrativa de Moura, que em sua tese de doutorado relembra seu percurso de formação acadêmica, especificamente sobre a disciplina História da Arte, em que o autor diz dever à sua professora:

[...] todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à mesma docente, mas não só a ela, todo o desconhecimento sobre outras artes, outras histórias e outros “ismos” apagados, mas socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, capitalismo. Outras questões surgiram com minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. As primeiras experiências com a docência em Arte se deram ainda em meio ao processo formativo acadêmico inicial. Foram aulas ministradas para estudantes da, então, 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática da professora que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais” e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes artistas dessa vanguarda pictórica europeia: Claude Monet, Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas e outros pintores homens, brancos, europeus (MOURA, 2018, p. 21-22).

O autor pontua seu descontentamento com a organização e sistematização curricular de seu curso de formação inicial em artes visuais, em um cenário em que movimentos artísticos europeus e artistas homens, brancos e europeus eram privilegiados ao passo que havia uma lacuna no que diz respeito às discussões políticas, culturais, sociais, artísticas e epistemológicas que ultrapassassem os limites desse paradigma. Compartilho de diversas inquietudes que o

acometeram, principalmente no período em que cursei o bacharelado e havia cinco disciplinas de História da Arte voltadas aos mesmos “ismos” e aos mesmos homens, brancos, europeus dos quais Moura se refere. É importante destacar que não pretendo responsabilizar exclusivamente o ambiente acadêmico pela manutenção e perpetuação da matriz de poder moderna/colonial. Tais apontamentos são realizados em razão da importância das universidades e dos cursos de formação como mantenedores da colonialidade ou como propositoras de um projeto político-pedagógico desobediente.

Entendo o caráter falível da memória e que não seria possível, como afirma Silvio Matheus Alves dos Santos em sua tese de doutorado, que eu pudesse “lembrar ou informar sobre eventos numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos”(SANTOS, 2009, p. 229). No entanto, o autor também afirma que não se pode deixar de reconhecer a importância da memória enquanto dado de pesquisa (ibid). Sendo assim, busco estabelecer um percurso de resgate de memórias e registros materiais.

Deste modo, a memória e o registro material dos anos que habitei o terreno da formação acadêmica em artes visuais são pertinentes ao corpo desta pesquisa por dois motivos principais: 1. a gênese da pesquisa relaciona-se diretamente às minhas percepções durante a formação inicial em artes visuais e minha experiência durante os estágios obrigatórios e extracurriculares e 2. a pesquisa envolve uma categoria da qual fiz e continuo fazendo parte, a das/dos professoras/es (que indiretamente envolve as/os licenciandas/os).

Acerca da experiência dentro da produção de conhecimento inter-relacionado à identidade, bell hooks⁷, no capítulo seis de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, apresenta diversas situações vivenciadas e tece uma série de reflexões que legitimam a importância e a relevância desse fator e afirma:

Sei que a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formar uma teoria (HOOKS, 2017, p. 122).

Portanto, busco contrapor essas memórias e experiências com reflexões envolvendo as narrativas universalizadas presentes em obras que compõem os currículos de História da Arte, como *A História da Arte* do historiador da arte austríaco Ernst Gombrich, que legitimam e

⁷ 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, cuja obra, bastante influenciada pela pedagogia freireana, incide principalmente sobre as interseccionalidades entre raça, gênero e capitalismo.

reproduzem uma perspectiva cronológica e linear desde a Europa com referenciais compostos majoritariamente por homens brancos europeus e norte-americanos.

Fiz do bloco oito da Cidade Universitária da UFMS meu lar durante oito anos de minha vida. Ingressei no bacharelado no ano de 2013, quando mudei de estado sozinha, com recém-completados dezoito anos, carregando na mala o meu medo de mãos dadas com a minha coragem. Logo após a conclusão do bacharelado, ingressei na licenciatura e esse período foi fundamental em minha construção como pesquisadora, não apenas em relação ao ensino de artes visuais, mas também às artes visuais como área de conhecimento. É importante salientar que não pretendo obedecer a uma sequência cronológica de fatos e acontecimentos, mas resgatar e pontuar memórias que, direta ou indiretamente, se relacionam com aspectos da gênese e/ou do desenvolvimento deste trabalho.

Entendo que a memória pessoal é uma narrativa de descrição, mas que também pode ser analítica e interpretativa, pois de acordo com Heewon Chang (2008, p. 71) “o passado dá um contexto para o ‘eu’ no presente e abre a porta para as riquezas (analíticas) do passado” (CHANG apud SANTOS, 2017, p. 229). Também é válido pontuar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1979, p. 17) e, sendo assim, com exceção das informações obtidas através de dados registrados em cadernos, trabalhos e arquivos pessoais produzidos e armazenados durante as graduações, as experiências aqui descritas decorrem de lembranças. A lembrança, conforme Ecléa Bosi (1979, p. 17), é construída pelos materiais que temos à nossa disposição no conjunto de representações atuais de nossa consciência. Ou seja, mesmo que a lembrança de um fato antigo nos pareça muito nítida, “ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e *porque nossa percepção alterou-se, e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor*” (BOSI, 1979, p. 17, destaque da autora).

É fato que apenas comecei a compreender que havia diversas lacunas e fragilidades em minha formação de bacharela em artes visuais após meu ingresso na licenciatura. Foi durante a licenciatura que me questionei acerca das cinco disciplinas de História da Arte que obedeciam a cronologia europeia e fundamentava-se no canonizado *A História da Arte*, citado anteriormente, escrito por Gombrich. Este é um território muito conflituoso em minhas memórias e isso se deve ao fato de que a mesma professora de quatro destas cinco disciplinas, também despertou em mim a paixão e o interesse, em outra disciplina, pela arte brasileira, sobretudo a contemporânea. É esse cenário de conflitos que considero potente para minha construção enquanto pesquisadora e professora de artes visuais, pois fornece a compreensão de

que estes processos são contrastantes, complexos, espiralados e não podem ser analisados sob uma perspectiva simplista e essencialista.

O que quero dizer é que não cabe aqui, pois não é válido e/ou produtor, construir uma linha de julgamento e responsabilização a nenhuma sujeita ou sujeito evidenciado nestas memórias. Quando falo sobre a organização curricular do curso que me formou, a crítica é direcionada à colonialidade como padrão de poder mundial que atravessa a universidade latino-americana, assim como Zulma Palermo (2010) pontua. Ou seja, não podemos negar que as instituições (e não apenas as educacionais), ao menos em sua maioria, são organizadas em favor da manutenção da lógica moderna/colonial. Palermo traça um panorama acerca da concepção dos modelos de universidade no território latino-americano, que:

[...] se encuentran localizadas en el macroespacio denominado América Latina, en su compleja heterogeneidad, las que atraviesan en la situación contemporánea -de reactivación del universalismo (modelo global/mundial) - las consecuencias de un largo proceso de colonialidad, primero por haber sido objeto de dominación imperial y, desde las independencias y hasta nuestros días, por obra de la “colonización interior” operada por los criollos que ya habían naturalizado el modelo hegemónico de la modernidad/colonialidad (PALERMO, 2010, p. 46, destaque da autora).⁸

Grada Kilomba (2019, p. 50) discorre sobre como historicamente, a universidade “é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os” inferior.” A autora, ainda sobre o ambiente acadêmico, afirma que:

[...] os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional, - a chamada epistemologia - refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca[...] A epistemologia, derivada das palavras gregas *episteme*, que significa conhecimento e *logos*, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (*temas*), como analisar e explicar um fenômeno (*paradigmas*) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (*métodos*), e nesse sentido define não apenas o que é o conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (KILOMBA, 2019, p. 54).

Kilomba fornece um panorama que possibilita uma crítica à seleção dos temas a serem ensinados, aos modos de se analisar e explicar um fenômeno e aos modos de se conduzir pesquisas e produzir conhecimentos que reforçam a ideia da definição de um único conhecimento verdadeiro. A estruturação das disciplinas da grade curricular dos cursos de artes visuais em que me formei reforçam uma perspectiva eurocentrada de arte, branca e

⁸ Neste trabalho, opto por manter a maioria das citações em sua língua original, pois ao traduzir livremente poderia perder o contexto e a originalidade da língua.

majoritariamente masculina. Isso não é uma crítica ao corpo docente dos cursos, mas sim ao sistema político educacional que é atravessado pela matriz colonial de poder que invisibiliza o conhecimento em arte não-europeu e mantém/estrutura o racismo e o patriarcado. Em outras palavras, bell hooks (2017, p. 45) nos fornece um panorama acerca desta questão:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que 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.

As parcialidades das quais hooks se refere, podem ser compreendidas como a sistematização da estrutura curricular dos cursos de artes visuais no período que compreende minhas graduações, mencionada anteriormente. Uma questão a se pontuar é a divisão entre cinco disciplinas intituladas “História da Arte”, que se iniciava com as pinturas rupestres nas cavernas de Lascaux, na França e Altamira, na Espanha, passava pela arte no Egito antigo, Mesopotâmia e Creta, pela Grécia no “grande despertar” da arte⁹, por Roma, por Bizâncio e, “olha para o oriente”¹⁰ abarcando o Islã e a China e depois retorna à Europa com o período românico, gótico, maneirista, renascentista, barroco, pela produção dos Países Baixos protestantes e segue até o classicismo, romantismo, realismo francês, chegando nos movimentos de vanguardas europeus e culmina em uma arte contemporânea norte-americana. Havia outras duas disciplinas, além das cinco histórias da Arte, intituladas “Arte Brasileira I” e “Arte Brasileira II”, que contemplavam, no período em que as cursei, desde a Missão Artística Francesa até o movimento modernista brasileiro, ou seja, o eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Em paralelo, cursei duas disciplinas intituladas “Fundamentos da Cultura e Cultura Brasileira” e “Fundamentos da Cultura e Cultura de Mato Grosso do Sul”. Sei que a complexidade da discussão acerca da dicotomia entre arte e artesanato não cabe no recorte proposto, mas nestas duas disciplinas nos eram apresentadas as esculturas do Mestre Vitalino, de Pernambuco, as bonecas e os artefatos cerâmicos do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, as cerâmicas e cestarias terena, kadiwéu, as esculturas de Conceição dos Bugres, dentre outras produções artísticas e culturais que a concepção curricular do curso não inseriu na agenda das disciplinas que se iniciavam com “Arte”

Essas discussões envolvendo a dicotomia entre arte e artesanato, bem como sua hierarquização me lembram situações que presenciei em sala de aula. Uma delas ocorreu

⁹ GOMBRICH, 2012, p. 47.

¹⁰ *ibid.*, p. 102

durante um estágio extracurricular em uma escola da rede privada de ensino, realizado durante o ano letivo de 2019, acompanhando os anos finais do Ensino Fundamental. Os conteúdos do ano letivo foram elaborados pelo professor de arte no início do ano e este professor em questão formou-se no mesmo curso que obtive minha formação inicial.

Os conteúdos ao longo do ano compreendiam: neoclassicismo, *art nouveau*, rococó, barroco europeu, renascimento, impressionismo, expressionismo, fauvismo, futurismo, dadaísmo, cubismo e diversos artistas contemporâneos estadunidenses cujas poéticas versavam sobre diversas linguagens. Ao final de cada semestre, quase como um apêndice, uma justaposição de conteúdos, havia a presença do muralismo mexicano, da arte contemporânea brasileira, compreendendo o eixo da arte urbana e da arte sul-mato-grossense. Logo no início do meu estágio, o professor precisou se afastar por motivos pessoais e foi substituído por uma professora cuja formação inicial não foi no mesmo curso de artes visuais que o professor e eu nos formamos.

A situação em questão aconteceu durante uma aula com o nono ano sobre materialidades em artes visuais, com foco na linguagem da escultura. A professora apresentou uma série de artistas que utilizavam diferentes materiais, técnicas e suportes na criação de suas obras. A turma levantou o questionamento sobre a obra de Conceição Freitas da Silva (1914-1984), conhecida como Conceição dos Bugres, ser arte ou não. Convido a leitora ou o leitor a refletir sobre o fato desse questionamento simplesmente ser levantado, pois a dimensão desta discussão não era parte dos direcionamentos propostos na aula. E, além de suscitado, aconteceu uma breve discussão onde alguns alunos afirmaram que não era arte e outros incluíram a obra de Conceição na categoria do artesanato. No slide seguinte, após a obra de Conceição, que evidenciava escultura em madeira, foi apresentada a obra de Auguste Rodin (1840-1917), que evidenciava a escultura em bronze.

Ou seja, são duas obras de artistas que produziram em lugares diferentes, mas em uma janela temporal próxima. No entanto, quanto pontuei no projeto do meu Trabalho de Conclusão de Curso o incômodo que sentia com o fato das/os estudantes não associarem diretamente as esculturas de Conceição à arte, mesmo nem sendo essa a discussão proposta, uma professora que integrava minha banca avaliadora disse que a equiparação entre Conceição e Rodin era totalmente absurda. Eu a questioneei sobre qual seria o teor de absurdez, mas o fluxo dos comentários e o limite do tempo impediram que a resposta fosse formulada. Contudo, penso que a professora não encontrava racionalidade em meu incômodo pois ela estava protegendo (mesmo que de forma inconsciente) a lógica da colonialidade dentro do campo da arte e do ensino de arte. É importante salientar, mais uma vez, que minhas reflexões não objetivam

responsabilizar essa professora, mas sim utilizar essa experiência como forma de vislumbrar os efeitos dos mecanismos da colonialidade do poder, do ser, do saber etc nos habitantes do Sul global em suas práticas sociais.

Afirmo isso ao considerar experiências anteriores à sua fala, como quando pontuei meus incômodos em perceber que as alunas e os alunos constantemente associavam o bom, o belo e o legítimo em artes visuais à conteúdos/conceitos/movimentos europeus, brancos e principalmente masculinos em meu projeto de pesquisa. Junto a estes apontamentos, expus dados estatísticos sobre a composição racial no Brasil e em Mato Grosso do Sul, que é o terceiro estado brasileiro com a maior população autodeclarada indígena¹¹, então esse juízo estético observado durante as aulas de arte era problemático. Durante a avaliação do meu projeto, essa professora circulou o trecho onde expliquei sobre a percepção eurocentrada das/os estudantes e escreveu uma nota perguntando por qual motivo aquilo era um problema.

Eu me pergunto, em contrapartida, por qual motivo não consideram um problema os processos de ensino-aprendizagem em artes visuais que se esquecem que existem artistas e autoras mulheres (as autoras geralmente limitam-se ao ensino de arte, enquanto a grande área da educação ainda é ocupada majoritariamente por homens brancos); também não lembram que existem várias e vários artistas indígenas no circuito de arte contemporânea que produzem sobre plurais e heterogêneos assuntos e exploram diversas mídias, bem o hibridismo entre as mídias (arte indígena não se restringe à cerâmica, cestarias, grafismos, pinturas corporais como geralmente observamos nas dinâmicas do ensino de arte) e também esquecem, por vezes, que o ensino de arte e cultura afro-brasileira e africana não pode e não deve se ser limitada à referenciais estereotipados que aludem à escravidão, à ícones que apresentem sujeitas e sujeitos negros em posições de subserviência sob uma ótica colonial.

Deste modo, penso que a equiparação entre ambos artistas, Conceição, mulher, pobre e latino-americana e Rodin, homem, europeu e que servia à clientela burguesa é absurda do ponto de vista da relevância quando vista a partir das lentes da colonialidade. Pois uma equiparação absurda é desprovida de racionalidade, bem como inconsistente do ponto de vista lógico. Com base no que expressou Galeano (2020b, p. 71), quem produz mitologia e quem produz folclore? Quem faz arte e quem faz artesanato?

De acordo com a socióloga brasileira Ana Paula Simioni, a gênese da hierarquização entre arte e artesanato encontra-se no Renascimento, especialmente nos estudos formulados por Giorgio Vasari, que concebeu as categorias da moderna história da arte e afirmou a atividade

¹¹ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf> Acesso 20 jun 2022.

artística sob uma perspectiva individualizada:

[...] fruto de trabalho intelectual, o que conferiria superioridade ao seu criador. Tal distinção pautava-se por um padrão de habilidade técnica proveniente das grandes artes, a partir desse momento definidas como todas aquelas baseadas no *disegno*: a pintura, a escultura e a arquitetura [...] Era este o ponto que separava as “grandes artes” ou “artes puras”, das outras modalidades, doravante consideradas inferiores, associadas ao artesanato, termo que adquiria então um sentido negativo. O termo passava a compreender as produções coletivas de caráter estritamente manual; seus produtores eram então vistos como destituídos de capacidades intelectuais superiores, tratava-se de simples executores, muito longe, portanto, da imagem do artista enquanto criador que emergia nos discursos vasarianos (SIMIONI, 2010, p. 4).

Sendo assim percebemos que o simples locus geográfico e geopolítico que Conceição ocupa suscita nas/os estudantes o questionamento da capacidade intelectual inerente à sua produção em escultura, do ponto de vista da concepção de História da Arte a partir do discurso vasariano. Não é minha intenção dizer que é preciso inserir a produção de Conceição em qualquer agenda para validá-la como obra de arte (e nem faria sentido, considerando as discussões levantadas neste trabalho) e sim analisar como os mecanismos da colonialidade, por vezes, operam de forma latente nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais e o trabalho docente pode tanto reforçar e contribuir para a manutenção destes mecanismos, como pode ser propositor de rupturas.

Na linha reflexiva desta breve discussão, que não pretende encontrar respostas ou impor verdades, a antropóloga brasileira Ilana Seltzer Goldstein cita o historiador da arte brasileiro Jorge Coli em seu comentário sobre a hierarquia de objetos artísticos, que é condicionada a regulações institucionais (e como vimos, as instituições, sobretudo de educação e artísticas, são atravessadas pela colonialidade). Deste modo:

[...] a linha divisória entre objetos artísticos e não-artísticos, em nossa sociedade, é traçada pelo discurso institucional, que, ao mesmo tempo, cria uma hierarquia de objetos artísticos “superiores”, “medianos” e “inferiores”. As classificações relacionadas ao universo artístico não dependem necessariamente de critérios estéticos, mas principalmente do aval da imprensa especializada, dos diretores de equipamentos culturais, dos historiadores, marchands e de artistas já reconhecidos” (COLI, 2007 apud GOLDSTEIN, 2014, p. 5).

A deslegitimação de conhecimentos não-europeus, enquanto os conhecimentos europeus são dados como universais é uma das principais discussões desta pesquisa. Foram, durante a licenciatura, três anos de percepções realizadas em escolas da rede pública e privada de ensino, nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais. Primeiramente, durante a experiência junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma escola da rede municipal de ensino durante o segundo semestre de 2018, para o sexto ano, o conteúdo trabalhado pela professora durante praticamente todo o semestre foi arte grega. No

segundo semestre de 2019, em uma da rede estadual de ensino, junto aos sextos anos observados eram trabalhados conteúdos em arte grega e romana; aos sétimos anos eram ensinados conteúdos relacionados ao barroco italiano e, de acordo com o professor, ao barroco fora da Itália, mas ainda dentro da Europa.

Ainda nesta escola, para o ensino médio, observei atividades relacionadas ao renascimento italiano para o primeiro ano, modernismo brasileiro para o segundo ano e arte contemporânea brasileira para o terceiro ano. No primeiro semestre de 2020, para o quinto ano, nesta mesma escola, eram trabalhados conteúdos referentes à missão artística francesa no Brasil (especificamente, no período que estive presente, foi trabalhada a vida/obra de Jean Baptiste Debret e não o movimento artístico em suas dimensões). Eu não me lembro de nenhuma aula durante estes estágios na rede pública onde tenham sido apresentadas/os artistas e produções artísticas/culturais de outros países da América Latina, além do Brasil.

É curioso como a referência da *deformação* em artes visuais, mencionada no início deste capítulo, aparece em minhas memórias sempre que me recordo de situações envolvendo docentes do meu curso de formação cuja prática era bastante paternalista ao sistema eurocêntrico, branco e patriarcal que impera no currículo dos cursos de formação de professoras/es. Durante meu primeiro ano na licenciatura, fui parte da comissão técnica de um projeto que seria submetido a um edital de fomento à cultura junto a um professor do curso. Este projeto tinha como objetivo a realização de oficinas de arte contemporânea para o público atendido pela Secretaria Municipal de Assistência Social; esse público é majoritariamente composto por adolescentes cumprindo medidas judiciais por atos infracionais, mas também abrange jovens e adultos em vulnerabilidade social e econômica que tiveram seus direitos violados; quase todos residentes em regiões periféricas da cidade.

Esse professor em questão, de quem recebi o convite para integrar o corpo de ministrantes das oficinas juntamente com demais colegas de curso, trabalha com formação de professoras/es e profissionais das áreas de assistência social em socioeducação há décadas, e seu discurso era insistente em afirmar que, assim como ele escreveu em uma das justificativas para a realização do projeto: “infelizmente, a arte contemporânea é a última que chega a esse público [referindo-se ao público atendido pelo projeto]”. Considerando a dimensão latente deste comentário, o professor apresenta uma concepção elitista e eurocentrada de arte e dentro deste cenário sua afirmação é problemática porque, primeiro, ele simplesmente subsume que a população atendida pelo Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) não frequenta os museus e demais instituições culturais da cidade; e, segundo, ele desconsidera o grafite, o pixo, o funk, o *rap*, as batalhas de *rap*/rimas/MCs, os *slams* como manifestações artísticas,

como arte.

Eu já havia trabalhado de forma voluntária com o público atendido pelo CREAS em uma outra oficina desenvolvida durante uma disciplina. A oficina em questão foi realizada junto a uma amiga do bacharelado que também ingressou na licenciatura e nosso público era composto quase totalmente por jovens em situação de conflito com a lei e eles apresentaram uma abertura e facilidade muito maior em relação à comunicação através das linguagens artísticas, sendo bastante difícil o diálogo verbal oral e/ou escrito. Essa questão me lembra um poema de Sérgio Vaz, escritor que idealiza e mantém uma série de projetos culturais ligados à periferia de São Paulo, que diz o seguinte:

NA FUNDAÇÃO CASA...

- Quem gosta de poesia?

- Ninguém senhor.

Aí recitei "Negro drama" dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?

- É.

- Então nós gosta.

É isso.

Todo mundo gosta de poesia.

Só não sabe que gosta (VAZ, 2019).¹²

Lembro-me que formulei uma nota envolvendo argumentações no sentido deste poema no trecho do projeto que continha a afirmação do professor de que a arte contemporânea seria a última a chegar até esses jovens. Expus que não tinha dúvidas de que essas/es jovens tinham acesso à arte contemporânea e a fragilidade reside nas concepções sobre o que vem ou não a ser arte, porque arrisco dizer que todo mundo gosta de arte – talvez só não saibam que gostam. Esse professor e sua prática pedagógica me lembram o seguinte trecho escrito por bell hooks: “até os professores universitários que adotam os princípios da pedagogia crítica (e muitos desses professores são brancos e do sexo masculino) conduzem suas aulas de maneira a reforçar os modelos de decoro burgueses” (2017, p. 239).

Durante o isolamento social causado pela situação epidemiológica da covid-19 no ano de 2020, houve a necessidade de utilização dos ambientes virtuais pelas instituições presenciais. Portanto, cada professor utilizou variadas ferramentas para o desenvolvimento dos estudos dirigidos. Uma das disciplinas que cursei durante este período foi “Educação das Relações Étnico-Raciais”, que tem fundamental importância para a efetivação das leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008). A professora da disciplina, valendo-se das

¹² O poema pode ser encontrado no *twitter* (rede social) do autor. Disponível em <<https://twitter.com/poetasergiovaz/status/1133003141744594944>> Acesso 12 jun 2022

tecnologias disponíveis, utilizou como parte de sua metodologia a criação de um grupo de *Whatsapp* unindo várias turmas com estudantes de diversas licenciaturas. A orientação era de que aquele espaço seria a simulação de uma sala de aula, onde poderíamos discutir os textos, vídeos e podcasts enviados pela professora, além de enviarmos sugestões pertinentes ao eixo temático que a disciplina propunha.

Após algumas semanas do início da disciplina, diversas/os alunas/os (o grupo contava com 125 membros) conversavam aleatoriedades de forma alguma relacionadas à disciplina e ao material enviado pela professora. Quase todos os dias surgia algum assunto arbitrário, onde alunas e alunos participavam de forma harmoniosa e algumas vezes até a própria professora. Ninguém parecia se incomodar com “as conversas paralelas em sala de aula”, agora via *Whatsapp*. Certo dia, após ler o material enviado até então, enviei algumas mensagens com considerações que havia realizado sobre os conteúdos da disciplina. Minha principal questão era problematizar algumas referências estadunidenses e francesas ao trabalharmos dentro dessa disciplina. Mencionei algumas pensadoras negras como base para minhas observações e enviei o videoclipe da música *Pedagoginga*¹³ do rapper Thiago Elniño, fazendo um comentário sobre um trecho.

Então, um aluno se manifestou, me contrariando sob o argumento de que “o conhecimento, a ciência e a verdade eram humanos e que era um erro embutir questões raciais dentro desse tema.” Após enviar algumas mensagens sobre como era equivocado tentar destituir a vinculação da raça de dentro da lógica do conhecimento tido como “universal e verdadeiro”, comecei a receber mensagens de ataque. Muitas/os estudantes comentaram que eu estava “tumultuando” o grupo e deveria ir conversar no privado caso quisesse me manifestar. Comentei que em diversos momentos aconteceram conversas no grupo sobre aleatoriedades e eu estava levantando questões pertinentes à disciplina. Diversas/os alunas/os continuaram a enviar mensagens negativas e contrárias ao meu posicionamento. A professora bloqueou o grupo para envio de mensagens. Narro essa experiência e estabeleço relação com a afirmação de hooks acerca dessa constante deslegitimação e apagamento da problemática racial em ambientes acadêmicos. Conforme a autora:

Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido

¹³ Pedagoginga. Thiago Elniño (participação Sant e KMKZ). Álbum: A Rotina do Pombo. Produção, mixagem e masterização: Casa e Jorge Luiz Almeida. 2018. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>. Acesso 26 set. 2022.

prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não têm nada. O reconhecimento desses fatos deve ser suspenso; e a explicação desse mascaramento é aquela lógica que diz “Aqui fazemos ciência, aqui fazemos história objetiva”. É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores do elitismo (HOOKS, 2017. p. 187-88).

Após esse primeiro episódio, a professora produziu e enviou um *podcast* salientando como é problemático e equivocado não considerar fatores raciais, de gênero e de classe dentro de qualquer fenômeno na atual sociedade brasileira. Todos os posicionamentos da professora foram coerentes do ponto de vista de uma epistemologia anti-hegemônica. Dias depois, a professora liberou o grupo novamente e seguiu enviando outros materiais para a leitura. Mais alguns dias se passaram e, em alguns momentos, as/os alunas/os seguiam conversando aleatoriedades “em sala de aula”, sem que fossem silenciadas/os e sem que outras/os alunas/os se manifestassem pedindo para que conversassem no privado. Em alguns momentos, quando encontrava pontos pertinentes dentro das leituras da disciplina que legitimassem os comentários que eu havia feito anteriormente, enviava no grupo. Ninguém respondia.

Porém, essa “conversa paralela” chegou em um tema preocupante: violência linguística. Por algum motivo, após conversar várias aleatoriedades, algumas pessoas começaram a discutir sobre a língua portuguesa e mostraram pontos de vista bastante problemáticos, indo ao encontro de uma *romantização* dos processos coloniais. Foram enviadas mensagens afirmando que “o Brasil não tinha língua antes da chegada dos portugueses” e que “deveríamos agradecê-los por uma língua tão linda”. Uma aluna se manifestou dizendo que essa visão era problemática, comentando que existiam sim, diversas línguas indígenas no Brasil antes da invasão. Outro aluno comentou que havia “lido em algum lugar que existiam mais de 1800 línguas indígenas diferentes entre si” e, conforme essa conversa acontecia, a professora pediu para que pegássemos os números um dos outros e conversássemos no privado. Questionei, então, se violência linguística não era um tema pertinente à disciplina e por qual motivo deveríamos conversar no privado, considerando que todos os dias alunas e alunos discutiam vários assuntos alheios à disciplina e não eram silenciadas/os.

O fato é que havia cerca de dez mensagens, contemplando uma discussão saudável acerca da problemática sobre inferiorizar determinadas línguas para que outras sejam legitimadas, sem compreender as especificidades dos processos que levaram a esse fenômeno, e de repente havia mais de duzentas mensagens vindas de várias pessoas nos atacando. A principal reclamação era de que estávamos “tumultuando” o grupo. Além de diversas ofensas,

foi dito dentro dessas mensagens de repúdio: que éramos “militantes de *Twitter* com o cérebro do tamanho de uma molécula de carbono”, que estávamos “forçando demais”, que estávamos “alucinando”, que “militante é f***”, que éramos “imatuross, cheios de *mimimi*”, que “parecíamos o ensino médio”, que “a militância farofa do *Twitter* acaba com qualquer luta séria”, que deveríamos “ir lavar roupa”, que “todo dia tinha uma *palestrinha* diferente”, para “pararmos com a conversa a toa”, que o tempo todo havia mensagens “que não tinham ligação com nada”, “chatos demais”, “pessoas que nem sabem o que falam”, que deveríamos “parar de discutir o óbvio”.

Saliento que resumi bastante, pois a quantidade de mensagens foi enorme, como um reflexo de estudantes acostumadas/os com o neoliberalismo na educação. E durante todas essas mensagens que descrevi acima, nós, que tentávamos discutir a matéria minutos antes, não enviamos mais nada. Ou seja, foi apenas ataque atrás de ataque. Elas/es tumultuaram o grupo sob a reclamação de que nós, ao discutirmos sobre violência linguística, estávamos tumultuando o grupo. Acredito que só tenham parado porque a professora bloqueou o grupo mais uma vez.

Consideremos os fatos: eram estudantes de licenciaturas, isto é, atuariam como professoras/es futuramente, e a disciplina se chama “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Se tais licenciandas/os tivessem realizado uma leitura atenta e crítica, de forma a absorver e compreender o conteúdo das referências bibliográficas que a professora enviou, duvido muito que essa situação tivesse ocorrido. Por qual motivo haviam estudantes que consideravam que a “violência linguística”, não tinha “nada a ver com nada” dentro daquele ambiente que simulava a sala de aula? Por qual motivo reduziram a problematização da romantização do colonizador à “*mimimi*”, “*palestrinha*”, “falta de roupa pra lavar” e demais considerações descritas? A questão é que, quando eram enviadas mensagens acerca do conteúdo da aula, com trechos de autores, eram ignoradas. Não conseguíamos despertar a movimentação da sala com discussões embasadas, mas sim uma movimentação inflamada da sala para tentar nos silenciar e nos censurar, com base em opiniões pessoais, quando questionamos ordens de estruturas de poder.

Além desses episódios, ao longo do semestre, aconteceram outras situações preocupantes neste ambiente virtual onde a disciplina se desenvolveu. Diversas mensagens com comentários profundamente racistas e homofóbicos, que se perpetuavam, mesmo após tentativas de conscientização por parte da professora e de outras/os alunas/os. Havia alunas/os que insistiam em tentar “justificar” a escravidão no Brasil, bem como o racismo estrutural, com discursos absurdamente racistas e perversos. Mesmo após toda bibliografia e e aulas enviadas

pela professora, que compreendiam todos estes assuntos. Percebe-se que apenas uma disciplina voltada à educação das relações étnico-raciais, cuja bibliografia é majoritariamente composta por autoras/es negras/os que teorizam acerca dessas questões, não é, nem de longe, suficiente para causar uma ruptura com a colonialidade presente em todas as outras disciplinas ao longo dos quatro anos de formação docente, principalmente se pensarmos em estudantes que chegam à universidade após muitas experiências vivenciadas sob a lógica da colonialidade, em uma sociedade que pouco exerce ou estimula a crítica ao modelo de moderno/colonial que nos colocou nesse lugar subalterno.

É importante observar que esse episódio, tal como ocorreu, é produto das fragilidades impostas pelo momento causado pelo período pandêmico causado pela covid-19, com a necessidade da adequação dos estudos de uma universidade presencial para os estudos remotos emergenciais. Julgo que tais situações não aconteceriam em uma sala de aula com a presença do professor e alunos, sendo o ambiente virtual e a falta do contato físico entre as/os envolvidas/os nas discussões foram fatores determinantes para o curso dos acontecimentos.

Todas essas memórias se referem a contextos atravessados pela colonialidade inscrita nos processos de formação docente em artes visuais. Quem cursou licenciatura ou bacharelado em artes visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, até o ano de 2018, formou-se com a perspectiva eurocêntrica fornecida pelas disciplinas de história da arte que comentei. Não posso afirmar que não venham acontecendo abordagens direcionadas a um ensino de arte atento às questões que envolvam produções à margem do centro Europeu segmentado em diversas disciplinas do curso, mas de fato, também não posso afirmar que uma bibliografia sistematizada a partir de uma perspectiva decolonial – ou outro nome que possa vir a ser denominado um conjunto epistemológico anticolonial que busque (re)pensar e (re)configurar espaços de poder em países que sofreram colonização – de ensino tenha ocorrido antes de 2019, quando foi implementada a disciplina “Arte da América Latina”.

Compreendo que as mudanças curriculares demandam tempo e também, não deixo de considerar o fato de que os currículos de formação se modificam conforme o decorrer das necessidades de seu tempo. No entanto, como podemos esperar que as professoras e os professores ensinem conteúdos que não aprenderam em seus cursos de formação? Se ao longo das disciplinas de história da arte lhes foi ensinado arte europeia e estadunidense, não serão elas que irão ensinar? Considerando um cenário onde seja negado a essas educadoras e a esses educadores um diálogo com as epistemo-diversidades em espaços de reflexão, de (re)pensamento crítico. Isso aplica-se também aos professores universitários. Conforme

salienta hooks (2017, p. 248):

Os professores universitários não podem capacitar os alunos a abraçar as diversidades de experiências, pontos de vista, comportamento ou estilo se sua própria formação não os capacitou, se ela os socializou para administrar com eficácia um único modo de interação[...]

Em contrapartida desta discussão que evidencia diversas fragilidades percebidas em meu processo de formação, também existiram situações positivas. Uma delas diz respeito a quando fui aprovada no processo seletivo para estagiar em uma instituição da rede privada. O período do estágio era matutino, e eu teria aula da faculdade um dia da semana durante a manhã. Quando conversei com o setor administrativo da escola, apresentando minha grade curricular para que pudéssemos ajustar meus horários, me informaram que nada poderia ser feito, pois estava descrito, na vaga, que o estágio era matutino e eu deveria estar ciente. Naquele momento, a bolsa do estágio era vital para a minha subsistência, então precisei optar pela desistência da disciplina. Depois de três semanas, quando eu estava quase reprovando por falta, uma professora (que não era a professora da disciplina) veio ao meu encontro questionando o motivo; contei e, prontamente, ela entrou em contato com a administração da escola em questão, informando que iria encaminhar a situação ao setor jurídico da UFMS, considerando que a escola se negou a adequar meu horário de estágio de forma a não prejudicar minhas disciplinas da faculdade.

Então, no dia seguinte, fui informada de que poderia fazer uma hora a mais durante quatro dias da semana, de modo que o dia da minha aula ficaria livre. Lembro ainda que essa mesma professora, logo ao tomar ciência das alunas e alunos que passaram neste processo seletivo de estágio, nos chamou para uma pequena reunião cuja pauta era, principalmente, o viés mercadológico e empresarial da escola em questão, e suas preocupações em relação à nossa formação em uma perspectiva humanizada. Essa professora me lembra, de forma muito afetuosa, a última exigência docente que Paulo Freire elenca em *Pedagogia da autonomia*: ensinar existe querer bem aos educandos. Conforme Freire:

[...] nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que se deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista (FREIRE, 2019, p. 140).

Cabe pontuar que até este momento eu não havia tido nenhuma aula com essa professora, não nos conhecíamos para além de nossos nomes. Curiosa e incrivelmente, essa mesma professora me ensinou e ainda me ensina, constantemente, o que Catherine Walsh chama de

“práticas como pedagogias”, que “hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella” (2017, p. 26). Essa professora foi responsável pela implementação, depois de certa luta, da disciplina “Arte da América Latina”. Lembro-me como se fosse ontem como me senti empolgada ao saber que seria ofertada essa disciplina e, felizmente, esse entusiasmo continua e, de certa forma, é motor desta pesquisa. Dentro da disciplina, pude ter contato com:

[...] prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (WALSH, 2017, p. 29).

Foi ao longo dessa disciplina que conheci, pelo menos, metade do arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa e pude, aos poucos, encontrar os motivos e as definições de diversos incômodos que me acometiam em relação à educação e em relação à arte. Entretanto, sem sombra de dúvida, o que carrego de mais importante para minha formação e foi construído junto à professora em questão está longe de relacionar-se à ampla bibliografia fornecida e ao conhecimento teórico acumulado. A contribuição mais importante se refere à forma como essa professora humanizou a docência para mim. Creio que a melhor forma de ilustrar essa contribuição é refletir junto ao conto *Celebração de bodas da razão com o coração*, de Eduardo Galeano, autor cuja produção, inclusive, conheci através de uma das avaliações de “Arte da América Latina”.

[...]Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade (GALEANO, 2020b, p. 119).

Assim como os pescadores das costas colombianas, o conceito *sentipensar* também é usado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2003, p. 9) e designa “aquella persona que trata de combinar la mente com el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (apud NETO, 2016, p. 234). Nesse sentido, uma/um intelectual sentipensante transforma suas emoções e indignações com as diversas formas de opressão em “em fonte seminal que alimenta uma *ética do cuidado* e uma racionalidade emancipatória”. (NETO, 2016, p. 234, destaque da autora). Quando me lembro das práticas político-pedagógicas e metodológicas dessa professora apaixonada por arte latino-americana, a expressão *ética do cuidado* adquire contornos definidos.

Da mesma forma com as vivências durante a graduação, minha experiência no percurso da pós-graduação foi, ao mesmo tempo, profícua e conflituosa. Os conflitos constituem o

território onde ocorrem tensionamentos causados por encontros com múltiplas e heterogêneas teorias, que nos fazem questionar concepções que até então não eram questionadas. E todos esses questionamentos são potentes, do ponto de vista da construção de conhecimentos. É inegável também que toda essa vivência relaciona-se intrinsecamente com o lugar desde onde eu falo. Essa questão possui relação com a própria ideia da “desobediência”, pois em diversos momentos ao longo das apresentações de minhas pesquisas, desde que comecei a trabalhar junto aos conceitos de *desobediência epistêmica* e *des/obediência docente* ouvi questionamentos relacionados às tentativas de localizar a(as) desobediência(s) em meu trabalho. Irei me antecipar e afirmar que, em primeiro lugar, não é interessante conceber o exercício da desobediência de forma simplista, porque deixaria de lado uma série de contradições inerentes aos eixos de poder estruturantes da colonialidade. E, ainda, *a priori*, esta pesquisa é produzida por uma mulher. Além de ser orientada por outra mulher, que ocupa o topo da carreira docente do Magistério Superior e é autoridade máxima na sua área dentro da universidade.

Convido a leitora ou o leitor a pensar que o ensino superior no Brasil se tornou permitido para as mulheres há pouco mais de cento e quarenta anos (e ainda assim, somente sob a licença do pai, se solteira e do marido, se casada) e compartilho com a leitora ou o leitor que eu sou a primeira mulher da minha família a ingressar no ensino superior, mas homens já haviam ingressado antes de mim. E durante a faculdade, a grande maioria dos referenciais teóricos da educação evidenciados como canônicos eram produzidos por homens, os historiadores da arte eram homens, os críticos, os artistas de maior prestígio, eram todos homens. E eu atravessei todo esse período de duas graduações de período integral em uma universidade pública, com o auxílio de políticas assistenciais estudantis (que vêm sendo constantemente diminuídas desde meu ingresso no ano de 2013), até conseguir acessar o espaço da pós-graduação, que parecia inalcançável, posto o fato de que não bastasse ter nascido mulher, também nasci pobre e latino-americana.

Chamo a atenção para o esforço em evidenciar pronomes femininos antes dos masculinos ao longo deste trabalho, em uma tentativa de contrapor a construção hierarquizante nos pronomes pessoais e possessivos da língua brasileira. Sinto-me incomodada com o fato de que podem existir centenas de milhares de mulheres em uma sala, e um cumprimento inicial direcionado a este grupo seria “bom dia a todas”, mas se existir apenas um homem, o pronome feminino é substituído por “todos”. O questionamento não é sobre a estrutura semântica da língua em si, mas sim sobre os motivos pelos quais os pronomes masculinos são “universais”. Saliento, inclusive, que em diversos momentos, por hábito, acabo reproduzindo a lógica totalizante masculina ao escrever pronomes, mas sigo mobilizando esforços para tentar

subvertê-la.

Não posso negar que nascer/habitar (n)esse lócus me causou muitas dores, mas assim como disse o artista brasileiro Iberê Camargo: “eu não nasci para brincar com a figura e fazer berloques, enfeitar o mundo. Eu pinto porque a vida dói” (1993)¹⁴, acho que escrevo porque a vida dói – e isso, paradoxalmente, não é algo necessariamente ruim.

1.4 América Latina

*Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
Soy América Latina
Un pueblo sin piernas, pero que camina
(Latinoamerica – Calle 13, 2010)*

Assim como são realizados questionamentos acerca das *desobediências*, me perguntam, em menor frequência, de qual América Latina me refiro. Tal como seu território material, o território simbólico onde esse termo se originou é carregado de disputas de ordem política e ideológica. Conforme as historiadoras brasileiras Maria Ligia Prado e Gabriela Pellegrino, essas disputas giram em torno de polêmicas envolvendo franceses e ingleses de um lado e latino-americanos e norte-americanos do outro, ao longo dos séculos XIX e XX (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9).

As autoras afirmam que, na primeira perspectiva, o autor da concepção de “América Latina” seria um intelectual francês chamado Michel Chevalier, em 1836. (ibid, p. 8) Seu texto defendia o transplante, para as Américas, das disputas entre latinos católicos e anglo-saxões protestantes que ocorriam em território europeu, para que a França liderasse os europeus e americanos em uma disputa contra os países de origem saxônica (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9). Nessa versão, os habitantes que viviam ao sul do Rio Grande simplesmente aceitaram o termo formulado no exterior de forma acrítica e passiva. Considero essa uma versão com claros interesses imperialistas e expansionistas.

Outra versão, conforme Prado e Pellegrino, é atribuída ao ensaísta colombiano José María Torres Caicedo em 1857, e teria sido evidenciada através do artigo “A ideia de Latino-america” publicado no jornal *Marcha*, em 1965 pelo filósofo uruguaio Arturo Ardao. O conteúdo desse artigo expressa que o termo “América Latina”:

[...] fora utilizado, pela primeira vez, pelo ensaísta colombiano José María Torres Caicedo, em um poema de 1857, chamado de “As duas Américas”. A finalidade clara dos versos era a da *integração* entre os vários países latino-americanos, buscando seu

¹⁴ Citação contida na página 177 da obra: MORAIS, Frederico. Arte é o que eu e você chamamos de arte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

fortalecimento, como precaução para as possíveis futuras interferências norte-americanas na região (PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9, destaque da autora).

A pesquisadora argentina Monica Quijada criticou a interpretação de autoria francesa e endossou a de autoria latino-americana, afirmando que a denominação “América Latina” não foi “imposta aos latino-americanos em função de interesses alheios, e sim um nome cunhado e adotado conscientemente por eles mesmos e a partir de suas próprias reivindicações” (QUIJADA apud PRADO; PELLEGRINO, 2014, p. 9).

As concepções de Ardao e Quijada são coerentes quando vislumbradas sob a ótica das populações que sofreram com o colonialismo e ainda sofrem com a colonialidade. Ardao, inclusive, tece uma espécie de resposta à versão da perspectiva francesa e inglesa: os países latino-americanos deveriam *integrar-se*, buscando seu fortalecimento, como precaução para investidas imperialistas e expansionistas, como a proposta de Chevalier.

Para além da definição geográfica, que aproxima os países da América do Sul, da América Central e do Caribe em seus aspectos culturais e socioeconômicos, este território geográfico e geopolítico do qual eu falo e desde o qual eu falo pode ser comunicado, também, através da *aesthesis*, em música.

Convido a leitora ou o leitor a refletir sobre o trecho da música composta em 1976, *Apenas um rapaz latino-americano*¹⁵ do cantor brasileiro Belchior, que diz: “não me peça que eu lhe faça uma canção como se deve, correta, branca, suave, muito limpa, muito leve; sons, palavras, são navalhas e eu não posso cantar como convém sem querer ferir ninguém...”. Minha intenção é mirar a América Latina sob a perspectiva do *não se deve* (diante da matriz colonial de poder euro-estadunidense¹⁶), a América Latina que não é branca, nem suave, nem limpa e muito menos leve em todas as suas contradições e mazelas internas, produtos e subprodutos do rastro de morte, pobreza, exploração e destruição que a colonização europeia deixou neste território.

É fato, também, que muitas informações e reflexões levantadas no presente trabalho podem cortar como navalhas; trago aqui algumas teorias indigestas, remexo em feridas que ainda estão inflamadas, que ainda sangram. Contudo, ao mesmo tempo, assim como Belchior, não posso escrever aqui o que convém e como convém à norma, o que convém e como convém à violenta e desumana matriz moderna/colonial – e nesse sentido, a perspectiva da

¹⁵ BELCHIOR. *Apenas um rapaz latino-americano*. Álbum: Alucinação. Polygram: 1976.

¹⁶ Utilizo o termo euro-estadunidense como padrão de poder global para exemplificar uma articulação entre a hegemonia europeia após às invasões ao território que veio a se chamar América a partir do século XVI e, posteriormente, a hegemonia estadunidense no século XX após a Segunda Guerra Mundial. Reconheço, no entanto, que apesar da ascensão dos Estados Unidos da América como potência colonizadora, o país possui uma série de contradições sociais que são resquícios dos processos de colonização.

decolonialidade a confronta diretamente. Metodológica (e poeticamente) falando, a decolonialidade pressupõe uma libertação epistemológica da matriz colonial de poder, e para isto é necessário o *desprendimento* proposto por Quijano e a *desobediência epistêmica* proposta por Mignolo. O ponto de partida poética (e metodologicamente falando) é o questionamento da origem das amarras epistemológicas eurocêntricas que nos desumanizam, em consonância com a primeira epígrafe deste texto introdutório: “quem souber podia (*sic*) me dizer onde é que nosso ouro foi? Pau-Brasil faz tempo que sumiu[...]”.

CAPÍTULO 1 – MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DES/OBEDIÊNCIA

No Sul do mundo, ensina o sistema, a violência e a fome não pertencem à história, mas à natureza, a justiça e a liberdade foram condenadas a odiar-se entre si.

(Eduardo Galeano, O livro dos abraços, 2020b, p. 108)

Início este trabalho apresentando perspectivas teóricas e conceituais fundamentais para a construção e para a compreensão das discussões e reflexões aqui desenvolvidas, que versam sobre a modernidade/colonialidade, a colonialidade do poder, a decolonialidade, a desobediência epistêmica e a des/obediência docente. Uma das referências teóricas mais expressivas desta pesquisa é a produção do sociólogo peruano Aníbal Quijano, que foi um pesquisador das relações de poder que permeiam o território latino-americano diante da globalização e nos apresentou o conceito de *colonialidade*. O autor construiu um neologismo a partir da palavra *colonialismo*.

Embora a grafia e a sonoridade sejam semelhantes, *colonialidade* e *colonialismo* possuem significados distintos. O colonialismo é um sistema formal político-administrativo-institucional-militar cujas relações de controle e poder são pautadas pela dominação e subordinação de um povo colonizador sobre o outro colonizado, através de aparatos militares – através da pólvora¹⁷ – 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. A colonialidade diz respeito à matriz de poder sob a qual um conjunto de conhecimentos *situados* se pretende *universal* e se auto constitui como verdade absoluta e a-histórica.

Desde a formulação do conceito de *colonialidade do poder* por Quijano no final dos anos oitenta, outras/os intelectuais vêm ampliando, problematizando, tensionando e construindo desdobramentos a partir de sua obra. Em 1998, foi formalizado o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído por intelectuais latino-americanas/os, cujo

¹⁷ Em relação ao emprego da pólvora como aparato de dominação, referencio a fala da personagem de Che Guevara em relação à colonização espanhola na América, na adaptação cinematográfica de 2004 sobre os registros realizados por Guevara em suas viagens pela Argentina, Chile, Peru e Venezuela, *Diários de Motocicleta*, dirigido por Walter Salles. Na cena em questão, ao chegar a Machu Picchu, maravilhado com as ruínas da cidade inca e, ao mesmo tempo profundamente angustiado com o rastro de desigualdade, pobreza e destruição que a mão do colonizador deixou em territórios latino-americanos, o jovem Che registra em seu diário: “os incas tinham amplo conhecimento de astronomia, cirurgia cerebral, matemática entre outras coisas, mas os invasores espanhóis tinham pólvora.”

projeto político-intelectual rumo ao enfrentamento da hierarquização epistemológica entre o Norte e o Sul global a partir de uma perspectiva crítica desde a América Latina frente à modernidade. Para o grupo M/C, a matriz colonial de poder moderna/capitalista atravessa toda e qualquer relação de sociabilidade latino-americana e apesar desse eixo fundamental em comum, não existe uma unidade centrada entre seus intelectuais, considerando que dentre os objetivos do grupo está a coexistência de múltiplos e diferentes modos de saber, fazer, ser e conhecer. Dessa maneira, homogeneização e a uni-versalidade epistemológica são grandes alvos de crítica do grupo M/C.

No presente capítulo, estabeleço diálogos e teço reflexões com o apoio de intelectuais que produzem sobre a e a partir da colonialidade. Esses diálogos e reflexões versam sobre os desdobramentos da colonialidade: do poder, do saber, do ser, do ver, do pensar, do fazer etc., e sobre a teoria da classificação social, a racialização e a generificação. Também apresento os conceitos de *desobediência epistêmica* e *des/obediência docente* como possibilidades de agência *política* frente à matriz de poder colonial que desumaniza as sujeitas e os sujeitos, bem como marginaliza e hierarquiza os modos de se conhecer, de se produzir conhecimento, de entender e de se produzir significados não ocidentais, com foco nos instrumentos curriculares e didático-pedagógicos.

Dentro desse horizonte de resistências e re-existências estruturadas e difundidas por pensadores desde¹⁸ o Sul global, busco não deixar de reconhecer as contradições e os antagonismos que o permeiam. Compreender e apontar os dilemas das perspectivas decoloniais é importante no sentido de concebê-los como ferramentas potentes para conhecer e reconhecer nossa própria realidade latino-americana, que é contrastante; e também para desenvolver estratégias e traçar caminhos possíveis para transformar essa realidade, rumo à subversão e ao enfrentamento da matriz colonial, que é racista, classista, patriarcal e desumanizadora. A decolonialidade, nesse sentido, então, refere-se a esses processos em que sujeitas e sujeitos que não aceitam a dominação e o controle “no solo trabajan para desprenderse de la colonialidad, sino también para construir organizaciones sociales, locales y planetarias no manejables y controlables por esa matriz” (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 8).

Também apresento, neste capítulo, considerações que problematizam a ideia do descobrimento do continente americano, evidenciando a concepção de invenção e construção. Tais problematizações são realizadas a partir da produção teórica de Souza (1986; 1993), Godinho (1998) e O’Gorman (1992). Os processos produtivos materiais e subjetivos que

¹⁸ Utilizo “desde” como advérbio de lugar, tal qual é utilizado na língua espanhola e não de tempo, como na língua portuguesa.

envolvem as narrativas inscritas nessa invenção relacionam-se diretamente com a colonialidade do ver, conceito cunhado por Joaquín Barriendos (2019). Deste modo, são ampliadas as discussões sobre este conceito, que consiste em:

[...] uma série de superposições, derivações e recombinações heterárquicas, que em sua descontinuidade interconectam o século XV ao século XXI, o XVI ao XIX etc. A heterogeneidade histórico-estrutural desmonta, portanto, a ideia progressista que afirma que a transformação histórica do visual se estrutura por fases que vão das menos complexas e modernas às mais complexas e desenvolvidas (BARRIENDOS, 2019, p. 43).

Portanto, são tecidas reflexões acerca dos processos heterárquicos materiais e subjetivos que envolvem a ideia da invenção das Américas, que relacionam-se com a colonialidade do ver (BARRIENDOS, 2019). Assim, apresento um diálogo acerca de dois temas principais constitutivos da colonialidade do ver, isto é, temas que foram erigidos através de instrumentos que descorporificaram o sujeito observante (os viajantes europeus), forjando uma suposta objetividade em seus olhares (BARRIENDOS, 2019, p. 49), que são a territorialização do canibalismo na América Latina e o projeto civilizatório do século XIX que propunha o estabelecimento de uma identidade nacional harmoniosa, escamoteando os cruéis mecanismos da colonização.

Também apresento leituras iconográficas (PANOFSKY, 1991) de obras de artistas latino-americanas/os cuja proposta conceitual e pictórica vai ao encontro de uma desobediência à lógica da colonialidade do ver, ou seja, oferecem contrapontos à matriz de sujeição inferiorização, objetificação e racialização que a alteridade foi estabelecida por intermédio da visão (BARRIENDOS, 2019, p. 53). As obras em questão são releituras da pintura *Primeira Missa no Brasil* (1860) do artista brasileiro Victor Meirelles (arrisco dizer que são mais respostas à obra do que releituras, são contranarrativas): *A primeira missa no Brasil* (2014), de Luiz Zerbini e *A primeira missa no Brasil* (1948), de Candido Portinari.

1.1 As colonialidades que nos atravessam: do poder, do ser, do saber

Esta pesquisa chama a atenção para o descortinamento da pretensa universalização e da centralização dos modos de produzir, conhecer e “outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 21) pautados pelo eurocentrismo que são delineados pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do ser e do saber (MIGNOLO, 2014) e do ver (BARRIENDOS, 2019) que atravessam todas as dimensões sociais, políticas e culturais das sociedades de países que sofreram colonização europeia. Aníbal Quijano afirma que “a

colonialidade do poder exerce seu domínio, na maior parte da América Latina contra a democracia e a cidadania, a nação e o estado-nação moderno” (2005, p. 135). Gómez e Mignolo (2012, p. 8) afirmam que o conceito de colonialidade faltava aos debates sobre descolonização e pós-colonialidade e a partir do final dos anos 1980:

[...] la colonialidad se empezó a construir, primero, como un patrón o una matriz para el manejo y el control de las poblaciones no-europeas, y luego como una matriz que, construida en las relaciones entre Europa y Estados Unidos y el mundo no-euroamericano, fue conformando las propias historias de los países imperiales.

Existem eixos específicos, particulares e interseccionais de dominação e subordinação que estruturam e contribuem para a manutenção da colonialidade do poder, do saber, do ser e do ver mesmo após o fim do colonialismo formal, que não podem ser considerados de modo dissociado e envolvem questões imbricadas em raça, classe, gênero e sexualidades. É importante pontuar as diferenças entre *colonialidade* e *colonialismo*. Colonialidade e colonialismo não possuem o mesmo significado. A colonialidade do poder (e seus desdobramentos conceituais) configura-se como uma estrutura de poder que é produto do colonialismo. O colonialismo é um sistema de poder formal, em termos políticos, institucionais, administrativos, legais; no caso do Brasil, esse sistema imperou entre os séculos XVI e XIX, terminando com a proclamação da república. Desse modo, colonialidade é a estrutura que perdura mesmo após o fim do colonialismo até a contemporaneidade em países que foram submetidos ao colonialismo como sistema de poder político-administrativo-institucional. Em relação a tais questões, Eduardo Junio Santos Moura (2018, p. 24) aponta que:

[...] o colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera até a época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando.

Isto é, o que se entende por colonialismo formal terminou no século XIX; entretanto, a cultura, o saber, o tempo, a arte, os costumes, a relação com a natureza, o trabalho, os padrões de gênero, sexualidade, ideais estéticos, dentre todos os outros aspectos sociais, políticos e culturais ainda são condicionados por uma colonização das camadas mais profundas do nosso imaginário latino-americano, que desempenha papel fundamental na relação hierarquizada de poder e na hegemonia europeia e norte-americana. O antropólogo Eduardo Restrepo e o sociólogo Axel Rojas, ambos teóricos colombianos dos estudos culturais na América Latina, discorrem acerca das especificidades entre *colonialismo* e *colonialidade*:

El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se

despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

Os autores seguem enunciando a importância do entendimento e diferenciação de ambos os conceitos apresentados:

En términos analíticos, no podemos confundir el colonialismo (una forma de dominación político-administrativa a la que corresponden un conjunto de instituciones, metrópolis/colonias) con la colonialidad (que refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo). Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Para decirlo en otras palabras, *el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente* (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 16, destaque da autora).

Walter Dignolo, em meados da década de noventa, publicou *The Darker Side of the Renaissance*, produção teórica que contrapõe toda a propaganda moderna/colonial do período renascentista com os violentos e desumanizadores processos de invasão e dominação colonial das Américas; tais processos produziram a colonialidade, que é o lado mais obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2009; 2017), e seus cruéis mecanismos agem de forma trágica em diversas camadas do imaginário da população colonizada. Somos ensinados na escola, no seio familiar, nos noticiários da TV, nas relações cotidianas e de poder que este foi o curso *natural* das coisas e permanece sendo. Existe uma equivocada e cruel naturalização dos processos despóticos, hediondos e desumanos em que as populações autóctones e as populações traficadas do continente africano foram submetidas em nome do progresso científico e enriquecimento exógenos às suas condições de vida. Esse conjunto de ideias que ditam um padrão de poder ontológico, epistemológico e científico ocidental, imposto como universal foi concebido:

[...] como um triunfo da modernidade na perspectiva da modernidade, uma autocelebração que correu em paralelo com a crença emergente na supremacia da "raça branca". O problema estava na falta de consciência de que a celebração da revolução científica enquanto triunfo da humanidade negava ao resto da humanidade a capacidade de pensar. Isto é, o poder da modernidade ocultava, ao mesmo tempo, a colonialidade (do poder, do saber, do ser). *A colonialidade do poder abre uma porta analítica e crítica que revela o lado obscuro da modernidade e o facto de nunca ter havido, nem poder haver, modernidade sem colonialidade* (MIGNOLO, 2004, p. 670, destaque da autora).

O último período da citação acima é fundamental para entender a relação indissociável e, conseqüentemente, o motivo da grafia *modernidade/colonialidade*. O período considerado moderno, pós-colonização europeia no território americano, não aconteceria sem as invasões, sem a exploração, sem a escravização, sem o genocídio e o sem roubo desenfreado dos recursos naturais das Américas durante o período colonial. Foram os recursos humanos traficados e escravizados que construíram a modernidade, enriquecendo a metrópole e, simultaneamente, arruinando as terras, a natureza e toda vida que aqui habitava. E ainda, além da ruína dos recursos naturais e humanos, a colonização fabricou fissuras que por vezes parecem irreparáveis no imaginário da população latino-americana até a contemporaneidade.

Convido a leitora ou o leitor a refletir sobre um recente acontecimento que, embora não tenha me surpreendido, me deixou bastante reflexiva sobre como vivenciamos tais fissuras no entendimento da história da constituição do povo brasileiro. O tema do enredo da maior escola de samba da minha cidade natal, Presidente Epitácio, no interior de São Paulo, foi “Portugal”. Minha cidade possui o título de Estância Turística e durante os feriados e períodos de férias reúne milhares de turistas, além de ser conhecida por ter o terceiro maior carnaval da região, reunindo pessoas de diversas cidades, não apenas do estado de São Paulo.

Elenco aqui, alguns trechos do samba enredo cantado no sambódromo da Orla Fluvial diante de milhares de pessoas durante o desfile: “[...] o meu verde e branco se une ao vermelho e nessa avenida reluz Portugal”; “Portugal, hoje tu és a minha inspiração: duas bandeiras, um só coração[...]”, “[...]a fé, sagrada morada da religião; a luz que conduz a sua devoção, nos campos riquezas para dar e vender[...]”, “eternizado na arte, se espalha no mundo em seu apogeu!”, “Tibiriçá¹⁹ acolhe a memória: herança dos que fizeram história. Um país que tem orgulho de suas glórias.” Posto tais trechos atravessados pela colonialidade da qual discorro nesta pesquisa, cabe contextualizar que fazem parte dessa escola de samba toda a parcela abastada que, política e administrativamente, comanda a cidade. E ela foi a campeã do desfile do ano de 2022. Afirmando que técnica e visualmente a apresentação estava primorosa, excelente estrutura de som, fantasias e carros alegóricos majestosos, e todas as pessoas do desfile performavam com graça e alegria. Mas não podemos separar o significado político de um evento com tamanha visibilidade; portanto, dentro dos enredos, a narrativa também deve ser considerada e não apenas os aspectos técnicos.

Pergunto-me, então, de quais *glórias* Portugal, ou mesmo o nosso país sob essa perspectiva, tem orgulho. Pergunto-me como podem coexistir duas bandeiras em um só coração

¹⁹ Antes de se chamar Presidente Epitácio, em homenagem ao então presidente da república Epitácio Pessoa, a cidade chamava-se Porto Tibiriçá, em homenagem ao então governador do estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá.

quando existem inúmeros casos e notícias de brasileiros que sofrem xenofobia em Portugal²⁰. Penso na tragédia que é associar a fé cristã, a “luz que conduz a sua devoção” a qualquer vestígio de orgulho e exaltação considerando o contingente imenso de indígenas que foi catequizado compulsoriamente e assassinado sob a premissa da redenção cristã. E ainda, penso na tragédia que é exaltar em pleno ano de 2022, em um desfile tão rico visual e tecnicamente, nossos colonizadores, que trouxeram destruição física, material, cultural e humana com doenças, genocídio, catequização compulsória, estupro, desmatamento, escravização de populações oriundas da África, exploração inescrupulosa e roubo do ouro e demais minerais que aqui existiam e tudo isso sob uma falácia vergonhosa de progresso reduzindo ao nada (daí o conceito de *terra nullius*, vazia, algo a ser *descoberto*) vidas que aqui já habitavam em comunhão com a natureza há milhares de anos. O teórico português Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 29) afirma que os humanistas europeus do século XV e XVI concluíram, a partir de suas próprias métricas, que as populações originárias eram sub-humanas. E quando o Papa Paulo III, em 1537, afirmou que essas populações possuíam alma, o fez considerando-a como “um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas” (SANTOS, 2009, p. 29).

Entendo os atravessamentos coloniais inscritos nas manifestações artísticas e culturais de nosso país, que são explicados pela modernidade/colonialidade. E mesmo entendendo, não consigo deixar de preocupar-me com tamanha homenagem aos nossos algozes e a falta de compreensão do que realmente foi e como foi a constituição do povo brasileiro pós-colonização. É como se houvesse uma lacuna forjada pela perigosa história única propagada desde 1492, e essa lacuna ao mesmo tempo é produto e produtora do nosso sentir e do nosso conhecer. É por esse motivo que é potente pensar que as ausências dizem muito – a “falta” da compreensão da constituição da sociedade brasileira foi projetada, não é obra do acaso. Diante das discussões aqui apresentadas acerca dos negativos efeitos da colonialidade do poder, do ser e do saber, vemos como é naturalizado o fato do imaginário latino-americano ser povoado por um “sonho europeu e norte-americano”, desde a colonização (MOURA, 2018, p. 112). E como Quijano (2005, p. 29) afirma: o reflexo que enxergamos no espelho é parcial e distorcido, não parecemos nos reconhecer como latino-americanos. Ou seja:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que

²⁰ AMATO, Gian. Denúncias de xenofobia contra brasileiros em Portugal aumentaram 433%. Jornal O Globo, 2022. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/portugal-giro/post/denuncias-de-xenofobia-contra-brasileiros-em-portugal-aumentaram-433.html>> Acesso em 15 abr. 2022.

possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 29-30).

Nessa linha reflexiva, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro afirma que nós, sujeitas e sujeitos habitantes do Sul global:

[...] somos os filhos da multiplicação prodigiosa de uns poucos europeus e contados africanos sobre milhões de ventres de mulheres indígenas, sequestradas e sucessivamente estupradas. *Filhos infiéis que, embora rechaçados pelos pais como mestiços impuros, jamais se identificaram com o gentio materno.* Ao contrário, se converteram em seus mais eficazes e odiosos opressores e castigadores (RIBEIRO, 2010, p. 106, destaque da autora).

O excerto citado estabelece relação com o conteúdo da Figura 1, que se refere a um meme²¹ criado a partir da capa de um filme nacional retirado de uma rede social e é possível observar uma pertinente analogia dos efeitos causados pela colonialidade.

A imagem apresenta o recorte de uma captura de tela de um comentário expresso em uma rede social; a foto e o nome do usuário foram censurados e podemos notar a quanto tempo o comentário foi postado e os botões de interação: dois ícones representando o “gostei” e o “não gostei”. O texto diz: “O Brasil é luso e não latino, latinos são os índios da Colômbia, Paraguai, Bolívia, Chile, Peru, México, todos eles têm cara de índio, eu não sou latino, eu sou branco descendente de europeus e o Brasil é o segundo país mais europeu das Américas, só perde para os Estados Unidos.” Podemos estabelecer uma relação direta entre este comentário expressando uma opinião e o que tratam os autores apresentados até o momento neste capítulo – sobre o não reconhecimento como latino-americanos e sobre o reflexo distorcido que enxergamos no espelho.

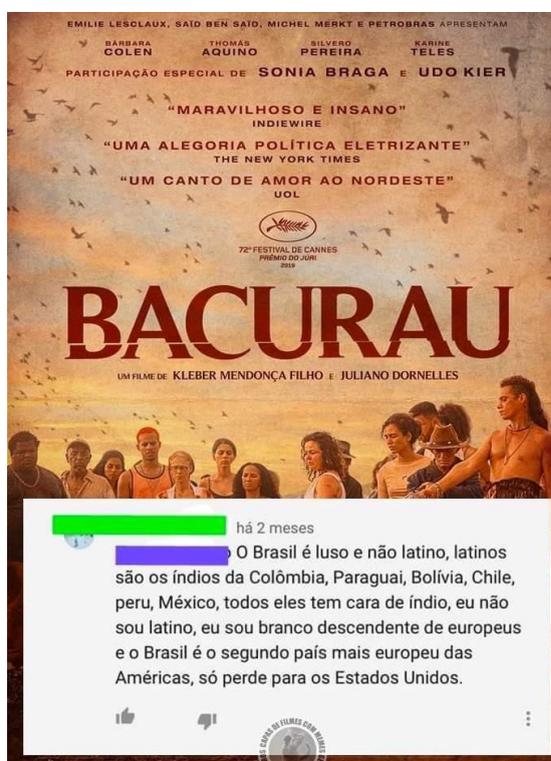
Para a compreensão da conotação de humor (que também é absolutamente trágica), precisamos entender o enredo e as críticas inscritas na narrativa do filme cuja capa é utilizada na colagem do meme. Trata-se do longa-metragem *Bacurau*²², de 2019, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, que conta com uma série de metáforas e analogias

²¹ O conceito de meme foi introduzido pelo biólogo britânico Richard Dawkins em 1976. O último capítulo de seu livro, “O Gene Egoísta”, apresenta analogias entre os genes biológicos e um novo tipo de replicador resultante da evolução que está inserido no âmbito da cultura humana e caracteriza-se pela “ideia de uma unidade de transmissão cultural, uma unidade de imitação” (DAWKINS, 1979, p. 111). Deste modo, o autor adota “meme” para soar parecido com “gene”, a partir da raiz grega “mimeme” e enfatiza que, alternativamente, pode-se pensar na relação com “memória” ou a palavra *même* (que significa mesmo, em francês). Os memes amplamente veiculados na internet, como conhecemos hoje, começaram a aparecer apenas nos anos 2000, impulsionados pela rápida transmissão e pelo fácil compartilhamento de informações que as redes sociais possibilitam.

²² *Bacurau*. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. Brasil; França: SBS Productions; CinemaScópio e Globo Filmes. 2019 (132min)

cirúrgicas sobre questões em torno do enfrentamento e da resistência do povo brasileiro ao imperialismo estadunidense. Bacurau empresta seu título do nome de um pássaro noturno que habita o sertão nordestino. Em determinada cena do filme, uma moradora explica a uma visitante que o bacurau é um pássaro bravo, e que só sai durante a noite. É na ausência da luz, então, que o pássaro torna-se ativo e sai à caça. São voadores muito ágeis e a particularidade de seu bico, que é minúsculo (menor do que os seus olhos, quando fechado), porém, com uma abertura que ultrapassa o tamanho de sua cabeça, lhe possibilita a captura de presas grandes como mariposas, borboletas e vespas.

Figura 1 - Meme retirado da internet



Fonte: Facebook (2020)

Os acontecimentos da pequena cidade de Bacurau, localizada a oeste de Pernambuco, abrem discussões epistemológicas e sensíveis que possibilitam fomentar desconstruções e desobediências à retórica da modernidade e à lógica da colonialidade ao retratar uma comunidade negligenciada em diversas esferas, mas que existe e resiste a partir de si mesma e de sua própria história. Na película, os moradores de Bacurau encontram-se sob ataque e começam a sofrer diversos boicotes, como corte hídrico, falta de alimentos e bloqueio dos sinais de celulares. O prefeito, que não reside na cidade, trata seus moradores com descaso, visitando-os somente em períodos de eleição e entregando-lhes alimentos vencidos, remédios

controlados sem prescrição médica e livros antigos e avariados – a entrega dos livros é realizada com espantoso descaso, do lado de fora da escola com um caminhão-caçamba que despeja centenas de livros no chão, clara e perceptivelmente estragando vários durante o processo. Diante dessa situação, os moradores se articulam para realizar triagens nos alimentos, avisos e advertências sobre os medicamentos e distribuição e partilha dos donativos aproveitáveis.

Por trás dos boicotes mencionados e também de assassinatos que começam a acontecer em Bacurau e arredores, encontra-se um grupo de estadunidenses que vêm utilizando inescrupulosamente a região como um safári humano ou seu campo pessoal de *airsoft*²³. É retratado de forma muito evidente o desprezo que essas personagens sentem pelos locais por serem considerados não brancos. E mesmo assim, existe um casal de brasileiros que os ajuda a localizar a cidade, a interceptar os sinais de telefone e a observar a movimentação dos moradores. Esse casal, ao interagir com os moradores da cidade, também os menospreza. Em determinada cena, quando param em um estabelecimento da cidade com o objetivo de plantar um bloqueador de sinal, perguntam: “quem nasce em Bacurau é o que?” e, de prontidão, uma criança responde “é gente!”.

Embora a resposta esteja atravessada pela inocência da criança, no pequeno diálogo acima encontra-se o cerne da resistência e da re-existência sob o ponto de vista da humanização das sujeitas e dos sujeitos do Sul global. A criança não tinha ciência dos violentos processos das invasões europeias que desumanizaram e bestializaram as populações autóctones, mas ainda assim afirma que quem nasce em Bacurau é gente também. A respeito de tal questão, a historiadora brasileira Laura de Mello e Souza afirma que, na concepção europeia, “o Novo Mundo era inferno sobretudo por sua humanidade diferente, animalesca, demoníaca[...]” (1986, p. 77). Conforme a autora, essa monstruosidade estava “ligada ao desconhecimento geográfico, que a experiência das navegações e dos descobrimentos acabaram lançando por terra. Já o homem selvagem não dependia do desconhecido, mas da representação hierárquica da sociedade cristã” (1986, p. 55). E, ainda nesta linha reflexiva:

[...] a percepção dos índios como uma outra humanidade, como animais e como demônios corresponde a três níveis possíveis através dos quais se expressaram as considerações europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica - os índios não foram *primeiramente* percebidos como uma outra humanidade e *depois* como animais -, mas se alternam no mesmo tempo. Em relação ao Brasil, o imaginário de raízes europeias se reestruturou ante a constatação da diferença americana. No tocante aos homens, a constatação foi, quase sempre, depreciativa (SOUZA, 1986, p. 56).

²³ *Airsoft* é um jogo de ação que simula situações de combate, utilizando armas de pressão que atiram projéteis plásticos não letais.

São diversos os registros de viajantes europeus que estiveram envolvidos nas mais diferentes atividades durante as expedições europeias que depreciam a vida humana que já existia no território que veio a se chamar América. O jesuíta português Manuel da Nóbrega afirmou que “os índios são cães em se comerem e matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem.” (SOUZA, 1986, p. 64) e o Frei Jaboatão disse que os indígenas brasileiros eram “gente notável pela barbaridade de seus costumes e pela fereza do seu natural” e que o Brasil era habitado tanto de “indivíduos humanos como de *animais ferozes*, tão nocivos muitos destes, como inumanos aqueles; índios selvagens, tão brutos como os mesmos irracionais, e ainda ao parecer mais irracionais que os mesmos brutos” (SOUZA, 1986, p. 66).

Todas essas discussões projetam choques, fissuras e rupturas na lógica moderna/colonial, mostrando uma comunidade que se afirma e se autoafirma humana mesmo sob a hegemonia de uma lógica que insiste em desumanizá-la. O caminhar da história do filme explica o sentido humorístico da Figura 1, especificamente na cena em que o casal de brasileiros afirma que, por terem nascido na região sul do Brasil, com colônias alemãs e italianas, seriam “mais como os norte-americanos do que como os brasileiros do Nordeste”. Isso ocorre pois o casal é confrontado pelo grupo estrangeiro depois de terem assassinado dois residentes de Bacurau. O chefe do grupo pergunta se eles eram amigos das vítimas e o casal nega, afirmando que não conhecem aquelas pessoas e, muito menos, se identificam com elas. Após a resposta do casal, afirmando serem do sul e mais parecidos com os estrangeiros do que com a população de Bacurau, o grupo estadunidense os responde com ironia e desprezo – casal ouve daqueles que tanto admiram que não são brancos e jamais serão, apesar da semelhança fenotípica.

Na sequência, o grupo estadunidense salienta as características presentes nos lábios e no nariz da personagem feminina, evidenciando que ela nunca será lida como branca. Então o grupo sugere outras nacionalidades demarcadas por uma diferença hierarquizada, sugerindo diversas “escalas” de nacionalidade abaixo da estadunidense branca, que eles insistem em denominar “americana”, desconsiderando que a “América” compreende um vasto continente e não apenas o seu próprio país. Afinal, o casal de brasileiros havia assassinado dois residentes de Bacurau – cabeças do safari humano destinadas aos estrangeiros e, por este motivo (além do desprezo por todos os brasileiros), o grupo também os assassina. Ou seja, como Ribeiro afirma: “nós, brasileiros, por exemplo, enquanto povo novo – tal como os venezuelanos, colombianos, cubanos, etc etc – surgimos dos mestiços prenhadados por pais brancos nos ventres de índias, querendo identificar-se com o pai e sendo rechaçados” (2010, p. 67).

A narrativa dissidente de Bacurau nos permite traçar caminhos e rotas de fuga da

narrativa colonial hegemônica. A educação, o conhecimento da própria história e a valorização e preservação da própria cultura são pontos-chave no filme e para o enfrentamento da colonialidade. Afirmando isso a partir da fortuna simbólica que o Museu Histórico de Bacurau representa tanto para a narrativa ficcional quanto para o enfrentamento da narrativa moderna/colonial da qual essa pesquisa trata. O museu e seu cenário são citados nas mais importantes partes da narrativa, como instrumento de resistência e como espaço de conflito. É interessante pensar que as instituições museológicas são inegavelmente espaços de conflito entre narrativas e são – ao mesmo tempo ou não – instrumentos de resistência e de violência.

Podemos chegar a duas hipóteses que poderiam alterar completamente o desfecho da trama – a primeira é se o casal do Sudeste não tivesse tamanho desprezo pela vida e pela cultura da região de Bacurau, teriam seguido as sugestões dos habitantes locais e visitado o museu, descobrindo que ali havia diversos tipos de armas expostas como preservação da história e da memória da resistência do cangaço da região, bem como notícias, reportagens, esculturas e demais artefatos que indicavam a herança e a descendência das pessoas de Bacurau; a segunda é que se a memória, a história e cultura não fossem preservadas e exaltadas, se não fosse construído um espaço material e simbólico para essa preservação e se as moradoras e os moradores não se re(conhecessem) como parte integrante e orgulhosa dessa memória, história e cultura, jamais teriam conseguido exercer sua agência como resistentes e insubmissos aos ataques imperialistas, sendo capazes de subverter sua lógica.

1.1.1 A classificação social, a racialização e a generificação

Lembro-me sempre da epígrafe atribuída ao escritor estadunidense Eliot Weinberger, que inicia o ensaio *A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico* do professor e crítico de arte mexicano Joaquín Barriandos (2019), “há uma tribo, conhecida como “cineastas etnográficos”, que se considera invisível.” O cineasta é alguém que promove a construção e o desenvolvimento de uma narrativa fílmica. Então refletamos junto a Quijano, quando provoca tensões entre civilidade e primitivismo a partir do sujeito europeu: “o sujeito racional é Europeu. A Não-Europa é objecto de conhecimento. Como corresponde, a ciência que estudará os Europeus chamar-se-á ‘sociologia’. *A que estudará os Não-Europeus chamar-se-á ‘etnografia’*” (2010, p. 99, destaque da autora). Em 1997, a socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí teorizava sobre tal questão ao argumentar “que conceitos e formulações teóricas são ligados à cultura e que as pessoas que pesquisam não meramente registram ou observam no processo de pesquisa; elas também são participantes” (2021, p. 22).

Portanto, o cineasta é o sujeito europeu (majoritariamente Europa Central e Inglaterra) que promove e constrói uma narrativa acerca do outro a partir de si mesmo, sob o prisma de um conjunto epistemológico que ele também inventou para estudar esse outro, denominado etnografia. Ou seja, os próprios campos de construção dos modos de produzir e conhecer são atravessados por uma particularidade, por um saber situado que, ao se posicionar como invisível, fixa-se como universal e a-histórico – o que é possível através do esforço para a cristalização de modos de entender, ser, saber, fazer, produzir como categorias hegemônicas: como a ciência e a biologia, por exemplo. Até mesmo a concepção da terminologia “tribo” não é a-histórica ou a-política – como evidenciado acima por Quijano (2010, p. 99), os critérios para a concepção e atribuição do caráter primitivo à determinada sociedade são formulados a partir da própria Europa como eixo regulador. É importante a busca pelo descortinamento dessa pretensa invisibilidade dos cineastas etnográficos europeus.

Essa dualidade dicotômica hierarquizante forjada pela Europa ocidental que fomenta a invisibilidade-visibilidade, é apontada por Quijano como relações “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno” (2005, p. 122). O poema escrito por Eduardo Galeano, intitulado *Os Ninguéns*, nos fornece uma imagem bastante expressiva acerca destes processos aos quais me refiro:

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e malpagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, e sim folclore.

Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata (GALEANO, 2020b, p. 71).

Galeano não nos apresenta uma concepção otimista do fenômeno que é habitar o Sul global. Não posso afirmar que o autor tenha realmente flertado com o pessimismo, entretanto. Seriam as realidades latino-americanas um conjunto de pessimismos? A questão é que o autor utiliza, com ironia, “simpatias” populares na América Latina, como iniciar um novo ano queimando as vassouras da casa e levantar da cama colocando primeiramente o pé direito no

chão e assim constrói um jogo denso de contrastes e contradições. Dentro do padrão de poder mundial pautado pela modernidade/colonialidade/capitalismo, nós, sujeitas e sujeitos latino-americanos/os, mesmo que tentemos nos aproximar do sujeito que se pretende universal, ocidental, branco, heterossexual, letrado e com posses, ainda seremos *os ninguéns*. Isso não significa que *sejamos os ninguéns*. Significa que existe um esforço inscrito na matriz de poder colonial para que sejamos constantemente condicionados a essa desumanização. Existe um verbo em espanhol, o *ningunear*, que significa fazer pouco caso de alguém, não levar alguém em consideração, menosprezar alguém. A colonialidade, portanto, nos *ningunea*.

E este *ningunear* começa com a própria concepção do território que veio a se chamar América durante as expedições marítimas europeias. Esse vasto pedaço de terra foi considerado (e, infelizmente, ainda ouvimos esse discurso nos dias atuais) uma terra *nullius*, uma terra de ninguém. Uma extensão territorial a ser descoberta pois a vida dos que aqui já viviam há séculos fora *ninguneada*. Ainda é comum, atualmente, a utilização do termo “descobrimento” ao falar sobre os acontecimentos provenientes das navegações europeias no final do século XV, inclusive nos espaços de educação, sobretudo o escolar. Mignolo (2017, p. 4) afirma que “a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada e apropriada sob a bandeira da missão cristã.” Darcy Ribeiro (2010, p. 93) complementa que este território, que veio a ser denominado América, “lá estava, havia existido desde sempre para si mesmo, todo aquele mundo que o mundo ocidental desconhecia.” O autor prossegue afirmando que:

[...] a Terra e seus inumeráveis povos, enquanto Humanidade, foi convertida assim em possessão colonial e empresa lucrativa, ganhando um novo destino. *Já não o de existirem e se exercerem desdobrando as potencialidades da conduta humana, mas o de se refazerem segundo as determinações europeias, pautadas pelo espírito de lucro.* Passo a passo, a Europa impõe sua hegemonia [...] *Interrompe assim o fluxo de suas histórias, para fazê-las esboroar do ser ao não ser, ou o ser para outro, que seria a existência regida por cálculos mercantis articulados nas metrópoles europeias em seu próprio benefício* (RIBEIRO, 2010, p. 96-97, destaque da autora).

Os mecanismos utilizados pelos colonizadores para esboroar as populações originárias do ser ao não ser, ou ser para o outro, dos quais Ribeiro comenta, foram multifacetados. Eduardo Galeano afirma que “a América era um negócio europeu” (2020a, p. 46). Frederico Morais (1997) chama esses mecanismos de “ação civilizadora”, como um conjunto de artifícios, normas, padrões e diversas formas de imposição de dominação de todos os aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos, etc., de um povo sobre outro povo. Segundo Quijano, (2005, p. 121), os colonizadores:

[...] forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados, a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa.

Isto é, essa colonização do conhecimento “descarta toda otra forma posible de explicación de la vida y del mundo, de procesar la memoria histórica, de interactuar con la naturaleza en beneficio de mejores condiciones de vida” (PALERMO, 2010, p. 48). A professora argentina Zulma Palermo denomina “violência epistêmica” essa perspectiva da diferença colonial que representou e ainda representa, transformou e ainda transforma “a los grupos “diferentes” en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber” (PALERMO, 2010, p. 48).

Entendemos então que modos de ser, saber, fazer, conhecer, produzir, entender eurocentrados dizem respeito a um conjunto de particularidades (que compreendem a Europa Central e a Inglaterra) que se pretendem verdades absolutas, hegemônicas, uni-versais, a-históricas e unidirecionais. Isso significa universalizar esses modos de conhecer e produzir *desde* a Europa, *desde* o Ocidente (como categoria simbólica e política, para além da geográfica), o que, conseqüentemente, *constrói e inventa* o outro. Essas relações podem ser exemplificadas pelo que Mignolo chama de *hermenêutica monotópica*, que:

[...] serviu para manter a *universalidade da cultura europeia* e, ao mesmo tempo, para justificar a *tendência de seus membros se perceberem como a referência para a avaliação de todas as outras culturas*. O que países europeus como Espanha e Portugal conquistaram durante os séculos XVI e XVII (e o que Inglaterra, Alemanha e Holanda mantiveram durante os séculos XVIII e XIX) foi o poder econômico e político que possibilitou a universalização dos valores regionais (MIGNOLO, 2009, p. 190-91, destaque da autora).

Walter Mignolo, com o conceito de *hermenêutica monotópica*, descortina a pretensa universalidade da cultura europeia. Como afirma Galeano, “o poder europeu se irradiava para abraçar o mundo” após a epopeia espanhola e portuguesa que “combinou a propagação da fé cristã com a usurpação e o saque das riquezas indígenas” (2020a, p. 33). Entendemos, então, que foi o poder político-econômico que viabilizou a universalização dos *valores regionais*. Convido a leitora ou o leitor a refletir sobre a Mona Lisa de Leonardo Da Vinci – para citar um exemplo que julgo difícil não ser de vosso conhecimento, mesmo que mínimo – como uma obra de arte *regional*. Sim, uma obra regional proveniente da região de Florença, na Itália, cuja produção artística é situada (assim como absolutamente todas são) mas com o advento das invasões européias no final do século XV, a propaganda colonial irradiou-se “para abraçar o

... mundo” (utilizando a expressão citada anteriormente por Galeano) ou, livrando o discurso de eufemismos, irradiou-se ao passo que escamoteava toda a produção artística e cultural desde lugares não europeus.

É poderoso traçar discussões e reflexões acerca dos conhecimentos situados e dos conhecimentos universalizados a partir do encontro com teorias dos estudos culturais, considerando seus modos de análise e interpretação que viabilizam rotacionar paradigmas, permitindo a construção de críticas que evidenciem contrastes e complexidades no interior da própria base conceitual, teórica e metodológica que fundamenta tais críticas. Realizo tais observações no sentido de evidenciar as potencialidades que delineiam os encontros entre diversos modos e modos distintos de se produzir conhecimento e se entender o mundo. Inclusive, essa é uma das propostas teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade, cuja fortuna crítica e intelectual de alguns de seus integrantes contribuem para a construção deste trabalho. Deste modo, retomo a reflexão de Walter Mignolo acerca da *hermenêutica monotópica* e agrego à reflexão seu conceito opositivo, a *hermenêutica pluritópica*. Conforme o autor, se a hermenêutica se estendesse para além:

[...] do legado greco-romano para entender as tradições não ocidentais, *não poderia ser monotópica, mas sim pluritópica*. Ou seja, deve ser rejeitada a ideia de que um sujeito que - localizado na «tradição persistente e natural» do Ocidente - está em uma posição de observador transcendental para compreender legados não ocidentais, se este sujeito não questiona o próprio ato de conhecer e, em vez disso, projeta um conhecimento monotópico em mundos multilíngues e multiculturais (MIGNOLO, 2009, p. 189-90, destaque e tradução livre da autora).

Nesta reflexão evidencia-se a compreensão de que o sujeito que se considera um observador transcendental – que seria o homem, branco, europeu, letrado, equiparado ao cineasta etnográfico que se considera invisível citado por Barriandos no início deste subcapítulo – provém de uma localização específica no Ocidente, ou seja, é situado. Algo situado não pode ser transcendental. Essa localização é referida por Mignolo como “persistente” e “natural” no sentido de que esse observador transcendental assim o impôs. A partir da compreensão de que *natural* significa algo puro, que nunca foi modificado, torna-se demasiado inconsistente defender a ideia de que possa, de fato, existir uma tradição ocidental *natural* que projete seus modos de ser, saber, fazer, conhecer, produzir, pensar e sentir sob eixos interpretativos monotópicos.

É equivocado então, como enunciado por Mignolo acima, pensar sob eixos interpretativos *monotópicos*, sobretudo se aplicados às ciências sociais. Aníbal Quijano (2010, p. 97) problematiza o deslocamento meramente semântico de categorias das ciências naturais

para conceituar e explicar fenômenos das ciências sociais, o que distancia-se dos eixos de interpretação *pluritópicos* do conhecimento. Aproximarei os pensamentos de Quijano e Mignolo como base teórico-metodológica para tecer algumas reflexões críticas acerca de equívocos e possíveis armadilhas que podem acometer pesquisadores que produzem conhecimento alicerçados sob teorias envolvendo a modernidade/colonialidade – e me incluo nesta categoria, portanto, tais considerações são delineadas por autocríticas. Na linha de pensamento sobre uma *hermenêutica pluritópica* de Mignolo, entende-se que:

[...] as descrições e explicações da comunicação humana além das fronteiras culturais confrontam o acadêmico com os limites de uma noção linear da história e convidam-no a substituí-la por uma história não linear; substituir relações causais por uma rede de conexões; *aceitar que o 'mesmo' objeto ou evento é concebido de maneira muito diferente em diferentes culturas e que não é suficiente dizer que qualquer pensamento abstrato ou atividade dirigida pelo pensamento em culturas não ocidentais é como ciência ou filosofia* e, além disso, que existe são narrativas e canções que se assemelham à literatura oral (MIGNOLO, 2009, p. 195, destaque da autora, tradução livre da autora).

Deste modo, entendendo o território social como um território de confrontos, negociações, um território plural e heterogêneo por essência, é importante e necessário realizar exercícios a partir de uma *hermenêutica pluritópica* que chame atenção, assim como propõe Mignolo (2009), à enunciação que enuncia e à mão que desenha a mão. Um dos eixos estruturais a se considerar para análises sociais e culturais é o conceito de *classe*, e conforme Quijano (2010), tanto as teorias do liberalismo quanto do materialismo histórico pautam-se em uma concepção eurocêntrica de classe. Simplificando, o conceito de *classe* em si, “emprestado” da botânica, é eurocêntrico. Para o autor:

[...] a ideia de classes sociais é elaborada no pensamento eurocêntrico, entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, quando a percepção da totalidade a partir da Europa, nessa altura o ‘centro’ do mundo capitalista, tinha já sido definitivamente organizada como uma dualidade histórica: a *Europa* (e neste caso sobretudo a Europa Central e Inglaterra) e a *Não-Europa*. E esta dualidade implicava, além do mais, que muito de tudo o que era a Não-Europa, ainda que existisse no mesmo cenário temporal, na realidade correspondia ao passado de um tempo linear cujo ponto de chegada era (é), obviamente, a Europa (QUIJANO, 2010, p. 99).

Ao direcionar nossa atenção para a teoria da *classificação social*, em oposição à categoria de *classe*, Quijano (2010) propõe evidenciar o *sujeito enunciante na enunciação que se anuncia*, bem como *apontar a quem pertence a mão que desenha a mão*. A proposta está muito além da simples substituição de uma categoria analítica social por outra; a intenção é sublimar as agências dos sujeitos ao longo de uma história situada e não linear. Em outras palavras, não é interessante e nem necessário realizar esforços intelectuais e analíticos para substituir a terminologia *classe* por qualquer outra. A questão principal e fundamental é

compreender que tal conceito fora deslocado da botânica e não poderia abarcar as particularidades das dinâmicas sociais humanas. E foi deslocado por *alguém* com o objetivo de estratificar grupos de pessoas hierarquicamente.

As diversas colonialidades que nos atravessam possuem imbricações, também, nas perspectivas materiais e subjetivas do conceito de *raça*, no que diz respeito à *racialização* de seres humanos. Segundo Quijano, (2005, p. 118), a ideia de *raça* foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista e a “elaboração teórica” que serve de naturalização das relações coloniais de dominação e subalternização entre europeus/ocidentais e não-europeus. O que significou, ao longo da história, um meio de legitimação de práticas de relações de superioridade/inferioridade:

A ideia de *raça* é, literalmente, uma invenção. Não tem nada a ver com a estrutura biológica da espécie humana quanto aos traços fenotípicos estes se encontram obviamente no código genético dos indivíduos e grupos e nesse sentido específico são biológicos. Contudo, não tem nenhuma relação com nenhum dos subsistemas e processos biológicos do organismo humano incluindo por certo aqueles implicados nos subsistema neurológicos e mentais e suas funções (QUIJANO, 2005, p. 141).

A filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzáles, principalmente após a metade do século passado, construiu uma vasta produção intelectual acerca da situação do racismo no Brasil, sobretudo em relação às imbricações entre o sexismo e o racismo e as experiências das mulheres negras no país. Como estamos vendo em diálogo com os autores reunidos no presente trabalho, a imposição colonial buscou, violentamente, negar a possibilidade das sujeitas e dos sujeitos racializados de constituírem-se como agentes dos seus próprios meios de saber, fazer, conhecer e produzir. Gonzáles utiliza em seu trabalho intelectual as categorias lacanianas de *infante* e *sujeito suposto saber* (GONZÁLEZ, 2020, p. 141) e, conforme a autora, “*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos” (GONZÁLES, 2020, p. 78) Sobre ambos os conceitos, *infante* e *sujeito suposto saber* e suas consequências e desdobramentos na sociedade, a autora afirma:

O conceito de *infans* é constituído a partir da análise da formação psíquica da criança, que, quando falada por adultos na terceira pessoa, é, conseqüentemente, excluída, ignorada, ausente, apesar de sua presença[...] Do mesmo modo, nós, mulheres e não brancas, somos convocadas, definidas e classificadas por um *sistema ideológico de dominação* que nos infantiliza. Ao nos impor um lugar de inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e *raça*), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história. [...]

A categoria de *sujeito suposto saber* se refere a identificações imaginárias com determinadas figuras, as quais é atribuído um conhecimento que elas não possuem (mãe, pai, psicanalista, professor etc). E aqui relatamos as análises de Fanon e Albert Memmi, que descrevem a psicologia do colonizado frente ao colonizador. Em nossa opinião, a categoria de *sujeito suposto saber* enriquece ainda mais a

compreensão dos mecanismos psíquicos inconscientes que são explicados na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador. Nesse sentido, o eurocentrismo e seu efeito neocolonialista, mencionado acima, também são formas alienadas de uma teoria e prática que são percebidas como libertadoras (GONZALES, 2020, p. 141-42).

A produção teórica da socióloga estadunidense Patrícia Hill Collins, pesquisadora do feminismo negro, e a socióloga Sirma Bilge versa sobre relações étnicas, de gênero, de raça, de classe, de sexualidades envolvendo o conceito de interseccionalidade (BILGE; COLLINS, 2021). As autoras discorrem sobre o cenário da luta das ativistas do movimento feminista negro durante a ditadura militar, do qual Lélia Gonzáles e Sueli Carneiro, duas importíssimas intelectuais do movimento feminista negro, fizeram parte. O apagamento dos demarcadores raciais no Brasil, conforme as autoras, combatia o ativismo:

A política nacional brasileira sobre raça e democracia combatia esse ativismo. O Brasil alegou oficialmente não ter “raças”, posição que se baseava no modo como o governo abordava as estatísticas raciais. Sem categorias raciais, o Brasil oficialmente não tinha “raças” nem negros como grupo “racial” socialmente reconhecido. Ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira apagou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substituiu outras identidades, como as de raça. Em essência, ao apagar a categoria política de raça, o discurso nacional da democracia racial eliminou a linguagem que poderia descrever as desigualdades raciais que afetavam a vida das pessoas negras brasileiras. Esse apagamento da “negritude” como categoria política permitiu que práticas discriminatórias contra pessoas manifestamente de ascendência africana ocorressem em áreas como educação e emprego, porque não havia termos oficialmente reconhecidos para descrever a discriminação racial nem recursos oficiais para remediá-la (BILGE; COLLINS, 2021, p. 39-40).

Todos os processos evidenciados por Collins e Birge no excerto supracitado caminham ao encontro do que a filósofa brasileira Djamila Ribeiro afirma em relação às questões envolvendo a interseccionalidade no que diz respeito a políticas públicas:

Quando muitas vezes é apresentada a importância de pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, o avanço mais profundo fica impossibilitado. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou, como as feministas negras afirmam há muito: *nomear. Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível* (RIBEIRO, 2019, p. 40-41, destaque da autora).

O racismo é inerente à matriz de poder moderna/colonial, assim como também possui como eixo estruturante o patriarcado e o sexismo – a própria generificação, as relações de gênero, a divisão sexual do trabalho, a subalternização das mulheres, sobretudo mulheres não brancas, na pirâmide social, são fenômenos condicionados pela colonialidade. Esses eixos de

dominação são interseccionais e indissociáveis. Conforme a teórica portuguesa Grada Kilomba (2019, p. 84):

“Raça” não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da “raça”. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo.

Antes mesmo do tráfico de escravizados do continente africano para a América, a mulher indígena constituía a base da pirâmide social, cujo topo era ocupado pelo homem, branco, europeu, heterossexual, pai de família, que tivesse posses e fosse letrado (MOURA, 2018, p. 61). Como exemplifica a socióloga argentina Maria Lugones (2020, p. 74), “as fêmeas não brancas eram consideradas animais no sentido de seres “sem gênero” e complementa que “as fêmeas racializadas como seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher - tantas quantas foram necessárias para os processo do capitalismo eurocêntrico global”. O seguinte trecho é um relato de Michele de Cuneo, italiano que fez parte da segunda viagem que Cristóvão Colombo realizou ao “Novo Mundo” em 28 de outubro de 1495 e relatou em carta suas vivências na expedição:

Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabina, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer. Queria pôr meu desejo em execução, mas ela não quis, e tratou-me com suas unhas de tal modo que eu teria preferido nunca ter começado. Porém, vendo isto (para contar-te tudo até o fim), peguei uma corda e amarrei-a bem, o que a fez lançar gritos inauditos, tu não teria acreditado em teus ouvidos. Finalmente, chegamos a um tal acordo que posso dizerte que ela parecia ter sido educada numa escola de prostitutas (CUNEO apud MOURA, 2018, p. 60).

Estamos diante da palavra do colonizador. Da mesma forma que o argumento étnico/racial é reproduzido na contemporaneidade como justificativa para o desnivelamento social, político e cultural, o argumento sexista da generificação dos corpos também é. Como já mencionado, a colonialidade opera em diversas esferas indissociáveis. O controle do comportamento e dos corpos femininos é ditado pelo patriarcado, cujas feridas permanecem abertas e inflamadas quando buscamos dados estatísticos de violência doméstica, feminicídios, estupro e, além da violência física, quando buscamos dados estatísticos de mulheres ocupando cargos de poder ou de igualdade salarial. Quando falamos em mulheres negras, a situação de violência é ainda maior. Assim como as mulheres indígenas, que sofreram e ainda sofrem uma dupla violência, Kilomba afirma que:

[...] mulheres negras, por não serem nem brancas, nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca. Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma Outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só

pode ser a/o “Outra/o” e nunca o eu. [...] As mulheres brancas têm um status oscilante, como o eu e como a “Outra” dos homens brancos porque elas são brancas, mas não homens. Os homens negros servem como oponentes para os homens brancos, bem como os competidores em potencial por mulheres brancas, porque são homens, mas não brancos. As mulheres negras, no entanto, não são brancas nem homens e servem, assim, como a “Outra” da alteridade (KILOMBA, 2019, p. 190-91).

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)²⁴ realizada em 2019, 42,7% dos brasileiros se declaram brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos, totalizando 56,2% da população e 1,1% como amarelos ou indígenas. Em 2010, segundo resultados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁵, havia 817.963 indígenas no Brasil, o que compreendia 0,26%, da população. A população brasileira é composta por 51,8% de mulheres e 48,2% de homens.²⁶

A partir da ciência da composição estatística da população brasileira, proponho uma reflexão sobre sua distribuição nas diversas esferas econômicas, sociais e políticas contemporâneas. Onde estão essas pessoas? Quais espaços ocupam? A Figura 2 mostra um gráfico elaborado pela Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE. É perceptível estatisticamente o que Darcy Ribeiro (2010, p. 87) chama de herança hedionda, ou seja, herança que “foi desde sempre e ainda é o racismo como arma principal do arsenal ideológico europeu de dominação colonial.” Assim como também afirma Djamila Ribeiro, que utiliza da crítica da filósofa e antropóloga brasileira Lélia Gonzalez (1935-1994) em relação à problemática da hierarquização dos saberes resultante dessa estratificação racial:

[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branca. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2019, p. 24).

²⁴ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf> Acesso 20 out. 2021.

²⁵ IBGE, Censo Demográfico 1991/2010. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico2010.html?edicao=9677&t=destaques>> Acesso 20 out. 2021.

²⁶ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf> Acesso 20 out. 2021.

Figura 2 - Infográfico sobre taxas de desigualdade étnico-racial no Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019

Apesar da população brasileira ser majoritariamente composta por pessoas negras, apenas 29,9% dos cargos gerenciais são ocupados por elas; e a quantidade de deputados federais negros eleitos em 2018 é de apenas 24,4%. As taxas de analfabetismo são maiores entre a população preta ou parda. Assim como constituem mais que o dobro da porcentagem de pessoas brancas abaixo da linha da pobreza. Os dados mais desiguais e cruéis encontram-se nas taxas de homicídio entre homens pretos e pardos, 185 a cada 100 mil jovens entre 15 e 29 anos de idade contra 63,5 entre homens brancos da mesma faixa etária, evidenciando a violência letal a quais estes jovens estão submetidos.

De acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado em 2018, a porcentagem de estudantes universitários indígenas era de 0,68%, o que corresponde a 57,7 mil pessoas, sendo 42,2 mil matriculados em instituições privadas de ensino²⁷. Pela primeira vez na história do país, conforme dados da PNAD²⁸, a população autodeclarada preta/parda ocupa 50,3%, a maioria das vagas em universidades públicas, enquanto ocupam 46% das vagas na rede privada. Ainda que essa singela maioria não seja suficiente para afirmarmos uma igualdade étnico-racial no ensino superior, considerando a porcentagem da população negra do país, é um avanço advindo de uma custosa luta por políticas afirmativas através de cotas étnico-raciais, cuja

²⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso 18 jun. 2022

²⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Disponível em: <agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf> Acesso 18 jun. 2022.

indiscutível necessidade é constantemente questionada pela atual conjuntura política neoliberal ultraconservadora.

Ainda conforme dados da pesquisa anterior, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas de 15 anos ou mais é de 9,1%, enquanto entre pessoas brancas é de 3,9% e a taxa de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade é menor entre a população negra do que entre a população branca; sendo o desnivelamento maior conforme avanço dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior. O que reflete também nas taxas de conclusão do ensino médio de pessoas entre 20 e 22 anos, que é de 61,8% entre a população negra e 76,8% entre a população branca. Estes índices são ainda mais desiguais entre homens – homens negros são os que menos concluem o ensino médio e também são os que mais matam, morrem e ocupam o sistema carcerário.

Em 2019, através de dados do Sistema Integrado de Informação Penitenciária (InfoPen)²⁹, constatou-se que 63,6% da população carcerária era negra, somando 46,2% de pessoas pardas e 17,3% de pessoas pretas. Conforme dados do Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistemas de Informação sobre Mortalidade (SIM)³⁰, de 2017, a taxa de homicídios é de 16,0 entre pessoas brancas e 43,4 entre pessoas negras a cada 100 mil habitantes. Isso significa que uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. Em dois anos, as taxas mantiveram-se estáveis entre pessoas brancas, mas aumentaram de 37,2 para 43,4 entre a população negra. Não é preciso ir muito longe para observarmos reflexos da colonialidade na contemporaneidade, eles estão presentes em nosso cotidiano. Dentro da academia, nas universidades (mesmo que esse cenário venha, aos poucos, se alterando) ainda observamos que nossos professores doutores são majoritariamente homens brancos, depois mulheres brancas, e as funções terceirizadas de limpeza são desempenhadas, majoritariamente, por mulheres negras. A partir de dados da PNAD, atualizados até 2018, de 5,7 milhões de mulheres que desempenham funções de trabalho doméstico, 3,9 milhões são negras.³¹

Quijano (2005, p. 119) afirma que no interior do capitalismo colonial/moderno, durante todo o período colonial as distribuições do trabalho foram pautadas em preceitos racistas. O

²⁹ Sistema Integrado de Informação Penitenciária (InfoPen). Disponível em <antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf> Acesso 18 jun. 2022.

³⁰ Atlas da Violência, 2017. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Ministério da Economia, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8891-1250-170602atlasdaviolencia2017.pdf> Acesso 18 jun. 2022.

³¹ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf> Acesso 18 jun. 2022.

filósofo brasileiro Silvio de Almeida, confirma que esse panorama pouco mudou atualmente. Conforme o autor, o perfil racial:

[...] dos ocupantes de cargo de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral associa a competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cismnormatividade. Completam o conjunto de mecanismos institucionais meritocráticos os meios de comunicação - com a difusão de padrões culturais e estéticos ligados a grupos racialmente dominantes e o carcerário, cujo pretensão objetivo de contenção da criminalidade é, na verdade, controle da pobreza e, mais especificamente, controle racial da pobreza (ALMEIDA, 2019, p. 81-82).

O grupo M/C, por exemplo, cuja produção intelectual é expressivamente utilizada na construção dessas pesquisas, é constituído majoritariamente por pesquisadores homens e brancos. É fato que os próprios intelectuais não pretendem abarcar, individualmente, toda a teorização possível envolvendo a modernidade/colonialidade em sua completude e totalidade. E esse é um território de contrastes e contradições bastante expressivo. As produções intelectuais e os autores do grupo M/C encontram-se cada vez mais presentes nos ambientes acadêmicos, sobretudo o pensamento de/descolonial.³² Encontramos, nos últimos anos, uma série de cursos, projetos de ensino, pesquisa, extensão, grupos de estudos que se apoiam nas produções dos intelectuais do grupo M/C.

A socióloga argentina Maria Lugones, teórica do feminismo decolonial, está entre as três mulheres de um total de quatorze membros do grupo M/C e é citada e referenciada em larga escala nas produções acadêmicas que versam sobre estudos de gênero, sexualidades, feminismo, feminismo decolonial, feminismo interseccional e colonialidade. Assim como eu também a referenciei em minhas pesquisas e produções acadêmicas enquanto licencianda e ainda referencio enquanto mestranda. É inegável a projeção do trabalho de Lugones nos eixos acadêmicos e intelectuais, espaços cujas produções masculinas e europeias/estadunidenses são privilegiadas. Em 2008, Lugones publicou seu artigo mais famoso intitulado *Colonialidade e gênero* e, logo nas primeiras linhas, afirma buscar investigar as intersecções entre raça, classe, gênero e sexualidade.

Contudo, Lugones (2020) realiza uma espécie de trabalho antológico a partir de investigações e produções teóricas sobre sociedades pré-coloniais e suas concepções sobre gênero e sexualidades. Esse apanhado teórico advém de autoras cujas produções estruturam-se a partir de diferentes linhas de pensamento. A partir da interlocução com essas autoras, Lugones tece comentários sobre os aspectos que envolvem gênero na produção de Quijano,

³² Utilizo “de/descolonial” para abarcar a representação de ambas as opções teórico-conceituais, a “decolonialidade” e a “descolonialidade”, cuja distinções já foram citadas em nota anterior, na introdução.

principalmente em relação à conformidade do autor sobre o significado moderno/colonial de gênero. O que busco questionar aqui são as próprias contradições do feminismo decolonial quando se propõe interseccional, em uma virtual oposição ao feminismo ocidental, influenciado diretamente pela segunda onda feminista.

Dentre as produções teóricas evidenciadas por Lugones em *Colonialidade e gênero*, encontra-se uma das teorias mais importante para rotacionar os eixos de compreensão e formulação da presente reflexão, isto é, sob uma *hermenêutica pluritópica*: a obra intitulada *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*, da socióloga nigeriana de origem iorubá, Oyèrónkẹ Oyěwùmí. A obra foi publicada originalmente em inglês no ano de 1997 e somente no ano de 2017 foi traduzida para o espanhol; a tradução para o português foi lançada em 2021. O artigo de Lugones, em contrapartida, foi publicado originalmente em inglês em 2008 e, no mesmo ano, traduzido para o espanhol e em 2020 foi lançado na coletânea *Pensamentos Feministas hoje: perspectivas decoloniais*, organizada por Heloisa Buarque Hollanda. No mesmo livro, também encontra-se o artigo de Oyěwùmí, intitulado *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*.

Atualmente, devido à recente publicação da tradução em português de *A invenção das mulheres*, o pensamento de Oyěwùmí vem ganhando projeção nos circuitos acadêmicos. Foi realizada uma webconferência³³ intitulada “A Invenção das Mulheres”, dentro do evento “II Jornada Feminismos Decoloniais” do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e reconheço ser uma iniciativa importantíssima por parte do Fórum a divulgação e ampliação da filosofia de Oyěwùmí no campo dos estudos de gênero, mas ao estudar *A invenção das mulheres*, parece limitada e equivocada a tentativa de encaixar o trabalho da autora na agenda feminista e/ou na agenda decolonial.

Em primeiro lugar, a publicação original de *A invenção das mulheres* foi em 1997 (o que significa que a pesquisa da autora, que é densa e consistente, já vinha sendo feita há anos), anterior ao início formalizado do grupo M/C, em 1998, e desde outro lócus enunciativo e geográfico. Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) documenta os motivos e os processos sobre como o gênero veio a ser construído na sociedade iorubá do sudoeste da Nigéria (formalmente colonizada pelos britânicos entre 1862 e 1960). Conforme a autora, na Velha Oyó-Iorùbá, a categoria *gênero* não existia; não havia palavras da língua e em nenhum código de linguagem

³³ A webconferência pode ser assistida na íntegra no canal do *YouTube* do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2LjUSJLCHfc> Acesso 6 jul. 2021.

que designassem sujeitos como masculinos ou femininos a partir de características anatômicas e, conseqüentemente, não havia hierarquização, não havia relações de dominação/subordinação pautadas por características anatômicas, não havia divisão sexual do trabalho. Não se pode, deste modo, utilizar *gênero* como ferramenta interpretativa e analítica, do mesmo modo, em diferentes sociedades ao longo do tempo e do espaço. Não seria possível teorizar *gênero* por si próprio, sob uma ótica natural, sem situá-lo no interior dos diferentes sistemas culturais – delineando-o criticamente nesses sistemas (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 131). Ou seja, não é possível teorizar *gênero* sem buscar historicizar uma série de questões políticas, sociais e culturais imbricadas nos significados de *gênero*.

A teórica feminista comunitária boliviana Julieta Paredes Carvajal, em seu artigo intitulado *Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental*, tece críticas e reflexões às concepções universalizadas envolvendo o feminismo. Carvajal (2020) comenta sobre a gênese do feminismo ocidental, que nasce a partir da necessidade da mulher francesa, branca e burguesa em combater as opressões causadas por homens franceses, brancos e burgueses. O feminismo ocidental responde às necessidades de mulheres brancas em uma sociedade liberal e burguesa que afirmava somente direitos para os homens brancos e burgueses pós-Revolução Industrial. Desse modo, ao instalar-se como hegemônico e universal, no âmbito internacional, esse feminismo ocidental invisibiliza as realidades de mulheres não europeias, bem como suas contribuições nas lutas e nos processos de libertação das mulheres do Sul global, como o movimento feminista comunitário do qual Paredes Carvajal é militante.

Situar conceitual, temporal, geográfica e geopoliticamente as bases teóricas e conceituais sob as quais realizamos nossas pesquisas é importante nesse sentido. Presencia-se nos circuitos acadêmicos – claro que não de forma generalizada – muitos discursos que parecem buscar inserir intelectuais em agendas que não conseguem abarcar, sob o ponto de vista epistemológico, sua produção filosófica, conceitual, teórica e metodológica; e a maioria desses intelectuais, são sujeitas e sujeitos racializadas/os pelos cineastas etnográficos, como na citação de Barriendos, que jamais racializam a si mesmos.

Apesar da formação como socióloga, Oyèrónkẹ Oyèwùmí afirma não realizar, exatamente, estudos e pesquisas etnográficas dentro do campo da sociologia. A autora reconhece que isso seria um oxímoro, pois a sociologia, como concebida pelos Estados Unidos (origem da Universidade onde a autora defendeu sua tese), desconhece a África (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 263). A autora, na conferência supracitada, é questionada sobre intitular-se ou não como uma feminista e sobre considerar ou não seu trabalho partícipe da agenda

moderna/colonial/decolonial.³⁴ Ela responde que existem tantas maneiras críticas (“inclusão” da raça, da classe, da interseccionalidade, etc) de se analisar o feminismo que se pergunta o que sobrou dele, o que poderia ser aproveitado e trabalhado através dele. E questiona, em relação à pergunta, por quais motivos deveríamos pensar em decolonizar o feminismo, se podemos simplesmente buscar nossa própria localização. A autora prossegue dizendo que a humanidade existe há trezentos mil anos no continente africano e há apenas quinhentos anos, alguns deles deixaram o continente, questionando os motivos pelos quais somente os últimos quinhentos anos parecem ser colocados em evidência pelo circuito acadêmico ocidental.³⁵

A partir da filosofia de Oyèwùmí, os fenômenos e as epistemologias apresentadas são anteriores ao período moderno/colonial sob o ponto de vista político do grupo M/C, são anteriores às relações hierarquizantes que atravessam as esferas de gênero, raça e classe como categorias ocidentais, construídas e perpetuadas pela própria matriz colonial de poder. Tanto a agenda de/descolonial, quanto a agenda feminista, quanto a agenda feminista de/descolonial são produzidas pela própria modernidade ocidental. Se Oyèwùmí propõe uma filosofia outra em relação à filosofia eurocentrada, anterior à modernidade, por que faria sentido tantos esforços para inserir sua produção intelectual nessa agenda? Isso é problemático considerando que a obra *A invenção das mulheres* é profunda, densa e propõe uma filosofia não concebida por prismas ocidentais, uma epistemologia que transcende todo o projeto moderno/colonial, que procura sublimar os anos anteriores à esses últimos quinhentos anos, sobre os quais toda a filosofia contemporânea ocidental parece se preocupar em teorizar sobre.

Lugones, quando levanta as produções de teóricas sobre sociedades pré-coloniais a partir do trabalho de intelectuais latino-americanas, africanas e norte-americanas, é bem clara sobre sua intenção em levar, de modo associativo, essas diferentes, heterogêneas e plurais pesquisas ao centro do debate da modernidade/colonialidade. O circuito acadêmico em torno do grupo M/C recorre à epistemes indígenas de todo o continente americano, diferente de Oyèwùmí, que contrapõe a limitada relação ocidental tradicional entre sujeito e objeto de pesquisa. A autora investiga e pesquisa sobre sua própria origem, por meio de contraposições entre concepções euro-estadunidenses de ser, saber, fazer, conhecer e concepções autóctones iorubá. A própria autora afirma esse posicionamento ao criticar pensadores da

³⁴ Utilizo o termo “decolonial” e “decolonizar” pois é o termo utilizado pelas mediadoras da webconferência e, portanto, termo utilizado por Oyèwùmí nas respostas (em inglês: *decolonial* e *decolonizing*)

³⁵ A resposta foi retirada da transmissão sem tradução simultânea, cujos minutos das falas de Oyèwùmí são diferentes da sequência transmitida pelo link apresentado na nota número oito Opto por minha tradução livre, considerando que a tradução simultânea da transmissão do link anterior apresenta problemas técnicos e limites nos conceitos abordados pela autora. A resposta é enunciada entre 2:10:00 e 2:14:00. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=ZGOjZrIYRIA&t=0s> Acesso 6 jul. 2021.

modernidade/colonialidade no que diz respeito a teorizar sobre epistemologias originalmente indígenas e africanas sem referenciar e atribuir suficientemente, de forma expressiva, os devidos créditos a pesquisadores que falam sobre e desde esses lugares.³⁶

Além da classificação social, busco problematizar tais questões envolvendo a racialização e a generificação do pensamento inscrito na agenda da modernidade/colonialidade e nos circuitos acadêmicos intelectuais que produzem a partir dela. Esse espaço ainda é ocupado majoritariamente por homens brancos, seguido de mulheres brancas. Sem deixar de considerar a questão da colonização no território latino-americano e a hierarquização epistemológica entre o eixo euro-estadunidense e os sujeitos do Sul global, é bastante perceptível um filtro racial e generificado que parece autorizar e desautorizar vozes dentro da produção de conhecimento intelectual e cientificamente válida.

Mas a questão central ainda não é essa. Esse filtro aplica-se, além do gênero (como categoria ocidental hegemônica), a cor do sujeito que enuncia a enunciação, a cor da mão que desenha o desenho – o problema não parece, jamais ter sido, a enunciação e o desenho em si próprios. Nessa perspectiva, *a enunciação e o desenho são blues*.³⁷ A metáfora utilizada parte da provocação inscrita na letra da música composta por Baco Exu do Blues, intitulada *Bluesman*, que diz: “*A partir de agora considero tudo blues/ O samba é blues, o rock é blues, o jazz é blues/ O funk é blues, o soul é blues, eu sou Exu do Blues/ Tudo que quando era preto era do demônio/ E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues.*”

Reitero minhas intenções e objetivos com as reflexões aqui apresentadas acerca das particularidades das diferentes esferas da colonialidade que nos atravessam, visam fomentar contraposições entre eixos interpretativos monotópicos e pluritópicos de conhecimento, conforme Mignolo (2009). Interessa-me levantar questionamentos, fomentar discussões e teorizações que possibilitem rotacionar eixos interpretativos a fim de desvelar, constantemente, *o sujeito anunciante na enunciação que se anuncia*, bem como *apontar a quem pertence a mão que desenha a mão*; bem como o que esses desvelamentos podem vir a significar dentro do recorte analítico proposto, dentro dos estudos culturais na agenda moderna/colonial. Desvelando *o sujeito anunciante* e a identidade de *quem pertence a mão*, poderíamos substituir as concepções fixadas universalmente de *classe, raça e gênero* por *classificação social*,

³⁶ Conferência A Invenção das Mulheres, promovida no evento II Jornada Feminismos Decoloniais do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) transmitida pelo *YouTube*. O trecho citado encontra-se entre 2:25:00 e 2:30:00. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=ZGOjZrIYRIA&t=0s> Acesso 6 jul. 2021.

³⁷ Bluesman. Baco Exu do Blues. Álbum: Bluesman. EAEO Records. 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=82pH37Y0qC8>> Acesso 6 jul. 2021

racialização e generificação.

1.2 Colonialidade do ver: como narrativas visuais inventaram as Américas

O historiador português Vitorino Magalhães Godinho afirma que “apenas haveria descoberta do ponto de vista da ignorância europeia” (1998, p. 56). Nesse sentido, além do próprio grupo M/C, cuja produção teórico-conceitual de algumas e alguns integrantes compõe o corpo bibliográfico destas pesquisas, existe uma série de autoras e autores que não apenas negam a ideia do descobrimento, mas também sustentam o argumento da invenção do continente. Além de Darcy Ribeiro (2010, p. 97) e Walter Mignolo (2017, p. 4), que problematizam a concepção do descobrimento, sugerindo a ideia da invenção, o historiador mexicano Edmundo O’Gorman afirma que a chave que resolveria o problema do “aparecimento histórico da América” é considerar o acontecimento “como o resultado de uma invenção do pensamento ocidental e não como o de um descobrimento meramente físico, realizado, além do mais, por casualidade.” (1992, p. 18).

A filósofa brasileira Marilena Chauí afirma que “a América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são ‘descobertas’ ou, como dizia no século XVI, ‘achamentos’. São invenções históricas e construções culturais” e sendo assim, mesmo que essa terra não tenha sido vista ou visitada antes, o “Brasil (como também América) é uma criação dos conquistadores europeus” (2001, p. 57).

Essa invenção das Américas pelo pensamento ocidental é estabelecida sob uma relação indissociável com a religião cristã, visto que:

[...] a Cristandade, a formação da Europa e sua irradiação, não só teceram a rede mundial de trocas como criaram também configurações políticas através dos jogos dos impérios e nações, das colônias e da subordinação de sociedades outras. *É assim que as Américas são moldadas pelos conquistadores e colonizadores segundo paradigmas europeus - é uma verdadeira invenção de uma realidade nova* (GODINHO, 1998, p. 55, destaque da autora).

A ideia da agência europeia diante da invenção deste território que eles passaram a denominar como “novo” não é recente. O padre Antonio Vieira, em 1664, já havia escrito sobre essa consciência de que o território não apenas existia ali, há muito, como também era habitado:

Porventura aquela ametade do mundo a que chamavam quarta parte, não foi criada juntamente com a Asia com a Africa e com a Europa? E contudo, porque a América esteve tanto tempo occulta, é chamada Mundo Novo: novo para nós, que somos os sábios; mas para aqueles bárbaros, seus habitadores, velho e mui antigo (VIEIRA, 1664 apud GODINHO, 1998 p. 60).

Conforme Laura de Mello e Souza (1993), a religiosidade era a principal característica do homem quinhentista. Portanto, para pensar relações de alteridade, podemos refletir junto à autora ao discorrer sobre como bruxas e bruxos constituíram o *outro* dentro dos padrões que a cultura europeia estabeleceu, sendo considerados uma “anti-sociedade” e essa mesma lógica foi utilizada nos processos de hierarquização da colonização: “nomeava-se e se classificava o Outro ameaçador com os elementos negativos e detratores por excelência disponíveis no âmbito da cultura dos conquistadores e colonizadores” (SOUZA, 1993, p. 25). Em outras palavras, “o novo mundo deveria muito aos elementos do imaginário europeu, sob cujo signo se constituiu” (SOUZA, 1986, p. 22). Ou seja, o discurso do colonizador constrói, classifica, inventa não apenas o território, mas também seus habitantes. Consoante ao que afirma Souza: “os espanhóis criaram bruxas no Peru, onde, antes, nenhuma existia” (1993, p. 39).

Outra invenção – talvez a de raízes mais profundas que, conseqüentemente, reverberam em nossas relações contemporâneas – é a ideia do “canibalismo das Índias”, que é um elemento constitutivo do sistema-mundo moderno/colonial, junto com a racialização epistêmica dessas humanidades, com a “fome dos metais” e com a exploração da força de trabalho indígena (BARRIENDOS, 2019, p. 45). A temática do canibalismo é exaustivamente explorada por artistas a partir de relatos etno e protoetnográficos dos viajantes europeus e é sobre essa questão que Joaquín Barriendos tece reflexões críticas envolvendo a colonialidade do ver acerca da territorialização do canibalismo, que é a associação entre o consumo de carne humana e a geografia natural e selvagem do “Novo Mundo” (2019, p. 44). O autor expande a argumentação de Quijano, introduzindo a colonialidade do ver como constitutiva da modernidade/colonialidade, sendo “a matriz da colonialidade que subjaz a todo regime visual baseado na polarização e inferiorização entre o sujeito que observa e seu objeto (ou sujeito) observado. (2019, p. 43). De acordo com Barriendos:

Vistos a partir da ótica da colonialidade do ver, os encontros protoetnográficos e os confrontos etnocartográficos com a alteridade canibal deram vida a um tipo de violência epistêmica que se diferencia substancialmente de outras formas de inferiorização ontológica ou de negação epistêmica do que é humano, devido a sua complexa matriz de racialização extrema (BARRIENDOS, 2019, p. 47).

A complexa matriz à qual o autor se refere é forjada com os processos de desumanização das populações autóctones das Américas que foram subsidiados pelas políticas transculturais de representação, que, conforme Barriendos, ampararam-se no discurso da “distância etnográfica”, da “participação transparente” e da “identificação objetiva”, que ainda são narrativas inscritas no caráter autoreflexivo da etnografia crítica contemporânea (BARRIENDOS, 2019, p. 43). Em outras palavras, é como a epígrafe do texto de Barriendos,

que citei e comentei no subcapítulo anterior: “há uma tribo, conhecida como “cineastas etnográficos”, que se considera invisível”. Estes cineastas etnográficos europeus, portanto, construíram a retórica cartográfico-imperial a partir dos encontros e confrontos com as populações que aqui já viviam há muito tempo, territorializando o canibalismo e essa retórica, aliada à colonialidade do ver permitiu:

[...] portanto, que o peso simbólico do canibalismo (atribuído a alguns dos habitantes caribes das Antilhas menores) se projetasse metonimicamente sobre o grosso da cartografia do “Novo Mundo”, de maneira que essa pudesse justificar, no que fosse necessário, as expedições escravistas em terra firme. Dessa maneira, embora fosse amplamente sabido que a prática do canibalismo se restringia a certas zonas, a certos grupos e a certas condições e práticas culturais, a matriz da colonialidade do olhar eurocêntrico permitiu que a totalidade do “Novo Mundo”, entendida como imagem-arquivo, fosse considerada como um território povoado por canibais naturais e, portanto, definido como um território ontologicamente canibal (BARRIENDOS, 2019, p. 46).

A disseminação dessa narrativa envolvendo o canibalismo no sistema-mundo moderno/colonial, portanto, ocorre a partir da construção de uma “potente maquinaria visual” com essas imagens-arquivo³⁸, que não somente destinaram-se “a negar moral, política e ontologicamente a humanidade indígena, mas também a promover a inferiorização do corpo político e a radicalizar a racialização etnocartográfica” (BARRIENDOS, 2019, p. 47). Esses processos são delineados por epistemologias racializantes e narrações visuais que são associadas aos escritos de cronistas europeus, “aos cadernos de viagem de autores como André Thevet ou Jean de Lèry, às representações visuais de Hans Staden ou Theodore De Bry[...]” e também a diversas “outras narrativas e os imaginários racializantes que surgiram em plena modernidade do capitalismo tardio e que permitiram que se encobrisse certa razão intercultural monoepistêmica, em plena era da globalização cultural.” (BARRIENDOS, 2019, p. 52). Essa maquinaria visual, nos termos de Barriendos, “tem profundas conexões com a matriz lumínica do saber ocidental”, a relação entre lançar luz/conhecimento, e isso possibilita tanto a ocultação do sujeito observante, como o seu lugar de observação e enunciação do conhecimento (2019, p. 49).

Um dos autores citados por Barriendos, o missionário francês Jean de Léry (1536-1613), associa o ritual indígena tupi do litoral brasileiro ao sabá europeu das bruxas, de acordo com Souza (1993, p. 42). Acrescento a observação acerca da questão da bruxaria na Europa

³⁸ Joaquim Barriendos define “imagem-arquivo” como ferramentas semiótico-sociais que se interrelacionam, como “signos disparadores de múltiplos imaginários subjacentes ou iconicidades complementares” (2019, p. 43). O termo é utilizado pelo autor para acentuar a capacidade condensadora e catalisadora que certas imagens possuem “para ressaltar sua função semiótica e sua porosidade como depositárias de outras imagens e representações”. Ou seja, são imagens formadas por múltiplas representações, “a partir das quais se conformam certas integridade hermenêutica e unidade icônica” (ibid, p. 43).

possuir raízes patriarcais interconectadas à igreja como instituição e podemos enxergar o fenômeno, falando de forma generalizada, como um sistema pautado em dominação-subordinação das mulheres europeias e não como um sistema puramente religioso cujos objetivos coincidiam com o combate a agentes malignos sob a ótica da fé cristã. Souza também afirma que o tema do canibalismo entra na iconografia europeia na segunda metade do século XVI e neste período quase não havia representações sobre o sabá, visto que a produção pictórica envolvendo bruxas se torna expressiva apenas no século XVII (1993, p. 42). As representações do canibalismo na Europa, então, relacionam-se aos seus discursos literários e visuais: “o festim camponês e a desordem, o jardim dos amores e a sexualidade, os mitos satúrnicos e a subordinação política, o *canibalismo dos selvagens do Novo Mundo*.” (SOUZA, 1993, p. 42).

Essas representações das populações indígenas como canibais começaram a se difundir na Europa, conforme Souza (1993), sobretudo após a publicação em 1557 do primeiro livro do explorador alemão Hans Staden (1525-1576), *Duas viagens ao Brasil*³⁹, que contém uma série de imagens contendo narrativas de canibalismo produzidas por artistas anônimos a partir de relatos sobre suas viagens ao Brasil. Outro livro que aborda esse conteúdo é *Americae Tertia Pars* (1562), baseado nos relatos de viagem ao Brasil de Hans Staden e Jean de Léry e publicado por Johann Wechel. Essa produção é recheada de gravuras produzidas pelo gravurista belga Theodore de Bry (1528-1598), expressivamente conhecido por suas obras representando o “canibalismo das Índias”, contudo, nunca esteve em território latino-americano. As Figuras 3 e 4 representam páginas de livros de Staden.

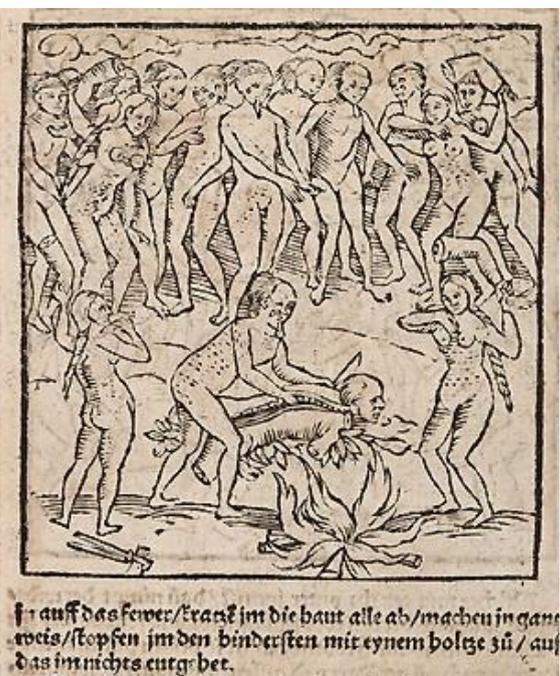
³⁹ O livro é conhecido por *Duas viagens ao Brasil*, mas a tradução do título original é: *História verídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América, desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas terras de Hessen até os dois últimos anos, visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a conheceu por experiência própria, e que agora traz a público essa impressão*. Cabe pontuar que o historiador brasileiro Eduardo Bueno escreve na introdução da edição brasileira de *Duas viagens ao Brasil*, que o livro de Staden não teria sido escrito pelo próprio, pois “o texto é obra de um certo Doutor Dryander, alemão estudioso de matemática e cosmografia e autor do prefácio original” (BUENO, 2017, p. 9 apud MOURA, 2018, p. 44)

Figura 3 – Página do livro *Americae Tertia Pars*



Fonte: Staden; De Bry, 1562

Figura 4 – Página do livro *Duas viagens ao Brasil*



Fonte: Staden, 1557

A Figura 5 representa a mesma gravura contida na página do livro (Figura 3), porém ampliada e colorida. Na apresentação colorida, conseguimos enxergar, em evidência, um sujeito de longas barbas cuja cor da pele, muito branca, diferencia-se das sujeitas e sujeitos envolvidos no banquete canibal. O sujeito branco é o próprio Staden, que se insere na narrativa visual com um semblante aterrorizado e mãos para o alto, performando desespero, e é claro que esse artifício agrega uma pretensa idoneidade aos seus relatos.

É exatamente em relação a esses artifícios que Barriendos (2019, p. 52, destaque da autora) tece uma série de reflexões críticas, isto é, posiciona-se junto à:

[...] vertente que questiona os remanescentes epistemológicos e ontológicos derivados do princípio de “verdade” da cena canibal: a descrição verídica do outro - canibal - por meio de alegorias visuais ou de alusões retóricas à verdade ocular de “ter estado ali”.

Desse modo, é interessante procurarmos observar as representações a partir da vertente à qual Barriendos se refere, isto é, que questiona os aspectos acerca do princípio de “verdade”, não apenas das narrativas canibais, mas de todas as representações pictóricas da alteridade. Esse movimento é de suma importância dentro dos processos de ensino-aprendizagem, posto que os recursos visuais, as imagens, as representações, são amplamente veiculadas nos materiais didáticos e paradidáticos e nem sempre são acompanhadas por orientações, reflexões ou diretrizes que caminhem ao encontro da proposta crítica formulada por Barriendos.

E para além dos materiais pedagógicos do ensino escolar, também é comum encontrar em instituições museológicas uma expografia que não expressa nenhum tipo de informação que possa suscitar questionamentos às/aos interlocutores. Não quero dizer que seja necessário um texto altamente descritivo contendo uma metodologia de análise crítica da narrativa visual. A questão é se pensar, consoante discussões aqui levantadas, modos de leituras pluritópicos, que possam orientar o descortinamento dos donos da mão que desenhou a mão e de quem pertence a voz enunciante da enunciação, na linha reflexiva de Mignolo (2009).

Figura 5 - Cena de canibalismo, a partir de “Americae Tertia Pars”



Fonte: Bry, 1592

A partir desse momento, após a publicação do livro de Staden, a iconografia sobre o tema do canibalismo sofre mudanças visto que até então, era representada de modo assustador e após as invasões europeias adquire uma roupagem de espontaneidade. Conforme Souza (1993, p. 42-43):

Se a iconografia até então representava as partes do corpo, seguindo os códigos pictóricos referentes à morte e à destruição e se reportando à tradição da nigromancia - segundo a qual crânios, braços e pernas eram retirados do cemitério -, passará, com a descoberta da América, a fazê-lo de forma diferente. Nas representações dos selvagens do Novo Mundo, este desmembramento do corpo passa, de horripilante, a natural.

Dessa forma, o livro com relatos e experiências de Staden em terras brasileiras serviu para alimentar o imaginário europeu e contribuir “para a invenção do estereótipo de povos

bárbaros e descivilizados.” (MOURA, 2018, p. 44) Ou seja, essas narrativas etnocatográficas europeias são ficções criadas pelo discurso europeu sob interesses imperialistas. Barriendos afirma que a retórica do canibalismo, passa de uma “pedagogia missionária”, cujo objetivo era redimir os ditos selvagens pela fé cristã, a uma “teologia militar”, cujo objetivo era regular a “fome de metais” e o sistema de *encomiendas* (2019, p. 44) a partir do relato do *encomendero* espanhol Rodrigo de Figueroa, que em 1520 evidencia em seu julgamento quais indígenas deveriam ser descritos como canibais ou não, e esse julgamento foi feito “de maneira geoculturalmente estratégica: ritualizada no caso dos índios aliados (como foram, em alguns momentos, os tupinambás), desumanizada como no caso dos índios inimigos (como foram os ouetacas)” (BARRIENDOS, 2019, p. 45). É possível perceber, então, como as Américas e seus habitantes foram inventados, construídos sob os moldes do discurso europeu a partir da narrativa moderna/colonial que pretende justificar as atrocidades decorrentes da colonização. Uma das justificativas é a:

[...] da “invenção” de um “mais além” da alteridade: uma racialização epistêmica radical do ser canibal. Essa radicalização consiste em transcender a desumanização e a “animalização” da alteridade canibal para levá-la a um estágio de máxima inferioridade racial, cartográfica e epistêmica, na qual não somente já não há nem “humanidade”, nem “animalidade”, do canibal, como muito menos há a possibilidade de que a monstrosidade ontológica dos maus selvagens do “Novo Mundo” possa ser redimida por meio da racionalidade eurocêntrica (BARRIENDOS, 2019, p. 48).

Quando Barriendos afirma que a monstrosidade é ontológica aos maus selvagens que aqui habitavam, conseqüentemente não podendo ser redimida por meio da racionalidade eurocêntrica, podemos estabelecer um paralelo à posição da arte/cultura produzida desde a América Latina na geopolítica do conhecimento. Este conhecimento, o qual tratamos aqui, relacionado ao campo da arte produzida por habitantes condicionados à periferia da história da arte perpetrada como universal, ainda não conseguiu se redimir por meio da racionalidade eurocêntrica. Arrisco dizer que jamais conseguirá. E também arrisco dizer que essa redenção está longe de ser o objetivo, sob o ponto de vista dos estudos decoloniais, da arte latino-americana, visto que os objetivos – que são múltiplos, heterogêneos e plurais – relacionam-se mais com práticas que busquem rotacionar eixos interpretativos pautados em uma hermenêutica monotópica (MIGNOLO, 2009) do que simplesmente subjugar-se a eles.

Atualmente, na região cultural euro-latino-americana, acontecem diversas “trocas migratórias, econômicas e simbólicas” realizadas por meio de “batalhas cognitivas, afetivas, corporativas e geoestéticas do mundo transatlântico pós-colonial” (BARRIENDOS, 2019, p. 43) e essa contenda é travada sob o padrão de poder moderno/colonial – e para desmontá-lo, Barriendos (2019, p. 43) afirma que é necessário, em primeiro lugar, estabelecer uma clara correlação entre:

[...] a origem eurocêntrica do saber etnográfico, o peso das retóricas cartográficas imperiais no processo de consolidação das hierarquias etnoraciais e o racismo epistemológico como elemento constitutivo da formação e da metamorfose do sistema capitalista moderno/colonial.

Em outras palavras, o autor afirma ser necessário que a problemática em torno da invenção das Américas seja repensada sob a referência de uma série de elementos da geopolítica do conhecimento que articulam as matrizes binárias que envolvem gênero, classe, sexo, raça etc. Esses elementos referem-se aos:

[...] diferentes regimes de visualidade da modernidade/colonialidade, as retóricas visuais sobre o canibalismo das Índias, a função geoepestêmica das cartografias imperiais, as economias simbólicas transatlânticas surgidas no século XVI e os diferentes regimes heterárquicos de racialização epistêmica da alteridade (BARRIENDOS, 2019, p. 43).

A partir do fenômeno das invasões europeias, foi produzida uma extensa quantidade de alegorias da América sob os parâmetros dos elementos citados acima por Barriendos. No sentido da produção da alteridade por intermédio desses elementos, a historiadora brasileira Carla Mary da Silva Oliveira (2014, p. 24) afirma que:

A alegoria visual do emblema se torna, a partir de então, um recurso amplamente utilizado em impressos e nas artes visuais entre fins do Renascimento e o auge do Barroco, e é por esta via que vai se construir, por meio de imagens, a visão de alteridade dos europeus em relação à América.

Essas imagens, que surgem a partir de idealizações de um distante mundo tropical, mesmo que parecendo algo muito diferente do contexto europeu, “diziam muito mais sobre o meio e a cultura que as produziram do que sobre aquilo que pretendiam representar” (OLIVEIRA, 2014, p. 21), considerando que serviam para transmitir mensagens específicas ligadas a conjuntos ideológicos. Esses conjuntos ideológicos estavam inscritos em jogo de poderes que outorgaram os paradigmas da escrita da história do dito “Novo Mundo”. Essa escrita, “por meio de palavras ou imagens, que veio assegurar o poder do colonizador sobre estas novas terras.” (OLIVEIRA, 2014, p. 42). A autora utiliza os termos de Michel de Certeau para designar esses processos: “escrita conquistadora” (CERTEAU, 2007, p. 10 apud OLIVEIRA, 2014, p. 42).

As Figuras 6 e 7 representam dois exemplos de alegorias da América, construídas, respectivamente, pelo holandês Philippe Galle (1537-1612) e pelo belga Marten de Vos (1532-1603). Em ambas as representações, podemos perceber elementos de selvageria. Conforme Oliveira, a selvageria, a lascívia, o canibalismo e a violência são “as qualidades dos habitantes da América que a alegoria ressalta, oposição diametral à civilização, religiosidade e imponência da Europa [...]” (2014, p. 32). Ambas as gravuras apresentam figuras femininas – uma segura

uma cabeça decapitada e a outra tem a cabeça decapitada próxima de seus pés. A América de Galle (Figura 6) é personificada em uma mulher musculosa, de braços e pernas longos e fortes e que, como pontua Oliveira, remete à androginia (2014, p. 42). Ela possui longos cabelos (que assemelham-se mais a uma espécie de manto em suas costas, considerando a direção de seu movimento) e usa um cocar de penas e alguns adornos em seu pulso e abaixo do joelho.

Outra observação é sobre como seus braços e antebraços se assemelham, no tamanho e na definição muscular, ao braço decepado que se encontra aos seus pés, muito provavelmente pertencente ao mesmo corpo do qual saíra a cabeça masculina que encontra-se em sua mão; na outra mão, ela empunha uma lança tão grande quanto ela, adornada por penas. Ao fundo, vemos um arco e uma aljava contendo flechas, ambos caídos no chão, e a mão do braço decepado, aos pés da figura andrógina, ainda segura uma espécie de machadinha. São todos sinais de que momentos antes havia sido travado um combate entre ambos e, não bastasse ter vencido seu adversário, a América encarnada ainda o decapitou. Aos seus pés também é retratado um pássaro, cuja simbologia pode remeter ao exotismo atribuído aos trópicos.

A alegoria representada na Figura 7, em formato circular “provavelmente elaborado para a confecção de uma moeda ou medalha comemorativa” (OLIVEIRA, 2014, p. 40) nos mostra como Marten de Vos desconhecia a fauna latino-americana. O artista retrata animais que se assemelham a um rinoceronte e a um leão (ou uma espécie híbrida que se assemelha a uma hiena com juba de leão), todos animais que não são originários deste continente, além de uma espécie que aparenta ser um peixe de dentes afiados repousando sobre a terra, distante da água. A figura feminina possui traços fenotípicos africanos, diferente da América de Galle, e segura um objeto que parece ser um cajado, decorado com desenhos e penas em uma mão e, na outra, uma bandeja com o que aparenta ser ouro e pedras preciosas. É muito provável que seja uma bandeja cheia de riquezas considerando a abundância de adornos que compõem a vestimenta da figura feminina: colares com grandes pedras, braceletes com joias incrustadas em ambos os antebraços, um cocar feito de penas que também aparenta ser repleto de joias e uma faixa transpassada em seu tronco incrustada de conchas e outras pedrarias.

Essa América está de costas para o interlocutor, porém o observa de perfil; à frente da América de Marten de Vos está uma caravela portuguesa, muito próxima da faixa de praia onde repousam a América e suas riquezas, os animais transplantados do continente africano e a cabeça decepada. A narrativa visual é construída de um modo que aparenta ser uma cena de recepção, como se a rica, sensual e submissa América de traços africanos estivesse ali, sentada sobre uma árvore cortada, exibindo seu corpo e oferecendo suas riquezas naturais e minerais ao colonizador que vem de além-mar. Assim como analisa Oliveira sobre a cena, que:

[...] assinala tanto a belicosidade como as riquezas que poderiam ser exploradas pelos homens da embarcação que repousa no mar encrespado, ao fundo da cena. Um aviso sobre os perigos da terra, mas também um convite a conquistá-la, certamente (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Ou seja, a análise de Oliveira endossa a ideia de que essa representação teria um objetivo enviesado de mostrar a “receptividade” da América, que não apenas está à espera de ser “descoberta, “desbravada”, “explorada”, como também oferece suas riquezas – literalmente (e visualmente) – em uma bandeja aos conquistadores europeus.

Figura 6 - Philippe Galle. América, 1579-1600



Fonte: Oliveira, 2014, p. 91

Figura 7 - Marten de Vos (atribuído). América, 1600



Fonte: Oliveira, 2014, p. 86

Percebemos, então, consoante ao que afirma Oliveira, que, segundo o olhar europeu, as/os habitantes do dito “Novo Mundo” possuíam uma belicosidade intrínseca e havia “a ideia de que se constituíam em tabula rasa para a recepção da palavra de Deus por meio da ação dos missionários católicos” (2014, p. 63), e esses atributos foram reproduzidos exaustivamente nas alegorias de europeus sobre as Américas.

Sobre essa questão da invenção das Américas a partir da narrativa europeia, é pertinente lembrar o texto de Frederico Morais para o catálogo da I Bienal do Mercosul de Artes Visuais, onde o autor afirma que a América Latina foi conquistada mais com imagens do que com armas. (BOULTON apud MORAIS, 1997, p. 2). Nesse sentido, o historiador da arte brasileiro Jorge

Coli afirma que “a descoberta do Brasil foi uma invenção do século XIX” (1998, p. 107). Com essa afirmação, de que a invenção teria ocorrido no século XIX, durante o período imperial e não nos próprios processos de invasão, Coli refere-se ao “trabalho dos historiadores, que fundamentava cientificamente uma “verdade” desejada” e à “atividade dos artistas, criadora de crenças que se encarnavam num corpo de convicções coletivas.” (1998, p. 107). Ou seja, “a ciência e a arte, dentro de um processo intrincado, fabricavam “realidades” mitológicas que tiveram, e ainda têm, vida prolongada e persistente” (COLI, 1988, p. 107). Um dos principais vetores dessa realidade fabricada, objeto de análise do autor, é a obra *Primeira Missa no Brasil*, de 1860 (Figura 8), do artista brasileiro Victor Meirelles (1832-1903). Conforme Coli, Meirelles “fez, em grande parte, com que o Descobrimento tomasse corpo e se instalasse de modo definitivo no interior de nossa cultura.” (1998, p. 107).

Os processos que envolveram a criação da *Primeira Missa no Brasil* partem de um projeto ideológico, da “natureza de uma história capaz de engendrar o passado que se deseja” e é importante pontuar como a cúmplice relação entre a história e a arte, enquanto disciplinas, possibilitaram a construção dessa “força efetiva de persuasão e certeza.” (COLI, 1998, p. 107). Portanto, sua concepção e produção não foram, de forma alguma, arbitrárias, visto que serviram ao contexto ideológico do período. Durante o segundo reinado, o imperador Dom Pedro II foi um grande mecenas da arte no Brasil, distribuindo prêmios, financiamentos e bolsas de estudos no exterior (SCHWARCZ, 1998, p. 226) e, conseqüentemente, este foi o período de maior expressividade da produção da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), fundada sob ideais neoclássicos após a vinda da família real para o Rio de Janeiro, que se tornou a capital do reino.

Dito de outro modo, “antes de ser produto da mente isolada de um artista, a *Primeira Missa no Brasil* é uma síntese visual do projeto civilizatório de cunho nacionalista do Segundo Império brasileiro[...] (FRANZ, 2007, p. 5). A obra, exposta e premiada no *Salon* de Paris em 1861, atende aos objetivos do país de se criar uma *imageria* “para o público de sua história, de dar a essa história uma visualidade e com ela forjar um imaginário de Brasil civilizado.” (SALGUEIRO, 2000, p. 139). Assim, percebemos como as narrativas envolvendo ficções não aconteceram apenas durante o período colonial, mas estendem-se ao Brasil império através do “projeto civilizatório” da elite cultural e política no decorrer do século XIX.

De acordo com a historiadora brasileira Lilia Schwarcz, o projeto nacional romântico pautado em recursos materiais visuais por meio das grandes produções da AIBA é “um dos exemplos mais acabados (ou ao menos precursor) do uso da imagem para produzir realidades – no caso a própria nacionalidade.” E a historiadora brasileira Maria de Fátima Morethy Couto

complementa essa questão ao nos apresentar um panorama para compreendermos a potência e o alcance desse projeto nacional, citando que Victor Meirelles e Pedro Américo presenciaram, já no fim de suas vidas, suas obras reproduzidas em grande escala em litografias, manuais escolares, selos e estampas. A *Primeira Missa no Brasil* foi utilizada, inclusive, nas primeiras cédulas de cruzeiro, em 1942. (DURAND, 1989, p. 24 apud COUTO, 2008, p. 162) Não cabe, no momento, realizar uma análise aprofundada, seja formalista ou iconográfica, da pintura de Meirelles, visto que uma série de autoras e autores do campo da arte já o fizeram exaustivamente, como Maria de Fátima Morethy Couto (2008), Teresinha Sueli Franz (2007), Valéria Salgueiro (2000) e Jorge Coli (1998).

Figura 8 – Primeira Missa no Brasil



Fonte: Meirelles, 1860

Acredito ser bastante potente, em contrapartida, apresentar obras de artistas latino-americanos cuja proposta conceitual e pictórica propõe rupturas na matriz de poder moderna/colonial e subverte a lógica do projeto civilizatório, sob a qual a obra de Meirelles (Figura 8) – bem como uma série de outras obras durante o período – foi produzida. Barriandos aponta que embora os processos sob os quais a alteridade foi produzida, isto é, em sua antropologização e (di)gestão, sejam constitutivamente modernos/coloniais, não significa que não podemos encontrar pontos de fuga ou “fissuras epistêmicas por meio das quais se possa exercer uma crítica antilumínica e decolonial desses processos.” (2019, p. 52) As epistemologias lumínicas, conforme Barriandos são aquelas que “que subjazem a toda observação, desaparecimento ou digestão etnográficos”, e por esse motivo necessitam:

[...] ser contestadas e confrontadas em várias frentes: a partir da lógica das epistemologias antilumínicas decoloniais, a partir da própria autorreflexividade etnográfica antiocularcêntrica ou a partir de alguma outra forma de ativismo que avance na construção do diálogo visual interepistêmico (BARRIENDOS, 2019, p. 53).

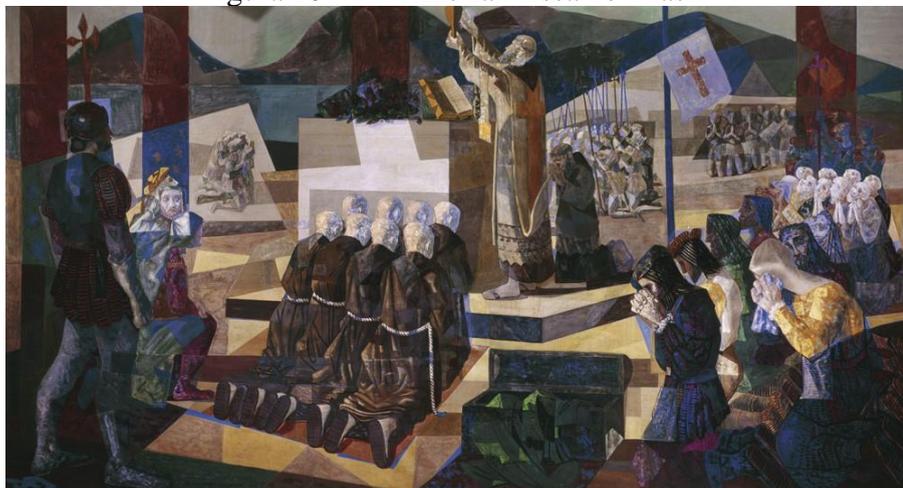
Portanto, são selecionadas duas pinturas que oferecem, dentre outras coisas, uma resposta às epistemologias lumínicas. São elas: *A primeira missa no Brasil* (2014), de Luiz Zerbini (Figura 9) e *A primeira missa no Brasil* (1948), de Cândido Portinari (Figura 10). O diálogo estabelecido é interessante pois a epistemologia lumínica está inscrita em todos os processos que levaram à construção da *Primeira Missa* de Meirelles pois é essa matriz que viabiliza a ocultação do sujeito que observa, bem como seu próprio lócus enunciativo.

Figura 9 – A primeira missa no Brasil



Fonte: Zerbini, 2014

Figura 10 – A Primeira Missa no Brasil



Fonte: Portinari, 1948

Portanto, para ilustrar a questão da ocultação do sujeito observante, está a própria fonte da qual Meirelles apropria-se para construir a narrativa pictórica do que teria sido a primeira missa cristã em território brasileiro: os registros contidos na carta elaborada pelo escritor português Pero Vaz de Caminha (1450-1500), em 1500, acerca de suas impressões sobre a região litorânea onde hoje é a Bahia e a realização da missa. Nesse relato, bem como em diversos outros relatos de viajantes europeus, acontece o que Barriendos chama de “duplo desaparecimento antropófago”, que por um lado fabrica a “‘invisibilidade’ evidente do observador (daquele que perscruta e ruma, com seu olhar, entre o que é ignoto e o que é selvagem)” e por outro lado, produz uma “presença abominável e abjeta do “mau selvagem” que somente deve fazer-se visível como uma forma de negação de sua existência, por outro lado.” (BARRIENDOS, 2019, p. 50).

Essa “invisibilidade” evidente do observador se faz presente na própria ideia da pintura histórica, da obra de Meirelles (bem como outras produzidas sob o “projeto civilizatório nacional” do segundo reinado) ser amplamente referida não como algo estudado, ensaiado, encenado e construído sob um viés ideológico, mas sim como uma pintura histórica que inaugura o “batismo” do território brasileiro e que retrata os indígenas em harmonia com os invasores europeus, escamoteando as atrocidades cometidas contra as populações autóctones em nome da fé. Ainda nos deparamos com discursos fundamentalistas cujas ideias são “alicerçadas em ideologias de longa data, como as do nacionalismo militante apoiado no “caráter nacional” ou na “identidade nacional” (CHAUÍ, 2001, p. 95) e esse fenômeno se deve ao fato de que:

[...] somos uma formação social que *desenvolve ações e imagens com força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas*, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira (CHAUÍ, 2001, p. 95, destaque da autora).

Nesse sentido, as pinturas das Figuras 9 e 10 são narrativas visuais que se opõem a essa formação social que desenvolveu ações e imagens com o objetivo de bloquear os conflitos e contradições sociais, econômicas e políticas. Elas parecem responder, cada uma a partir de seus próprios códigos e signos, à pergunta que Barriendos afirma ser a questão proposta pela decolonialidade aos estudos visuais na atualidade, que corresponde à “desinvisibilização da matriz de poder do olhar etnográfico ocidental” e esse fenômeno é potente pois “pode revelar-se como uma grande possibilidade de concretização de um novo diálogo interepistêmico entre culturas visuais eurocêntricas e culturas visuais que foram racialmente inferiorizadas por meio das tecnologias moderno/coloniais do ver.” (2019, p. 53)

Em outras palavras, esse reconhecimento da colonialidade do ver pode conduzir à “descoberta” de paradigmas “alternativos e contestadores que estejam inscritos – mas invisibilizados – no desenvolvimento histórico da modernidade/colonialidade.” (BARRIENDOS, 2019, p. 53)

Esse contraponto é evidenciado por Gómez e Mignolo quando afirmam que as:

[...] culturas artísticas (y con ello nos referimos a todo el complejo que suscita y convoca la creación de una obra) forman parte de la matriz colonial de poder en los procesos de manejar y manipular subjetividades. Por otro lado, las culturas artísticas fueron también los espacios de la subversión y no solamente de la novedad (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 8).

Esses espaços de subversão engendram possibilidades e caminhos onde são realizadas o que Gómez e Mignolo denominam *estéticas decoloniais*, que são formas de evidenciar, de se fazerem visíveis, audíveis e perceptíveis “tanto las luchas de resistencia al poder establecido como el compromiso y la aspiración de crear modos de sustitución de la hegemonía en cada una de las dimensiones de la modernidad y su cara oscura, la colonialidad” (2012, p. 16). Mignolo explica a origem do conceito de estética vinculado à história da arte como ideal do belo, como geralmente vem sendo interpretado desde sua formulação no século XVII:

La palabra *aesthesis*, que se origina en el griego antiguo, es aceptada sin modificaciones en las lenguas modernas europeas. Los significados de la palabra giran en torno a vocablos como “sensación”, “proceso de percepción”, “sensación visual”, “sensación gustativa” o “sensación auditiva”. De ahí que el vocablo *synaesthesia* se refiera al entrecruzamiento de sentidos y sensaciones, y que fuera aprovechado como figura retórica en el modernismo poético/literario. A partir del siglo XVII, el concepto *aesthesis* se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. Nace así la estética como teoría, y el concepto de *arte* como práctica. Mucho se ha escrito sobre Immanuel Kant y la importancia fundamental de su pensamiento en la reorientación de la *aesthesis* y su transformación en *estética* (MIGNOLO, 2010, p. 13).

Entender as raízes que associaram, como algo natural, a estética à sensação do belo, no sentido de descolonizar conceitos, é importante, pois, além de não podermos fugir da estética e da *aesthesis*, “estos conceptos no tienen el monopolio del vocabulario relacionado con el sentir y las emociones ni tampoco con la normatividad y dictamen de lo bello, lo sublime, lo feo y lo no-estético.” (GOMÉZ; MIGNOLO, 2012, p. 5)

Proponho, então, o exercício de uma leitura iconográfica dessas obras-resposta à *Primeira Missa* de Meirelles a partir do método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que volta-se ao tema/mensagem das obras e não apenas às suas formas. Por

consequente, uma leitura iconográfica:

[...] não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos “tipos”; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico[...] a iconografia considera apenas uma parte de todos esses elementos que constituem o conteúdo intrínseco de uma obra de arte e que precisam tornar-se explícitos se se quiser que a percepção desse conteúdo venha a ser articulada e comunicável (PANOFSKY, 1991, p. 53-54).

A primeira missa no Brasil (2014), de Zerbini, propõe uma inversão da história que foi narrada pelos “vencedores” acerca do acontecimento em solo brasileiro. Primeiro, é importante destacar sua grande dimensão, dois metros de altura por quatro de largura – o que referencia diretamente as grandes dimensões das pinturas históricas. No entanto, se não fosse pelo seu título que torna a referência explícita, a associação poderia ser mais difícil para um interlocutor menos familiarizado com a temática, pois na narrativa visual de Zerbini, a missa cristã não tem nenhum tipo de protagonismo e/ou evidência. Muito pelo contrário, a celebração religiosa foi (conscientemente) negligenciada na composição, encontrando-se ao fundo, no canto superior direito, quase que misturada à abundante paisagem nativa. Nem a cruz e nem os padres que rezam a missa encontram-se em evidência. A cruz, na verdade, se faz presente na estampa da vestimenta de um dos participantes da missa e, a cruz como monumento, está no extremo canto superior direito, entre duas folhas de um galho pendente e pouco acima da cobertura vermelha da pequena embarcação. Não há nenhum tipo de variação tonal que indique a incidência de raios solares acima dos religiosos ou da cruz, como na obra de Meirelles – é como se a contranarrativa de Zerbini estivesse dizendo que nesta Pindorama, a matriz de poder lumínica não tem vez.

As sujeitas e os sujeitos da vez são outros (o Outro que o próprio sujeito enunciante da matriz lumínica concebeu). Ao centro, ocupando todo o eixo vertical, está uma mulher indígena da etnia Krenak, cujos seios e a metade superior do rosto são cobertos pelo pigmento vermelho do urucum e o restante do corpo, pintado com o preto do jenipapo. Ela usa um cocar alto, sua pena central ultrapassa a dimensão do plano pictórico, bem como adornos em forma de alargadores nas orelhas e no lábio inferior. A indígena Krenak, cuja referência foi a fotografia realizada por Walter Garbe na primeira década do século XX⁴⁰, direciona seu corpo

⁴⁰ O artista afirma em uma entrevista sobre sua exposição “A mesma história nunca é a mesma” no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) que utilizou a fotografia de Garbe como referência. A entrevista pode ser encontrada em <<https://www.youtube.com/watch?v=-VehAxU29d4>> e a fotografia referida está disponível em <<https://fotografia.povosindigenas.com.br/walter-garbe/>> Acesso 26 jun 2022

e seu olhar diretamente para nós, nos encarando com uma postura ativa, imponente, de costas para a celebração religiosa que os portugueses realizam, sozinhos, ao fundo. Ao contrário da narrativa de Meirelles, as/os indígenas não participam da missa, nem sequer parecem se importar muito com o evento, além de ocuparem quase todo o plano esquerdo, de onde geralmente nossa visão parte ao analisar uma pintura.

Contudo, mesmo que a fruição não se inicie pela esquerda, julgo ser difícil que o olhar diretivo da indígena krenak não roube a atenção primária do interlocutor e, desse modo, sua postura corporal direciona nosso olhar ao lado esquerdo do plano pictórico e não ao direito, onde além da celebração cristã, também se encontra a figura do Infante Dom Henrique, filho do rei Dom João I, de Portugal, e a hierarquia compositiva parece bem definida nessa questão. O Infante D. Henrique foi uma importante figura do início das navegações europeias e, apesar de também possuir certa evidência em associação aos outros elementos da cena, ele está ajoelhado, portanto abaixo da mulher krenak; ele usa um volumoso chapéu, mas diferentes das representações de pintores europeus, Zerbini pinta seu chapéu com uma pele de jiboia, que pende até seus braços. A cobra é um animal importante em diversas culturas americanas e está fortemente presente em uma série de mitologias indígenas, sendo também um elemento bastante utilizado por artistas indígenas contemporâneas/os.

Assim como a cobra, existem outros animais presentes em diversas epistemologias indígenas, como o pirarucu, peixe de água doce brasileiro que pode atingir mais de três metros e pesar mais de trezentos quilos. Na obra, o pirarucu aparece devorando a mulher krenak, alcançando a linha abaixo de seus seios, mas não é uma cena onde algum tipo de fera devora alguém. Pelo contrário, o corpo dela parece completar-se com o corpo do enorme peixe, quase em uma relação simbiótica. A natureza que compõe a obra de Zerbini é exuberante, farta, extremamente detalhada; é possível inferir que o artista apropriou-se de referências das aquarelas e gravuras botânicas dos artistas naturalistas europeus que viajaram ao Brasil no século XIX. No entanto, diferente deles, o rigor científico não é levado em consideração do ponto de vista da catalogação, pois Zerbini pinta as plantas, flores, árvores e vegetações em geral de forma um tanto caótica, muito diferente da abordagem romântica de Meirelles.

Essa opção do artista por dispor diversos elementos pictóricos de modo caótico viabiliza um diálogo com duas obras de artistas latino-americanas/os: a escultura *Não se esqueça que eu venho dos trópicos* (1942), da brasileira Maria Martins (1894-1973) e a

pintura *¡Eh! Winckelmann: ¿Dónde están los dioses griegos?* (2004), do argentino Luis Felipe Noé (Figuras 11 e 12):

Figura 11– Não se esqueça que eu venho dos trópicos, 1945.



Fonte: Martins, 1945

Figura 12 – ¡Eh! Winckelmann: ¿Dónde están los dioses griegos?



Fonte: Noé, 2004

A obra de Martins representa o que parece ser um corpo feminino sem cabeça e de sua região pélvica emergem formas que remetem à labaredas de fogo. Estaria a artista evidenciando a origem do mundo? Seria uma alusão à potência feminina? É fato que a tônica de Martins era expressivamente voltada ao universo feminino e às epistemologias indígenas. Seria essa escultura então, uma citação à *Pachamama*? Nesse sentido, há um detalhe a ser pontuado sobre a obra de Zerbini: de um dos seios da mulher krenak escorrem pequenas gotas de leite – seria um emblema sobre a maternidade? Assim como a escultura de Martins, seria uma alusão à mãe terra? É certo que Maria Martins anuncia de antemão para que ninguém se esqueça: ela vem dos trópicos. E nos trópicos, não cabe o romantismo da propaganda civilizatória do segundo reinado, para os trópicos, não servem mais as formulações edênicas projetadas pelo dito “Velho Mundo.”⁴¹

Essa reflexão nos leva à pintura de Noé, que assim como a escultura de Martins anuncia seu lócus geopolítico logo no título, questionando a Winckelmann onde estariam os deuses gregos no Sul global. A pintura de Noé, além de abstrata, representa o completo

⁴¹ Para Laura de Mello e Souza, essa edenização da América possibilitou sua integração ao imaginário europeu. Conforme a autora, “edenizar a América significa estabelecer com ela uma camaradagem, uma cumplicidade que repousava no mundo imaginário. Encontrava-se aqui algo que, de certa forma, já estava concebido: via-se o que se queria ver, o que se ouvira dizer” (1986. p. 43)

oposto da teoria elaborada pelo estudioso alemão Johann Winckelmann (1717-1768) sobre os ideais de beleza e equilíbrio da arte grega clássica, cujo modelo deveria ser seguido, visto que ele considerava outros períodos, como o helenismo, barroco e o rococó, culturas excessivas e degeneradas (FERREIRA, 2019, p. 233).

Conforme Abreu, Noé trabalha com uma poética do caos e ironiza o modelo grego de ordenação e perfeição representado pela arte grega clássica; em outras palavras, ele “percebe que a ordem racional grega não cabe nas nossas culturas. Onde estão os deuses gregos para coibir os males?” (ABREU, 2013, p. 13). Assim como eles não estão na obra de Noé, também não estão na de Martins, tampouco na de Zerbini. A abundância da vegetação nativa torna uma ordenação harmônica impossível, as cores dos lagos, em vermelho e amarelo, evidenciam a fortuna cromática que o caos dos trópicos possui. E é em meio a esse caos tropical que a narrativa se corporifica, enunciando uma contra-narrativa onde o centro é uma mãe indígena latino-americana que não tem nenhum medo de encarar seu interlocutor, muito pelo contrário.

A pintura *A Primeira Missa no Brasil* (1948), de Cândido Portinari, também oferece uma resposta crítica à obra de Meirelles, mas de uma forma visual e simbólica oposta à de Zerbini. Embora igualmente grande, com quase seis metros de largura, sendo ainda maior que a de Zerbini, a primeira missa sob a ótica de Portinari centraliza sua narrativa nos sujeitos brancos europeus, eliminando a presença dos indígenas, habitantes originais do território invadido. Além de eliminar os indígenas, o artista também abre mão da representação do paraíso tropical edenizado relatado pelos cronistas viajantes, não existem animais, tampouco vegetação abundante. A paleta de cores empregada também é totalmente oposta a um cenário tropical, visto que o artista utiliza cores majoritariamente frias, com tons escuros, terrosos e azulados em uma organização formal geometrizada. Apesar da geometrização e do uso antinaturalista das manchas cromáticas, Portinari possui expressiva tendência para arte figurativa, para o realismo, para uma arte mais legível que possibilite a compreensão por parte do povo, “uma arte para o povo e não para meia dúzia de ‘viciados’ em folhinhas[...]” (PORTINARI apud AMARAL, 1987, p. 241).

É sabido que Cândido Portinari foi um artista socialmente engajado, comprometido com as contradições sociais e políticas de seu tempo. Assim, sua narrativa da primeira missa rejeita o mito fundacional do Brasil, pautado em um encontro pacífico e uma miscigenação naturalizada e harmoniosa, tal qual a narrativa de Meirelles evidencia. A historiadora Maria de Fátima Morethy Couto afirma que:

[...] a solução adotada por Portinari é nitidamente antinaturalista e por isso

“modernizante”. Interessado em afirmar sua filiação a uma linguagem moderna, Portinari confere um caráter abstratizante à cena, dividindo o espaço por planos de cor e estilizando as figuras humanas. Todavia, sua ânsia de comunicação com o espectador não lhe permite romper com um esquema narrativo fortemente expressivo (COUTO, 2008, p. 166).

Essa ânsia de comunicação com o espectador, mais especificamente com o povo em um sentido de construção e fortalecimento da identidade junto à classe trabalhadora, gigante maioria no Brasil, é significativamente presente no movimento muralista mexicano, cujos principais expoentes eram artistas social e politicamente engajados diante das contradições da luta de classes. Não julgo coerente nem honesto inserir a obra de Portinari na agenda cubista, visto que poderíamos cair na armadilha da “cultura de repetição”, consoante à problematização da crítica de arte chilena Nelly Richardem sua comunicação “Cultura de la diferencia o cultura de la repetición”, realizada no 17º Congresso Extraordinário da Associação de Críticos de Arte em Caracas, no ano de 1978.

Esse movimento que tenta incluir movimentos, produções e artistas em agendas artísticas/estéticas euro-estadunidenses endossa a concepção evidenciada por Frederico Moraes, ao afirmar que desde os tempos da colonização europeia, a principal marca da marginalização da América Latina é sua ausência na história da arte dita como universal. Desse modo, a partir dessa perspectiva metropolitana nós “estaríamos fatalizados a ser eternamente uma “cultura de repetição”, reprodutora de modelos, não nos cabendo fundar ou inaugurar estéticas ou movimentos que poderiam ser incorporados à arte universal” (MORAIS, 1997, p.1).

Nelly Richard afirma que os circuitos internacionais são:

[...] regidos por um critério hegemônico de historização das formas baseado no valor da precedência. As culturas dominantes se arrogam assim o privilégio da novidade, definindo as regras da temporalidade que sincronizam os fenômenos da arte internacional numa frequência única. Esse tipo de uniformização histórica exige que os movimentos artísticos (pertencentes a diversos contextos nacionais), sejam regidos, todos, por uma mesma ordem de periodicidade. *Em função disso, as culturas periféricas dificilmente conseguem reverter estes processos que as condenam a ser apenas receptoras de mensagens alheias tornando-se assim, culturas meramente subscritoras dos valores imperantes, culturas de reprodução e duplicação, de recorte e transposição* (RICHARD, 1978 apud MORAIS, 1997, p. 14, destaque da autora).

Dessa forma, é incoerente equiparar a obra de Portinari e toda a sua fortuna simbólica, política e social com um movimento artístico de vanguarda datado e situado. Não posso cair na armadilha de conceber uma equiparação entre a vida e a obra de Portinari com Georges Braque (1882-1963) e Pablo Picasso (1881-1973). Penso ser interessante contestar o paradigma da autoridade discursiva que pretensamente detém o capital simbólico da geometrização das formas de uma pintura; romper com a dependência cultural da teoria

eurocentrada.

A necessidade dessa ruptura com a dependência cultural reside na próprio indício da compromisso com a arte socialmente engajada que Portinari possuía, mesmo sem desprezar a linguagem e a técnica tradicional do desenho e da pintura. Enquanto Victor Meirelles construiu uma narrativa visual que buscava o verossímil, como se feita por uma testemunha ocular da cena, Portinari contesta, problematiza e tensiona essa cena, através de um viés interpretativo socialmente engajado com a realidade latino-americana colonizada. Portinari constrói, então, uma contranarrativa que Mario Pedrosa define como um instrumento de batalha frente a essa realidade. Em sua crítica sobre a obra de Portinari, o crítico de arte afirmou que “a arte social hoje em dia não é, de fato, um passatempo delicioso: é uma arma” (PEDROSA, 2013, p. 47 apud CHIARELLI, 2019, p.26).

A denotação bélica na narrativa visual de Portinari poder ser percebida, em primeiro lugar, pela representação de apenas sujeitos europeus: religiosos, soldados e viajantes. Assim sendo, os símbolos religiosos do cristianismo são maiores e mais expressivos do que os utilizados por Zerbini e em menor escala do que os utilizados por Meirelles. Enxergamos uma bandeira com o símbolo da cruz, pequena, mas evidenciada na porção superior direita da pintura. No entanto, Portinari retrata diversos sujeitos que representam a igreja, como as tradicionais vestimentas dos frades franciscanos e sua posição de joelhos reverenciando o padre que reza a missa.

Também existe a presença de grupos de soldados, vestindo armaduras, usando capacetes e segurando lanças. Os símbolos cristãos e as vestimentas das personagens são os únicos indícios dos portugueses nessa narrativa, visto que as caravelas também foram suprimidas. Em primeiro plano, vemos um soldado em pé do lado esquerdo e duas figuras humanas cujas vestimentas, boina e barba indicam se tratarem de Pedro Álvares Cabral e Pero Vaz de Caminha. Há uma representação de áreas mais claras do que podem ser entendidas como um feixe de luz que sai do lado esquerdo, de trás do soldado, e ilumina diretamente as costas dos frades franciscanos ajoelhados, o altar onde a bíblia está posicionada e essas duas figuras masculinas.

Posicionada atrás das figuras representativas de Cabral e Caminha, está uma figura que aparenta estar chorando, pois esconde o rosto com um lenço azul. Essa figura humana veste uma roupa amarelo-ouro e é iluminada pelo feixe de luz somente acima da cintura; não é possível afirmar, pela vestimenta e pela ausência de adornos na cabeça, se é uma figura feminina ou masculina. Ao seu lado, há outra figura humana, que aparenta ser um homem e

olha fixamente, com um semblante triste e preocupado para ela. Esse homem de olhar preocupado possui cabelos e barbas despenteados, diferente das figuras dos portugueses em sua frente.

O semblante dos rostos que seguem ao lado dessas duas figuras humanas posicionadas atrás dos portugueses se parece com a preocupação do homem de cabelos desganhados, mas seus corpos estão em posição de prece, com as mãos unidas e os dedos entrelaçados. Para além da preocupação, seus rostos virados para cima refletem uma cega devoção à cena que presenciavam.

A crítica de Portinari, apesar de dialogar com a de Zerbini no que diz respeito ao tensionamento da história propagada pela narrativa simbólica de integração e harmonia do Segundo Reinado no Brasil, reside na separação e no distanciamento dos sujeitos participantes da primeira missa no Brasil, rompendo com a ideia da participação curiosa e pacífica das populações originárias. Além da ausência dos indígenas, a ausência da abundante natureza tropical acentua o teor cenográfico da narrativa, como algo que fora ensaiado – diferente de um ideal naturalista. Conforme Pedrosa, essa seria uma forma de criar a representação de um evento inteiramente separado do meio natural em que ocorre. Ou seja, a primeira missa “não era, do ponto de vista cultural, tudo o que podia haver de mais antinatural, de mais estranho ao Brasil intacto, selvagem, fetichista, pagão daqueles dias?” (PEDROSA, 1981 apud COUTO, 2008, p. 167).

Suprimir todos os elementos que caracterizavam aquele território invadido pelos portugueses pode ser entendido como uma negação ou rejeição da possibilidade de integração das Américas no imaginário europeu. As formulações edênicas sobre o território americano serviram para o estabelecimento de uma relação de “camaradagem, uma cumplicidade que repousava no mundo imaginário. Encontrava-se aqui algo que, de certa forma, já estava concebido: via-se o que se queria ver, o que se ouvira dizer” (SOUZA, 1986, p. 43).

Enquanto a narrativa de Meirelles busca romantizar, integrar e naturalizar o episódio da primeira missa cristã realizada no Brasil, as narrativas de Zerbini e Portinari o tensionam e o problematizam. Zerbini o faz com a expansão, a ampliação de evidência da agência indígena e da natureza tropical diante da cerimônia, e Portinari sintetiza e rejeita a pretensa naturalidade da celebração religiosa em território indígena. A narrativa de Portinari separa os trópicos da propaganda civilizatória romantizada do século XIX, como se a fortuna epistemológica e sensível dos trópicos simplesmente não coubesse dentro de uma celebração religiosa cristã, restringindo-a aos seus únicos agentes: os invasores europeus.

1.3 Desobediência epistêmica e des/obediência docente

Conforme o dicionário brasileiro da língua portuguesa *Michaelis*, “desobedecer” significa a transgressão de uma ordem, insubordinação, insubmissão. Por isso, antes de adentrar os conceitos de desobediência epistêmica e des/obediência docente estabelecidos por Walter Mignolo e Eduardo Moura, respectivamente, atentemo-nos às discussões levantadas anteriormente em torno da colonialidade como *padrão de poder mundial* (QUIJANO, 1992; 2005; 2010; MIGNOLO, 2004; 2008; 2014; 2017; RESTREPO; ROJAS, 2010). Se a lógica da colonialidade impera na modernidade sobre inúmeros aspectos sociais, políticos, culturais, artísticos, estéticos das populações colonizadas, o exercício da desobediência a essa lógica implica em posturas *políticas* resistentes e re-existentes por parte das sujeitas e dos sujeitos habitantes do Sul global.

Aníbal Quijano clama pela urgência e pela necessidade do estabelecimento de críticas ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade, em direção à destruição da colonialidade como padrão de poder mundial. Conforme o autor:

[...] la crítica del paradigma europeo de la racionalidad/ modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario *desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres*. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial (QUIJANO, 1992, p. 19, destaque da autora).

Isto é, o caminho para a crítica ao paradigma da modernidade/colonialidade não se trata apenas de simplesmente negar todas as suas categorias, dissolver sua realidade no discurso e negar puramente sua perspectiva de totalidade no conhecimento. Quijano propõe que para a crítica à modernidade/colonialidade, é necessário o *desprendimento* de nossos vínculos racionais/modernos com a colonialidade. E, a partir da proposta de ruptura com a colonialidade de Quijano, contida no excerto supracitado, especificamente o trecho em destaque, Mignolo formulou o conceito de *desobediência epistêmica*. O autor argumenta “a favor da opção de-colonial⁴² como desobediência epistêmica” (2008, p. 289) e afirma que não

⁴² O autor utiliza o termo “de-colonial” em sua publicação original em inglês na Revista Gragoatá (2007, p. 12) e é traduzido pela professora doutora em Letras Ângela Lopes Norte na publicação do dossiê “Literatura, língua e identidade” do Cadernos de Letras da UFF em 2008 para “descolonial” na citação referida. Contudo, opto por manter a grafia original do autor considerando o significado conceitual, teórico e político dos prefixos “de-” e “des-” aplicados à palavra “colonial”. Neste trabalho, adoto conceitualmente a grafia “decolonial”, sendo a grafia

será possível o *desencadeamento epistêmico* sem o início do movimento da desobediência epistêmica, pois deste modo:

[...] permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares. Não seremos capazes de ultrapassar os limites do Marxismo, os limites do Freudismo e Lacanismo, os limites do Foucauldianismo; ou os limites da Escola de Frankfurt, incluindo um pensador fundamentado na história dos judeus e da língua alemã tão esplêndido quanto Walter Benjamin. Creio que ficará claro para leitores razoáveis que afirmar a co-existência do conceito descolonial não será tomado como “deslegitimar as idéias críticas europeias ou as idéias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida” (MIGNOLO, 2008, p. 288).

Alicerçado epistemologicamente na produção do grupo M/C, o teórico brasileiro Eduardo Moura (2018), em sua tese de doutorado em Educação, realiza densas pesquisas em dois programas de formação docente em arte, um no Brasil e outro na Colômbia, questionando e refletindo criticamente sobre questões envolvendo a colonialidade do poder, do ser e do saber e a desobediência epistêmica. As pesquisas do autor apontam para caminhos que (re)ensem “criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas.” (MOURA, 2018, p. 316). Moura introduz o conceito de *des/obediência docente*, cujo significado compreende o conceito estabelecido por Mignolo inserido no campo da educação. A grafia da palavra, separada por uma barra, prediz os possíveis caminhos a serem percorridos por professoras/es: a obediência ou a desobediência. O que não implica que a prática pedagógica da/o docente será completamente obediente ou completamente desobediente, não é um conceito delineado necessariamente pela dicotomia. Nas palavras do autor, a desobediência docente não é apenas o conhecimento da arte latino-americana ou:

[...] inserir no currículo dos cursos/programas de formação inicial docente em Arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além. A desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em Arte, da formação até os processos educativos em Arte, quer seja em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e que ampliem o espectro para uma consciência decolonizada. A ideia de desobediência docente deve, ainda, ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as professores/as de Arte como sujeitos, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescerem a legitimação de uma história única: europeia/estadunidense (MOURA, 2018, p. 26).

“descolonial”, portanto, somente é utilizada onde autoras e autores do circuito epistemológico da modernidade/colonialidade assim o fazem. Isto é, opto pela manutenção da terminologia utilizada por autoras e autores em suas publicações originais quando a tradução realizada não atender à demanda teórica e política que delineia o conceito.

A opção decolonial de ensino pressupõe a postura desobediente, uma prática que legitime epistemes anti-hegemônicas e não eurocêntricas e fomente a compreensão de seu contexto desde conjuntos epistemológicos próprios, bem como mediar o processo de ensino-aprendizagem para um sentido que busque a liberdade e a humanização das sujeitas e sujeitos condicionados aos atravessamentos da matriz colonial de poder. Essa matriz colonial de poder é produto dos violentos e dolorosos processos de colonização pelos quais passaram os países latino-americanos (e demais países do eixo Sul-Sul colonizados), que custaram o epistemicídio de múltiplos, diversos e plurais saberes, culturas, modos de produção, de organização social e das epistemologias das populações originárias e das populações traficadas e escravizadas. Por esse motivo, a opção decolonial é pluriepistêmica, visto que “ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Mignolo afirma que é preciso *aprender a desaprender*:

Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) [...] a opção de-colonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...] (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A desobediência docente e a opção decolonial na perspectiva dos estudos culturais possibilita o *aprender a desaprender* do qual Mignolo se refere porque viabiliza a crítica e o enfrentamento da modernidade/colonialidade, sobretudo no que diz respeito ao estabelecimento de um reconhecimento enquanto habitantes do Sul global e isso é um ponto fundamental nos processos de ensino-aprendizagem – o que envolve o currículo, os manuais didáticos e a prática pedagógica. Nesse sentido:

[...] de certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação 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 (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

É possível perceber, em conformidade com Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Henrique Sommer, que o currículo pode ser entendido como um terreno de significados, e “o terreno do significado é um terreno de luta e contestação” [...] e, também que “através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também questionadas e disputadas”, conforme complementa Silva (2013, p. 199). A prática desobediente está inscrita no âmbito destes questionamentos e disputas, sobretudo porque o

currículo é centralmente produtivo. Conforme Tomaz Tadeu da Silva, a concepção do conhecimento, da cultura e do currículo “como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles [...]” (2013, p. 188).

Miguel Arroyo (2013) estabelece alguns indicadores para a compreensão do currículo como um território em disputa. Dentre eles, cabe destacar o fato de estarmos “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” (p. 14) e, também, sobre a estreita relação entre currículo e trabalho docente. Arroyo levanta a hipótese de que o peso normatizante atribuído aos currículos pode ser visto como normas e diretrizes ao trabalho docente e “aí adquire todo sentido político a disputa dos profissionais no território do currículo” (2013, p. 15). Isso ocorre pois, conforme o autor, a formação pedagógica e docente gira em torno da conformidade do profissional aos currículos, seus conteúdos, normas, diretrizes e avaliações e, sendo assim:

Não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos. Nos identificamos profissionais desse conhecimento, dos conteúdos, de nossa disciplina que os currículos e seus ordenamentos e diretrizes sintetizam como o conhecimento legítimo (ARROYO, 2013, p. 16).

Esse conhecimento legítimo, conforme o autor, se pauta em uma relação de dominação-subordinação, em que existe a segregação de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias. Além de terem seu acesso ao conhecimento dificultado, esses 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.” (ARROYO, 2013, p. 14) Nessa linha reflexiva, o professor espanhol Jurjo Torres Santomé elenca uma série de “vozes ausentes e/ou deformadas” na seleção da cultura escolar. Santomé 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). E, conseqüentemente:

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 2013, p. 157).

As denominadas “culturas ausentes/culturas negadas” pelo autor compreendem: as

culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas e as vozes do Terceiro Mundo. Assim como Santomé delinea que determinadas culturas são negadas nas propostas curriculares, Arroyo concebe o currículo como território de constante disputa de poderes; em um sentido de proteção a determinadas narrativas e conhecimentos em detrimento da entrada de conhecimentos e narrativas outras, excluídas dos currículos de formação.

É possível estabelecer um paralelo sobre o que tratam os autores e os referenciais artísticos/estéticos/culturais latino-americanos, que encontram-se na linha reflexiva das culturas ausentes/negadas aos currículos de formação básica e docente. No entanto, a partir da concepção de Arroyo, que concebe o currículo como um território em disputa, é endossada a ideia de que a pretensa hegemonia europeia nunca se realizou plenamente; sempre houve resistência e movimentos de subversão, desde as colônias, as populações originárias e as populações traficadas do continente africano até os movimentos sociais contemporâneos; sempre houve rupturas e descontinuidades e também tensões, lutas e disputas.

Desse modo, o *fazer diferentes coisas e coisas dissidentes* e o assumir o *sentido político do território do currículo* correspondem à prática desobediente. Caberia dizer que situo esta pesquisa no terreno da contenda a qual Arroyo (2013, p. 14) menciona, cuja luta acontece através de interpretações e epistemologias que busquem a construção de projetos que possam enfrentar os mecanismos da colonialidade que hierarquiza os conhecimentos em arte corporificados nos currículos, privilegiando a narrativa unidirecional europeia da história da arte e de suas concepções. Nessa perspectiva, cito o relato de Moura:

A revisão das concepções sobre Arte (e o próprio termo) é um dos pontos fundamentais para pensar uma formação docente desobediente em Arte hoje, na perspectiva decolonial. Em minha experiência de formador de professores/as, tenho visto currículos de cursos de formação docente em Arte que pensam a história da Arte a partir da Europa e nomeiam suas disciplinas com os nomes dos movimentos artísticos da história da Arte europeia e seus 'ismos' (renascentismo, classicismo, neoclassicismo, modernismo, impressionismo, cubismo, dadaísmo etc) como experiência de formação de docentes em Arte na/para a América Latina, o que considero um equívoco curricular e formativo, uma vez que ignora outras histórias, como a da própria América Latina. Não há, por exemplo, qualquer referência às produções estéticas de povos como Maias, Incas, Astecas, dentre outros" (MOURA, 2018, p 146).

As inquietações que acometeram Moura em seu percurso inserido nos processos de arte/educação também me acometem, constantemente. "É desassossegador pensar que parece

não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em Arte” (MOURA, 2018, p. 25). Em contrapartida, há uma série de intelectuais da educação que produzem teoria a partir da margem em uma perspectiva que subverta as estruturas de poder. A professora estadunidense bell hooks, foi uma prolífica teórica sobre feminismo, educação e as intersecções entre gênero, raça e classe e publicou *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* no ano de 1994, há quase 30 anos. O título da obra sugere o que podemos interpretar como a desobediência docente. hooks (2017) propõe uma pedagogia radicalmente feminista e libertadora e seus processos político-pedagógicos e metodológicos são completamente insurgentes. A prática da liberdade da qual hooks se refere, consiste em um processo de ensino-aprendizagem em que as/os alunas/os possam transgredir as fronteiras sexuais, raciais e de classe imperantes na modernidade/colonialidade. Seu trabalho é expressivamente influenciado pela pedagogia freireana. O educador Paulo Freire (2019, p. 32) questiona: “por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” O que Freire propõe neste excerto também constitui uma desobediência, que é condição fundamental para uma educação de viés decolonial.

Chamo a atenção para as potencialidades da desobediência docente e para a urgência da compreensão sistemática acerca dos processos coloniais que nos atravessam e que, além de enfrentados, podem ser superados, através de *práticas desobedientes* às estruturas opressivas de poder. Isto é, “se a *prática* é produtiva de poder, então a *prática* é também um meio de enfrentar as *práticas* opressivas do poder” (BRAH, 2006, p. 373). Consoante ao que a socióloga ugandense-britânica Avtar Brah afirma, reconheço que as práticas desobedientes, isto é, práticas que “legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais[...]” (MOURA, 2018, p. 26) viabilizam o *desprendimento* de nossos vínculos racionais/modernos com a colonialidade, conforme Quijano (1992, p. 19).

Assim, somado às teorias observadas até aqui, convido a leitora ou o leitor a refletir junto à enunciação de Galeano: “a primeira condição para mudar a realidade é conhecê-la” (2020a, p. 371). Ou seja, na busca por um ensino de arte de viés decolonial, é preciso buscar conhecer as políticas curriculares, os referenciais, os currículos, os manuais didáticos em suas multifacetadas e complexas relações, bem como o que eles representam e/ou deixam de representar.

CAPÍTULO 2 – ARTE DA AMÉRICA LATINA E CURRÍCULO : PRESENCAS E AUSÊNCIAS

Temos que pensar que a arte, e nós da arte, somos a resistência.

(Ana Mae Barbosa, 2016)

É bastante poderoso, sob o ponto de vista da humanização das sujeitas e dos sujeitos, a partir das reflexões e tensionamentos desenvolvidos até então, pensar o ensino de arte e, conseqüentemente, o próprio conceito do que vem a ser arte no esteio dos estudos culturais sob uma perspectiva cognoscitiva pluritópica (MIGNOLO, 2009). E a posição teórica dos estudos culturais, conforme a teórica brasileira Maria Elisa Cevasco, “se distingue por pensar as características da arte e da sociedade em conjunto, não como aspectos que devem ser relacionados mas como processos que têm diferentes maneiras de se materializar, na sociedade e na arte” (2003, p. 64). Por esse motivo, a articulação entre as teorias dos estudos culturais e as especificidades que envolvem a esfera do ensino de arte (instituições de educação básica, documentos curriculares, processos de ensino-aprendizagem, políticas educacionais etc) configura-se em um território de diversas possibilidades.

Tanto para a compreensão dos mecanismos e das imposições desumanizadoras da modernidade/colonialidade que atravessam toda a esfera da educação e do ensino de arte, quanto para seu enfrentamento, é urgente repensar os processos que envolvem a escolarização, conforme Henry Giroux e Roger Simon (2013, p. 112), como importantes terrenos de luta cultural. A escola, o ambiente escolar configura-se como um *front* de batalha na guerra contra a imposição moderna/colonial da hegemonia euro-estadunidense, que é elitista, biologizante, desenvolvimentista, cis-heteronormativa, sexista e racista.

Um dos instrumentos mais poderosos deste *front* de batalha que é o ambiente escolar é o currículo. Tomás Tadeu da Silva afirma que “fazer perguntas sobre representação é, pois, uma das formas centrais de uma estratégia crítica de análise do currículo. Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo?[...]” (2013, p. 194). Conforme o autor, as narrativas dos currículos, explícita ou implicitamente corporificam ideias epistemológicas particulares sobre a organização social, sobre diferentes grupos sociais:

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. [...] Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2013, p. 190, destaque da autora).

Para investigar esses conhecimentos corporificados – ou ausentes – no currículo, realizo uma análise de conteúdo (RICHARDSON, 2017, p. 251) no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) em seu caderno de Linguagens (Volume 3 - Arte), do ano de 2020 e, com o apoio teórico-metodológico dos estudos sistematizados do campo de pesquisa sobre manuais didáticos de Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2002), no *manual do professor* da coleção didática “Por toda pARTE” adotada por todas as escolas municipais da cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

Ambos os instrumentos referenciais pedagógicos pesquisados têm 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 (BNCC), homologada no ano de 2018. A BNCC não é um currículo, é um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa maneira, não é realizada a análise de conteúdo na Base pois a mesma alicerça os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa. Ressalto que reconheço as discussões envolvendo críticas à BNCC, sobretudo acerca de seu viés subserviente ao sistema capitalista (e as demandas neoliberais) e ao abastecimento do mercado de trabalho e, portanto, à manutenção da matriz colonial de poder. Essa estrutura da BNCC atinge com maior impacto (mas não somente) a sistematização e organização curricular do ensino médio, que não é a etapa do recorte selecionado. E, ainda, devido ao volume, complexidade e amplitude que as discussões, análises e críticas possuem, não seria viável sua inserção na presente pesquisa. No entanto, apresento uma brevíssima discussão acerca do viés neoliberal inscrito modelo de ensino pautado por “competências”, considerando de sua origem mercadológica.

Portanto, este capítulo aborda a análise de conteúdo do caderno de Linguagens (Volume 3 - Arte) do Referencial da Reme e do *manual do professor* da coleção didática “Por toda

pARTE”, buscando aprofundar a compreensão e a discussão acerca dos mecanismos sob os quais o discurso construído como dominante, que compreende o sistema moderno/colonial/capitalista, se mantém hegemônico e excludente nos processos que envolvem o ensino-aprendizagem, como o currículo. Busco tecer reflexões e análises sobre pontos de des/obediência contidos nestes referenciais utilizados pelas/os professoras/es da educação básica como parâmetro para a sua prática pedagógica, para a construção de seus procedimentos de ensino-aprendizagem e se é realmente possível, ou até que ponto seria possível, adotar um comportamento desobediente frente à ordem de estrutura social que fazemos parte.

Tais pontos de des/obediência, quando desobedientes, envolvem conhecimentos *otros*, que possam vir a ser trabalhados de *otro modo*. Pensar *otro*, conforme Palermo (2010, p. 48), significa pensar e organizar a produção de conhecimentos a partir de uma episteme estruturada a partir do sul e para o sul. Mesmo que posicionados geograficamente no eixo sul, utilizamos *otro* em oposição aos modelos hegemônicos circunscritos na globalização sob os quais fomos submetidos. Essa globalização, que se inicia a partir das invasões europeias no continente americano no século XV, é produto e produtora do sistema moderno/colonial e solidificou-se no século XX após a Segunda Guerra Mundial. Primeiro nos venderam a sedutora e indecorosa ideia da “ação civilizatória” e depois a ideia da “ação desenvolvimentista”. Todos esses processos políticos, sociais e culturais envolvendo poder em uma perspectiva global vêm sendo territórios de conflito que atravessam o currículo e as produções artísticas, estéticas e culturais.

2.1 Ensino de arte em Campo Grande-MS: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino

No presente subcapítulo, apresento resultados de uma análise de conteúdo em recortes selecionados do caderno de Linguagens (Volume 3 - Arte) Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande. Busco identificar quais narrativas da história da arte estão presentes – ou ausentes – no recorte selecionado do Referencial, bem como qual a concepção de arte adotada por esse currículo. Isso se relaciona com a investigação de pontos de des/obediência, focalizando em desobediências possíveis, sem deixar de compreender suas possíveis contradições e seus prováveis limites.

O recorte de análise selecionado compreende quatro intervalos de páginas, sendo correspondentes: 1. ao 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 escolar), páginas 11 a 30; 2. ao currículo de

Arte no Ensino Fundamental na BNCC (o currículo em prática, as artes integradas e a avaliação em Arte no Ensino Fundamental), páginas 48 a 54 e os últimos 3. e 4. às Orientações Curriculares de artes visuais para o sexto, o sétimo, o oitavo e o nono anos do Ensino Fundamental, que compreende as páginas 55 a 58 e 82 a 106.

As Orientações Curriculares de artes visuais contidas nos últimos dois intervalos de páginas são apresentadas com um texto introdutório comum e, em sequência, organizam os conteúdos/conhecimentos/habilidades de cada ano do 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 desses Objetos de Conhecimento, estão integrados Conhecimentos e Especificidades da Linguagem.

Além dos quatro intervalos de páginas mencionados, também será abarcado nestas reflexões o anexo “Educação e Diversidade”, que compreende as páginas 308 a 319 e engloba orientações e objetivos da educação para as relações étnico-raciais e de gênero.

O Quadro 1 expõe as definições gerais que o documento relaciona a cada um dos segmentos supracitados: *Conhecimentos e Especificidades da Linguagem*, *Objetos de Conhecimento*, *Habilidades Relacionadas* e *Recomendações*.

Quadro 1 - Definições de cada segmento das Orientações Curriculares de artes visuais

Conhecimentos e Especificidades da Linguagem	Nesse campo, foram eleitos conhecimentos próprios das linguagens e outros que por vezes as atravessam consideravelmente. A proposta dos conhecimentos e especificidades da linguagem é apontar uma orientação de trabalho ao professor, propondo-se a conduzir de forma progressiva o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades propostas no currículo. Esse campo deve ser articulado aos objetos de conhecimento e habilidades, de forma a auxiliar no desenvolvimento do currículo em sua prática.
Objetos de Conhecimento	Os objetos de conhecimento correspondem aos conteúdos, conceitos e processos abordados nas habilidades das linguagens, podendo ser entendidos como grandes campos do conhecimento da arte, que podem ser comuns ou específicos de cada uma das linguagens, estando diretamente relacionados às habilidades e indicando os processos cognitivos envolvidos. A unidade temática “artes integradas” proposta pela BNCC é contemplada na íntegra nesse campo, com todos os seus objetos de conhecimento e habilidades específicas sendo utilizadas.
Habilidades	As habilidades contemplam instrumentos e alguns conhecimentos específicos da arte, sendo específicas de cada uma das linguagens. São as habilidades que garantem os processos que devem ser desenvolvidos, apreendidos e experienciados pelos alunos

	durante o desenvolvimento dos conhecimentos do currículo escolar de Arte. As habilidades são diferentes para cada linguagem e para cada uma das etapas do fundamental (I e II) [...] No fundamental II, todas as habilidades são citadas nas tabelas de referência de cada ano desse ciclo, cabendo ao professor utilizá-las de acordo com os conhecimentos a serem desenvolvidos durante o planejamento.
Recomendações	A ideia desse campo é indicar e explicitar, dentro do processo de ensino e aprendizagem, um possível caminho de desenvolvimento do planejamento do professor, a partir da articulação dos conhecimentos e especificidades da linguagem, com os objetos de conhecimento e as habilidades, sugerindo formas de desenvolver os campos das tabelas referenciais de forma articulada e explicitando a intenção dos conhecimentos e especificidades da linguagem eleitos para o ano escolar em questão. Desse modo, o professor deverá pautar a organização didática do seu trabalho a partir da articulação de todos esses campos durante o ano escolar em que estiver atuando.

Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme), 2020, p. 51.

Na sequência da análise dos conteúdos das orientações curriculares, os Conhecimentos e Especificidades da Linguagem, compreendem:

Para o 6º ano: Povos Pré-Índios: Arte Paleolítica, Arte Neolítica, Arte Rupestre, Arte Rupestre no Brasil e em MS, Idade Antiga: Arte no Egito Antigo, Arte Mesopotâmica e “Arte Greco-Romana”

Para o 7º ano: Idade Média: Arte Cristã Primitiva, Arte Bizantina, Arte Gótica, Idade Moderna: Renascimento (Itália, Alemanha e Países Baixos), Maneirismo, América Pré-Colombiana (Maias, Astecas, Incas e Povos Indígenas do Brasil) e Rococó.

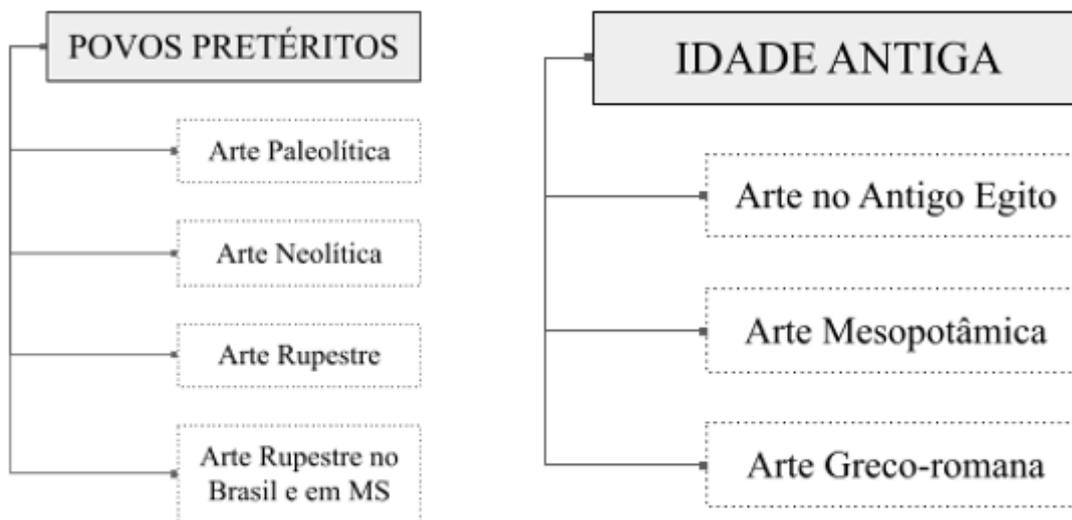
Para o 8º ano: Idade Contemporânea: Neoclassicismo, Neoclassicismo no Brasil, Romantismo, Romantismo no Brasil, Realismo, Impressionismo, Pós-Impressionismo, Pontilhismo, Expressionismo, Expressionismo no Brasil, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo e Modernismo no Brasil.

Para o 9º ano: Arte Contemporânea: *Op-Art*, *Pop-Art*, Expressionismo Abstrato, Hiper-Realismo, Arte Cinética, Arte Conceitual, Tendências Contemporâneas e Novas Mídias: Grafite, Arte Povera, *Land Art*, Arte Conceitual, Minimalismo, *Performances*, *Happenings*, *Media Art* e *Body Art* e ao final, Arte Contemporânea: Arte Contemporânea Brasileira e Arte Contemporânea Latino-americana.

As figuras abaixo representam todos os elementos citados de forma sistematizada, na ordem disposta pelo Referencial. As Figuras 15 e 16, referentes ao oitavo e nono anos, apresentam conteúdos enumerados a fim de viabilizar a leitura da leitora ou leitor na sequência correta devido à disposição gráfica do esquema visual. Outra observação é que, em relação ao nono ano, o item correspondente à “Arte Contemporânea” é apresentado uma vez, com os subitens que aparecem a direita da Figura 16, e outra vez, após o item “Tendências Contemporâneas e Novas Mídias”, com os subitens dispostos na que aparecem na parte inferior

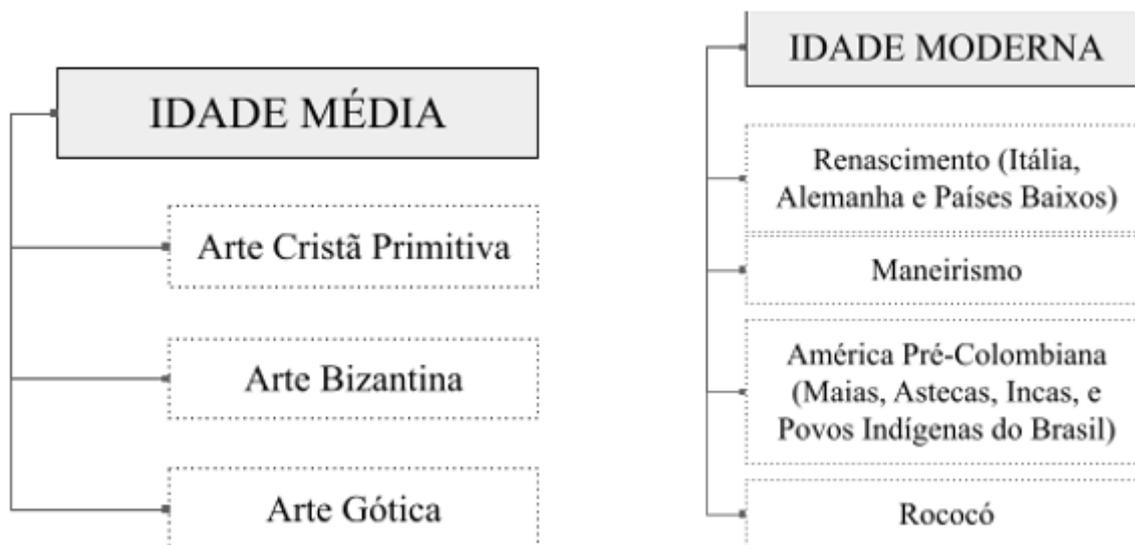
e centralizada da Figura 16.

Figura 13 – Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 6º ano



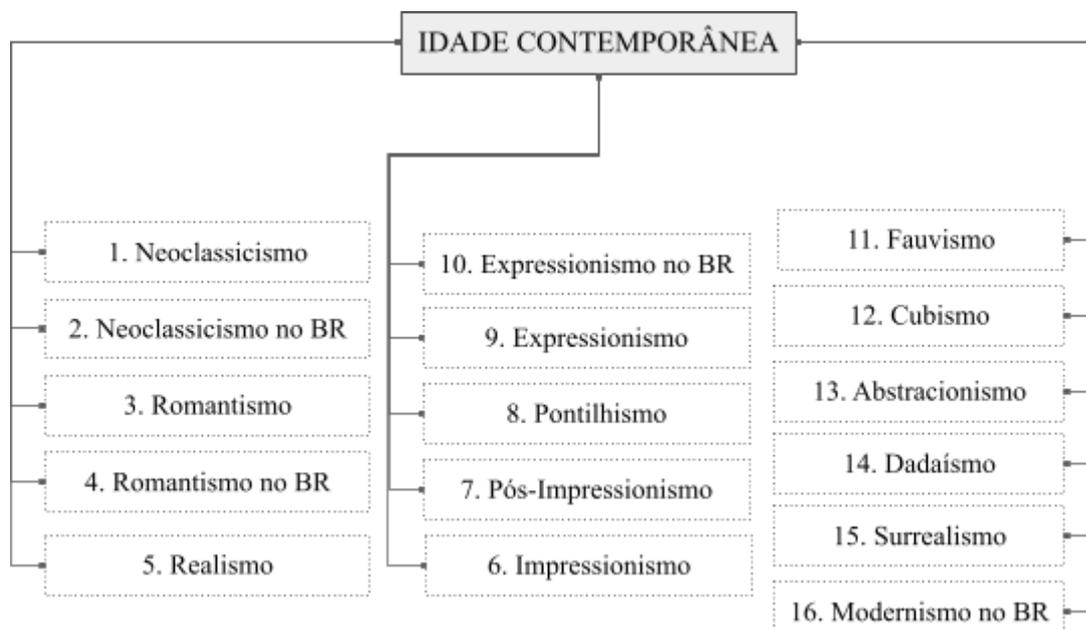
Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Figura 14- Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 7º ano



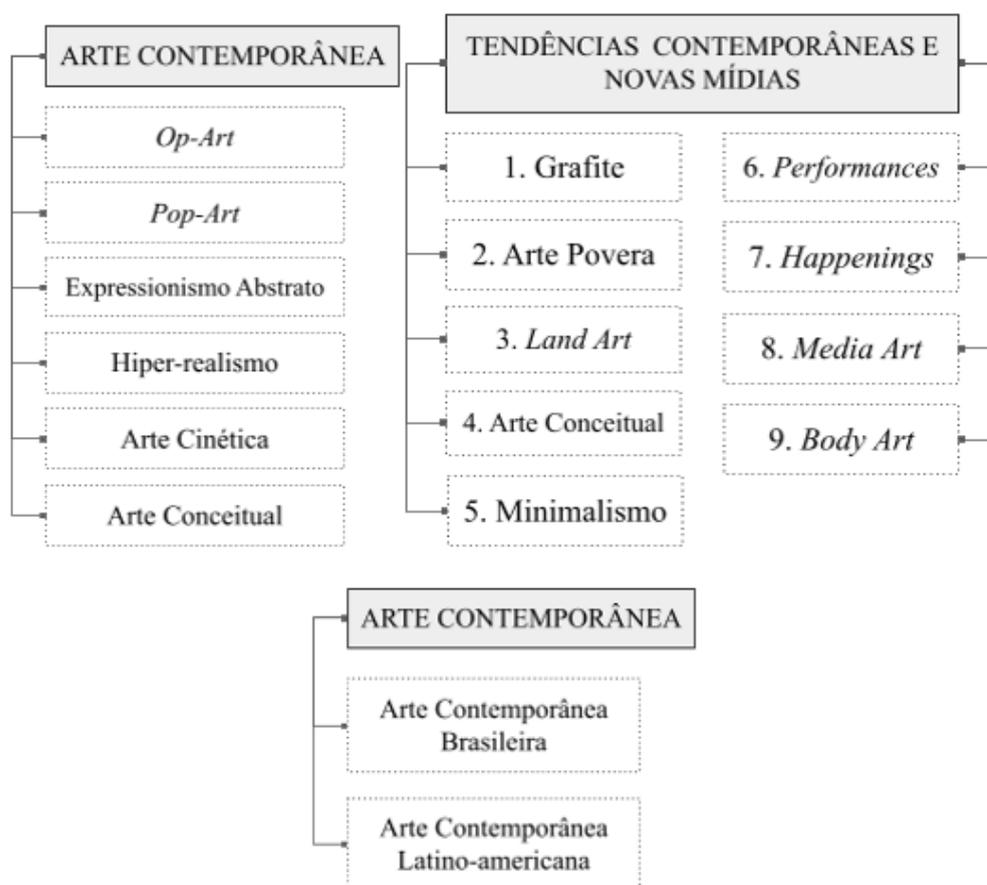
Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Figura 15 – Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 8º ano



Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Figuras 16 – Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o 9º ano



Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Em relação aos quadros expostos acima, que sistematizam os Conhecimentos e Especificidades da Linguagem elencados pelo Referencial, é evidente um privilegiamento de movimentos/conceitos/tendências artísticas advindas da Europa e dos Estados Unidos em detrimento de movimentos/conceitos/tendências de outras regiões. Em uma perspectiva quantitativa, conforme dados do Gráfico 1, são dezenove subitens de países europeus, dezenove dos Estados Unidos, seis do Brasil (mas denotam uma ideia de repetição dos movimentos europeus) e cinco de outras regiões geográficas/geopolíticas - que são Egito, Mesopotâmia, Rússia, as manifestações da América Pré-Colombiana e a Arte Contemporânea Latino-americana.

Os subitens correspondentes a movimentos/conceitos/tendências no Brasil denotam a ideia de uma “cultura de repetição”, problematizada por Frederico Moraes em seu texto para o Catálogo da I Bienal do Mercosul. O autor afirma que desde os tempos da colonização europeia, a principal marca da marginalização da América Latina é a sua ausência na história da arte dita como universal. Desse modo, a partir dessa perspectiva metropolitana, nós “estariamos fatalizados a ser eternamente uma “cultura de repetição”, reprodutora de modelos, não nos cabendo fundar ou inaugurar estéticas ou movimentos que poderiam ser incorporados à arte universal” (MORAIS, 1997, p. 1).

O conceito de “cultura de repetição”, comentado anteriormente a qual Moraes se refere, foi formulado pela crítica de arte chilena Nelly Richard. A autora afirma que os circuitos internacionais são regidos por um critério hegemônico:

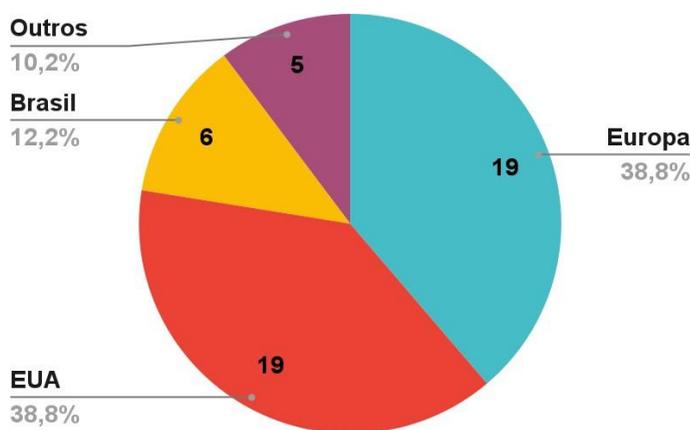
[...] de historização das formas baseado no valor da precedência. As culturas dominantes se arrogam assim o privilégio da novidade, definindo as regras da temporalidade que sincronizam os fenômenos da arte internacional numa frequência única. Esse tipo de uniformização histórica exige que os movimentos artísticos (pertencentes a diversos contextos nacionais), sejam regidos, todos, por uma mesma ordem de periodicidade. Em função disso, as culturas periféricas dificilmente conseguem reverter estes processos que as condenam a ser apenas receptoras de mensagens alheias tornando-se assim, culturas meramente subscritoras dos valores imperantes, *culturas de reprodução e duplicação, de recorte e transposição* (RICHARD, 1978 apud MORAIS, 1997, p. 14, destaque nosso).

A repetição de movimentos/conceitos/tendências artísticas oriundos da Europa, com o mesmo nome, agregando – sem integrar – um “no Brasil”, traduz exatamente o que Richard afirma ao dizer que as relações entre o centro e a periferia promovem uma certa fantasia sobre dependência cultural (2012, p. 1113). Isto é, conforme a autora, o debate pós-modernista é marcado por um paradigma da autoridade que se articula através de “centros” de reflexão e discussão onde a teoria euro-norte-americana possui hegemonia e autoridade discursiva (2012,

p. 1114). Basicamente, podemos equiparar o que Richard afirma com a teoria da colonialidade formulada por Quijano e ampliada/tensionada por pensadoras/es do Grupo M/C.

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 locus geográfico e/ou geopolítico essas manifestações advêm. No entanto, não é incomum observarmos conteúdos de arte rupestre envolvendo as pinturas das cavernas de Lascaux, na França, ou Altamira, na Espanha. Ademais, etimologicamente, “rupestre” advém do francês *rupestre*, que se refere à rocha/rochedo.

Gráfico 1 - Distribuição de movimentos/conceitos/tendências artísticas por regiões



Fonte: elaborado pela autora com base no Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme)

Dadas as dimensões subjetivas do campo da arte, reconheço que um levantamento quantitativo não poderia abarcar as especificidades inscritas em todos os movimentos/conceitos/tendências artísticas apresentados pelo caderno de Linguagens da Reme. 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 Estados Unidos e, inclusive, o documento traz suas nomenclaturas em inglês.

Nesse sentido, a primeira percepção do viés obediente do Referencial da Reme ocorre através do aspecto quantitativo, ou seja, de uma distribuição hierárquica que privilegia movimentos/conceitos/tendências artísticas europeias e estadunidenses. Reconheço as contradições da conceitualização sistematizada de conteúdos em artes visuais considerando suas bases historiográficas. Para exemplificar tal questão, a crítica e historiadora da arte

Caroline Overhoff 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, em diversas disciplinas que estudam arte:

[...] 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. Ou seja, a dimensão histórica foi fundamental para criar as disciplinas que estudam as artes e se emanciparem das mais antigas, nomeadamente da História, da Filosofia e da Retórica (FERREIRA, 2019, p. 158).

A História da Arte como disciplina, como conhecemos atualmente, parte do padrão definido pelo pintor italiano Giorgio Vasari (1511-1574), que a partir de seus escritos biográficos 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). Assim, 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.” (FERREIRA, 2019, p. 159). Em consequência dessa definição da arte grega como origem, segundo a autora, ela tornou-se “modelo e referência para tudo que se segue[...]” (FERREIRA, 2019, p. 159).

Nessa linha de reflexão, a centralidade dos *ismos* europeus, por exemplo, sobretudo nos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o oitavo ano, 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. Conforme Ferreira (2019, p. 162-63), as:

[...] histórias tradicionais da arte enfatizam períodos e estilos, e concentram-se sobretudo na produção artística ocidental, obscurecendo, desta forma, outras abordagens, por exemplo, o agrupamento de obras de arte de acordo com seu tema, influenciam a maneira pela qual são discutidas as artes das culturas não ocidentais.

A partir deste breve diálogo, é possível perceber como a questão dos estilos/movimentos é bastante densa e complexa. O que é possível afirmar, com certeza, é o atravessamento da colonialidade nestes processos (que possuem agentes específicos, não sendo processos dados ou a-históricos) que universalizaram a história da arte desde a Europa.

Outra questão que considero um problema, do ponto de vista de um ensino de arte de

viés decolonial, é a disposição dos itens e subitens referentes aos movimentos/conceitos/tendências artísticas. 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 podemos 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, percebemos que 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”. Embora seja o que ocorra geralmente, os processos de ensino-aprendizagem em artes visuais não exigem a adoção de sequências cronológicas, temporais, consecutivas. Arrisco dizer que, na medida em que estabelecemos essas linhas temporais desde a cronologia europeia no ensino de arte, estamos contribuindo com a manutenção da colonialidade dentro destes processos. Talvez fosse necessário o estabelecimento de uma cronologia ou de algum modo sistematizado específico de ordenação 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.

Esse ponto problemático da disposição se agrava ainda mais nos subitens expostos para o nono ano. Percebemos que o foco é a arte contemporânea, todos os subitens apresentados situam-se nesse período temporal. No entanto, o documento fratura o item “Arte Contemporânea”, separando os subitens “Op-Art, Pop-Art”, “Expressionismo Abstrato”, “Hiper-Realismo”, “Arte Cinética” e “Arte Conceitual” dos subitens “Arte Contemporânea Brasileira” e “Arte Contemporânea Latino-americana”, que são dispostos ao final. No meio destes dois itens de “Arte Contemporânea”, o documento apresenta o item “Tendências Contemporâneas e Novas Mídias”. Não consigo encontrar uma razão lógica que justifique essa fratura. A arte contemporânea brasileira e latino-americana não poderia ser disposta abaixo do subitem “Arte Conceitual” e o item “Tendências Contemporâneas e Novas Mídias”, ao final?

Reconheço e aponto que ainda existe a seção de *Recomendações*, que se encontra logo após o quadro que contém os itens supracitados e apresenta mais explicações, orientações e diretrizes acerca desses itens e subitens. Entretanto, seria incoerente não considerar a

importância do esquema gráfico visual sistematizado pelo Referencial da Reme. Por exemplo, em uma primeira leitura, são os itens e subitens desse quadro que se sobressaem, são eles que saltam aos olhos das leitoras e leitores do documento e são eles que, de certa forma, estão em uma estrutura formal de grade.

Além disso, ainda no sentido da importância dessa estrutura sistematizada da coluna referente aos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem, identifiquei outro ponto que poderíamos considerar uma fragilidade (considerando a estrutura cronológica que o próprio documento propõe). O documento não apresenta para o sétimo ano, no item “Idade Moderna”, o subitem “Barroco no Brasil” e/ou “Barroco europeu”, restringindo-se aos subitens “Renascimento”, “Maneirismo”, “América Pré-Colombiana” e “Rococó”. Contudo, o documento apresenta o movimento na seção de recomendações, abaixo do quadro que contém a coluna dos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem. No texto das recomendações, é explicado que a arte barroca é o estilo que sucedeu o Renascimento e situa o Barroco como o termo que designa a arte “no fim do século XVII na Itália e que teve seu auge no século XVIII, espalhando-se posteriormente para outros países da Europa e América Latina[...]” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 93).

É relevante pontuar que na versão preliminar do ano de 2019 do caderno de Linguagens, na coluna em questão, referente aos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem são dispostos os subitens “Barroco na Europa”, “Barroco na América” e “Barroco no Brasil”, sequencialmente, entre os subitens “Arte Pré-Colombiana” e “Rococó”. Contudo, não posso afirmar que a ausência da arte barroca na estrutura sistematizada dos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem decorre de uma falha do corpo técnico ou de uma opção do mesmo.

Outra observação acerca dessa mesma questão em uma análise comparativa à coluna dos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem para o nono ano da versão preliminar e da versão definitiva é a supressão dos subitens “Arte e Cultura Indígena e Afro-brasileira” e “Arte e Cultura Regional” que estavam elencados abaixo do subitem “Arte Contemporânea Latino-americana”, ao final do quadro (CAMPO GRANDE, 2019, p. 65). Pergunto-me qual seria o motivo dessa supressão na versão definitiva, visto que ao menos o subitem “Arte e Cultura Indígena e Afro-brasileira” é amparado legalmente pelas leis nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003⁴³

⁴³ BRASIL, 2003. Lei 10.639. Estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso 21 jun 2022

e nº 11.645 de 10 de março de 2008⁴⁴, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados em todas as etapas da educação básica (Artigo 26-A).

Não é o caso dessas questões não estarem presentes no Referencial, pois entre as páginas 311 e 317 do caderno de Linguagens estão contidas orientações acerca da educação para as relações étnico-raciais e de gênero, onde são citadas ambas as leis e apresentados objetivos para o trabalho pedagógico a partir delas.

No entanto, tais orientações encontram-se apenas ao final do documento, no anexo “Educação e Diversidade”. Penso que seria válido manter a arte e cultura indígena, afro-brasileira e regional na coluna dos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem pelo mesmo motivo que citei em minha crítica sobre a disposição dos subitens referentes às produções latino-americanas estarem sempre ao final da estrutura sistematizada. Mais interessante ainda, do ponto de vista problematizador, ainda seria inserir estes subitens nos Conhecimentos e Especificidades da Linguagem de todos os anos aqui analisados. Os dois primeiros deveriam ser enfatizados devido à própria origem da construção dos instrumentos legais que os amparam: políticas afirmativas. Portanto, o compromisso da educação e do ensino de arte deve ser a constante *afirmação* destes saberes que foram condicionados à margem do conhecimento dito universal que vem sendo corporificado nos currículos. E a arte e cultura regional, indiscutivelmente, sem margem interpretativa, atravessa a vida das alunas e dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar. Não seria adequado reforçá-lo não apenas nas recomendações em letras menores ao final de cada quadro de Conhecimentos e Especificidades da Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades Relacionadas mas também evidenciá-la nesse quadro estruturado sistematicamente em forma de grade?

As recomendações específicas que o documento apresenta para cada ano analisado encontram-se organizadas no Quadro 2.

⁴⁴ BRASIL, 2008. Lei 11.645. Estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso 21 jun 2022

Quadro 2 - Recomendações de artes visuais para os anos finais do Ensino Fundamental

	Recomendações específicas
6º	<p>A história da arte para o 6º ano inicia na Pré-história e na sequência introduz a Idade Antiga. A Pré-história e as primeiras manifestações chamadas de arte rupestre. Os achados mais antigos datam do período Paleolítico Superior (pinturas e esculturas, objetos feitos (<i>sic</i>) de marfim, ossos, pedra e madeira) e Neolítico (objetos feitos de pedra polida, início da agricultura, artesanato, construção de pedra e a primeira arquitetura). Esse estudo permite conhecer essas manifestações da arte rupestre também no Brasil e em Mato Grosso do Sul. O período da Idade Antiga se estende de 4.000 a.C. a 476 d.C., em que já havia vestígios de civilizações bastante avançadas no Ocidente e no Oriente Médio, como a arte do Egito Antigo, a arte grega e a arte romana (VIII a.C. a IV d.C) que foi influenciada pelas culturas e crenças gregas. Vale destacar que professor (<i>sic</i>) tem a liberdade para escolher qual o período será mais evidenciado.</p>
7º	<p>A história da arte para o 7º ano inicia na Idade Média e na sequência introduz a Idade Moderna. A arte medieval é aquela que foi produzida durante o período da Idade Média (século V ao XV), iniciando com a arte cristã primitiva, sendo uma derivação direta da arte romana, está associada à religiosidade, que tinha o objetivo de aproximar as pessoas à religião e apresentar um caráter didático. Em seguida, apresenta-se a arte bizantina (V e XV), referindo-se às manifestações artísticas com influências gregas, romanas, de povos do Oriente e da arte gótica (XII e XVI). No final da Idade Média, a arte moderna já iniciava sendo uma forma de preparação para o renascimento de um novo marco na história da arte. No processo de formação do mundo moderno, o Renascimento introduziu algumas importantes transformações que influenciaram a concepção de mundo dos homens daquele período. Colocou no centro de suas preocupações o homem, o que ficaria conhecido como antropocentrismo. O objetivo do artista renascentista não era copiar a grandeza e a excelência da arte clássica, mas era igualar essas (<i>sic</i>) criações. A Idade Moderna foi o momento histórico de desenvolvimento dos valores humanistas e naturalistas, em um contexto de revalorização dos referenciais culturais da Antiguidade Clássica, é marcada por muitas transições, de revoluções e substituição do sistema feudal para o sistema capitalista. A arte barroca, o estilo que sucedeu o Renascimento, compartilhava do gosto pela Antiguidade Clássica. Barroco é o termo que serve para designar a arte no fim do século XVII na Itália e que teve seu auge no século XVIII, espalhando-se posteriormente para outros países da Europa e América Latina (como é o caso do Brasil), mesmo que tardiamente. O Rococó é um estilo artístico originado na França, em 1720, como uma evolução do Barroco, mas chegou ao Brasil somente no século XIX. O Rococó pode ser considerado uma reação da aristocracia e burguesia francesa contra a suntuosidade do barroco tradicional. O estudo desses períodos permite compreender os diferentes conceitos relacionados às formas de representação plástica, arquitetônica, reconhecendo a função das manifestações artísticas em diferentes contextos históricos e sociais. Vale destacar que esses períodos possuem movimentos estéticos com estilos variados, portanto o professor tem a liberdade de escolher qual movimento será mais evidenciado. Essa sequência cronológica representa uma organização didática iniciada nos anos anteriores</p>
8º	<p>A história da arte para o 8º ano aborda a Idade Contemporânea, que tem início no século XVIII, reflexo de diversos acontecimentos posteriores à Revolução Francesa (divisão cronológica da história, baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa). O começo da contemporaneidade é marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Nesse período, diversas manifestações artísticas surgiram, chegando aos dias atuais. É importante também evidenciar as considerações sobre as transformações da sociedade contemporânea, que influenciam diretamente nos acontecimentos do decorrer da Idade Contemporânea. O estudo proposto apresenta os períodos Romantismo: a modernidade e a nostalgia das formas pré-clássicas; Realismo e Impressionismo: a estética da denúncia social, a busca da realidade fotográfica, o paisagismo, a nova arquitetura das cidades e ferrovias e a crise das vanguardas artísticas, os artistas da vanguarda pós-impressionista. Cubismo, Expressionismo, Futurismo, Primitivismo, Dadaísmo. O cinema hollywoodiano e soviético. E a retomada do culto à obra de arte: surrealismo, realismo socialista, a Bauhaus e o surgimento do novo utilitarismo; e a arte no Pós-Guerra: triunfo do expressionismo abstrato. Vale destacar que o Modernismo no Brasil, no 8º ano, apresentado nessa sequência cronológica, representa uma organização didática, pois a arte brasileira já vem sendo enfocada nos movimentos artísticos anteriores, isso significa que a introdução e o conteúdo ficam a critério do professor, o momento que deva ser enfatizado com maior profundidade. A aprendizagem dos conteúdos possibilita também abordar as diferentes concepções estéticas, os sentidos e significados presentes nas manifestações artísticas da cultura e da arte brasileira, regional e local. Além</p>

	<p>disso, ressalta-se que esse período possui movimentos estéticos com estilos variados, portanto o professor tem a liberdade de escolher qual movimento será mais evidenciado. Em cada período, devem ser observados o contexto histórico e características, os limites processuais, técnicos, formais, temáticos, poéticos, a decodificação dos códigos e signos artísticos presentes na produção imagética do patrimônio artístico e cultural da humanidade.</p>
9º	<p>A história da arte para o 9º ano aborda a arte contemporânea. Essa tendência artística surgiu na segunda metade do século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, por isso é denominada de arte do Pós-Guerra. O período é caracterizado pelo avanço da globalização, cultura de massa e o desenvolvimento das novas tecnologias e mídias. As obras contemporâneas nem sempre se sustentam por aquilo que elas representam. Aliás, a representação de algo ideal, belo, contemplativo, na arte, cede lugar a uma produção que exige uma reflexão mais aberta, cujos códigos são muitas vezes incompreensíveis em uma primeira leitura. Diante disso, esse estudo aponta para a importância de conhecer os períodos: <i>opart (sic)</i>, <i>pop art</i>, expressionismo abstrato, hiper-realismo, arte cinética, arte conceitual, <i>assemblage (junkartt) (sic)</i>. Saber ler e interpretar os códigos presentes nas obras de arte, na televisão, na publicidade, em ambientes virtuais e outros veículos de comunicação se faz necessário para não nos tornarmos consumidores passivos e para redimensionarmos nossa experiência no mundo e adensarmos o olhar sobre a realidade que nos cerca. Vale destacar o fato de que as tendências contemporâneas e novas mídias são um campo vasto e permeado de estilos variados, com diversos conceitos, temas, materiais, formas e meios, como grafite, arte povera, <i>land art</i>, arte conceitual, minimalismo, <i>performances</i>, <i>happenings</i>, <i>body art</i>, instalações, <i>media art</i>, <i>bioart</i>, etc. Entretanto, o professor tem a liberdade de escolher qual movimento será mais evidenciado. E ainda, arte brasileira (na atualidade), arte da América Latina (na atualidade) e arte regional (artes étnicas, indígenas e afro-brasileiras) são conteúdos que possibilitam o conhecimento das diferentes concepções estéticas e os sentidos e significados das manifestações artísticas na constituição da Arte brasileira. Nesse processo, é preciso que o aluno conheça os códigos que se fazem signos artísticos presentes na produção imagética do patrimônio artístico brasileiro: artistas e obras na contemporaneidade. A introdução da arte da América Latina representa a possibilidade de desmistificar, construir e teorizar a importância de conhecer as nossas raízes, visto que a arte latinoamericana dentro de um contexto universal ainda é inexplorada. Para fazermos a diferença, necessitamos propiciar um olhar crítico, histórico, expressivo e reflexivo, já que estamos acostumados, no senso comum, com as cópias estereotipadas de uma arte europeia. Nesse sentido, este estudo surge da necessidade de conhecer as produções artísticas da arte latino-americana e questionar certos estereótipos sobre essas manifestações artísticas, bem como conhecer a importância dos artistas que desbravaram esse espaço, lutando pela arte no continente. Além disso, neste ano, estudar a arte regional significa aprofundar o conhecimento da arte de/em Mato Grosso do Sul, identificando e apreciando as obras de arte e artistas, as intervenções artísticas, o patrimônio artístico e cultural (material e imaterial). Faz-se necessário também abordar os conceitos básicos sobre a temática das relações étnico-raciais, especificamente a estética e a cultura afrodescendente e indígena em Mato grosso do Sul (<i>sic</i>). Esse estudo permite compreender a arte indígena e afro-brasileira como saber cultural e estético, gerador de significação e integrador da organização do mundo e formador da própria identidade, reconhecendo o valor da diversidade artística e cultural das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.</p>

Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme), 2020, p. 86, 87, 92, 93, 98, 99, 104, 105.

A Arte na Reme é vislumbrada, de acordo com o documento, como um componente curricular que contém conhecimentos específicos, “que permite a percepção da diversidade cultural e dos bens culturais como conjunto de saberes construído socialmente, a partir de relações historicamente determinadas” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 22). Ao longo de todo o recorte selecionado do documento, por diversas vezes, é enfatizada a abordagem metodológica histórico-crítica e menções sobre conhecimentos/valores acumulados social e historicamente são evidenciadas em diversos momentos (2020, p. 22, 23, 56, 58, 86, 92, 98, 104). Conforme o teórico da educação brasileiro Demerval Saviani (1999, p. 81), uma pedagogia histórico-crítica envolve:

[...] se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

A pedagogia proposta por Saviani converge com os direcionamentos contidos no Referencial da Reme, como a importância da articulação entre arte e sociedade, em que professoras, professores, alunas e alunos são agentes sociais; e como a assimilação desse fenômeno, a partir da apropriação artística, cultural, social, sensível, política e estética das linguagens consideradas meios de comunicação/expressão é fundamental na compreensão e transformação da sociedade. Visto que:

[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Dentro das Orientações Curriculares de artes visuais, o documento cita que a perspectiva histórico-crítica prepara o aluno e a aluna para a “participação ativa na sociedade, os conteúdos são culturais, universais e reavaliados frente à realidade social.” e também centra-se no desenvolvimento “do sujeito, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar na sociedade.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 57)

A abordagem histórico-crítica pode ser inconsistente diante da perspectiva de uma educação de viés decolonial (pode ser, não que obrigatoriamente seja) e isto se deve ao fato de que a aplicabilidade da abordagem é balizada pela formação individual de cada professora ou professor, tanto acadêmica quanto humana e política. Em outras palavras, utilizando uma lente eurocêntrica, quando Saviani afirma que não se deve deixar de valorizar o diálogo com a “cultura acumulada historicamente”, compreende-se “cultura acumulada historicamente *pela Europa*”. Não posso afirmar que será realizada uma leitura, no mínimo crítica, voltada à compreensão da “cultura acumulada historicamente *pela Europa a partir de múltiplos e diversos epistemicídios*” ou talvez da “cultura *apropriada* historicamente *pela Europa através de múltiplos e diversos epistemicídios*”. Uma pedagogia de viés decolonial, através da prática desobediente, implicaria em transgredir, descumprir, desobedecer a ordem estabelecida dos

conhecimentos historicamente acumulados e universais, pois esses conhecimentos são delineados pela história contada sob uma pretensa autoridade discursiva da Europa através da colonialidade como padrão de poder mundial.

Nessa linha reflexiva, encontram-se as discussões desenvolvidas no início deste capítulo acerca do conhecimento legítimo corporificado nos currículos de formação básica e superior. Em consonância ao que afirmam Arroyo (2013) e Santomé (2013) sobre o conhecimento legítimo ser pautado em relações de dominação-subordinação, a partir do estabelecimento de hierarquias epistemológicas que subjuguem modos de conhecer, ser, saber e produzir não-europeus/brancos/masculinos. Dito de outro modo, esses conhecimentos foram *ninguneados*⁴⁵, seus saberes, culturas e modos de pensar não estão demarcados por uma diferença lateral dentro do conhecimento produzido e acumulado e sim por uma diferença hierárquica. É como se, devido às amarras da colonialidade, o conhecimento produzido e acumulado social e historicamente, o fosse sob as bases materiais, epistemológicas, subjetivas e intersubjetivas não da humanidade em sua totalidade, mas sim de seletos sujeitos brancos, europeus, homens, letrados e burgueses.

E foram esses seletos sujeitos os principais agentes da escrita da história e da história das artes – ressalto que foram *agentes da escrita* e não agentes do próprio curso da história. Nesse sentido, é limitado pensar a organização dos conteúdos em uma ordenação histórica, 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 por meio do olhar para determinados elementos constitutivos da linguagem visual ou da produção artística, porque ambos foram construídos e perpetuados por meio de ficções eurocêntricas. Outra orientação comum aos anos finais do ensino fundamental é a necessidade da compreensão da arte a partir de sua historicidade (CAMPO GRANDE, 2020, p. 86, 93, 99, 105). E essa questão torna-se ainda mais difícil 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*

⁴⁵ Expressão explicada no subcapítulo 1.1.1 “A classificação social, a racialização e a generificação”.

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).

Questiono então de que forma construir uma estrutura organizada cronologicamente desde a Europa, privilegiando movimentos/conceitos/tendências artísticas europeias e estadunidenses poderia *possibilitar e/ou potencializar* variações de leituras e significados de outros contextos históricos? Primeiramente, o documento apresenta uma narrativa cognoscitiva monotópica (MIGNOLO, 2009) e sugere que essa narrativa universalizada pode apresentar caminhos para narrativas cognoscitivas pluritópicas. E eu não saberia dizer de que modo ambas poderiam coexistir, talvez porque de fato não possam.

Esse é um terreno contraditório e contrastante, e devido a esse motivo, arrisco dizer que, muito dificilmente, essa variação de leituras e significados de outros contextos históricos se concretizaria nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, considerando o caráter essencialmente eurocêntrico dos currículos de formação docente na área. Ou seja, professoras/es cujos conhecimentos, a partir da perspectiva decolonial, anti-hegemônica, foram negados em sua formação (acadêmica e/ou política e humana), poderiam fazer o que diante dessas propostas? Se mal sobram brechas para professoras/es desobedientes construírem propostas didático-pedagógicas a partir do Sul.

Ainda nesse sentido da perspectiva eurocêntrica do Referencial da Reme, para o oitavo ano, existe a orientação acerca da importância de “evidenciar as considerações sobre as transformações da sociedade contemporânea, que influenciam diretamente nos acontecimentos do decorrer da Idade Contemporânea” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 98). Porém, ao observar com maior amplitude, compreendendo a totalidade das concepções, bem como das orientações propostas, existe uma mensagem enviesada dizendo “transformações da *sociedade eurocentrada*”, que influenciam nos acontecimentos do decorrer da “*idade contemporânea eurocentrada*”. Nesse sentido, tanto para o oitavo quanto para os outros anos, o documento afirma que o professor e a professora têm liberdade para escolher qual movimento será mais evidenciado.

Logo, considerando os cursos de formação docente, como já mencionado, 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, que são aqueles seletos homens/brancos/europeus, podemos ter um panorama de quais movimentos, obras e artistas

serão evidenciados pelas professoras e pelos professores em seus planejamentos.

Não podemos desconsiderar, neste cenário, o fato de que, ao mesmo tempo, essa recomendação didático-pedagógica oferece uma expressiva brecha às/aos professoras/es que buscam alternativas desobedientes, pois possibilita justificar a ênfase em produções latino-americanas. No sentido da autoria docente frente ao currículo, de acordo com Silva, existem duas principais concepções sobre o conhecimento acerca do pensamento sobre o currículo e sua prática: conhecimento como *coisa* e como *ideia* (2013, p. 188). A concepção do conhecimento como *coisa* remete à ideia das listas de conteúdos, que seriam apenas coisas em uma operação de transporte das listas para a cabeça das alunas e dos alunos. Embora o autor afirme que essa é a concepção mais difundida e persistente, nos interessa, como contribuição para estas reflexões, pensar no conhecimento como *coisa abstrata*, visto que o aspecto abstraído do conhecimento “facilita a realização do objetivo da educação expresso na metáfora do transporte: coisas ideais, abstratas e abstraídas, só podem passar de cabeça para cabeça” (SILVA, 2013, p. 188).

Posto isso, ao definir a liberdade das professoras e professores para evidenciar conteúdos/movimentos dentro dos processos de construção dos conhecimentos junto às alunas e aos alunos, o documento viabiliza o transporte de informações/conteúdos/conceitos outros, vistos de outro modo que não o eurocêntrico. Essa questão pode revelar o (extenso) debate dos processos de transmissão de informações/conteúdos/conceitos por parte das professoras e dos professores. No entanto, penso que a *transmissão* não poderia ser completamente descartada, salvo se utilizada sob uma concepção bancária⁴⁶ equiparada ao depósito de informações/conteúdos/conceitos. Isto é, as/os professoras/es não podem isentar-se desse papel de autoria, visto que sua ausência poderia resultar em uma simples monitoria da sala de aula. Ou seja, os processos de ensino-aprendizagem envolvem, dentre outros aspectos, a transmissão, a assimilação e a construção de conhecimentos.

Em outras palavras, não conseguiríamos desenvolver conteúdos procedimentais junto às/aos estudantes sem apresentar conteúdos factuais e conceituais. É possível visualizar, por exemplo, o cenário onde a/o estudante realiza uma leitura formal de uma obra de arte se não lhe forem apresentados, sistematicamente, a partir de uma metodologia alicerçada na exposição e no diálogo, informações/conteúdos/conceitos que englobem as propriedades formais

⁴⁶ 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)

constitutivas das linguagens artísticas? O ponto que se deve questionar é: estou apresentando e transmitindo informações/conteúdos/conceitos que lhes possibilitem construções de novos conhecimentos relacionados aos seus próprios contextos, com objetivo de contribuir para a formação de humanos que sejam críticos, conscientes e, minimamente, social e politicamente engajados na luta por relações sociais, política e econômicas menos desiguais? Se a resposta for negativa, possivelmente estaremos diante de um modelo de educação bancária, que toda e qualquer pedagogia comprometida com a humanização das sujeitas e sujeitos deve combater.

Na sequência das análises de fragilidades no Referencial, sob o ponto de vista dos estudos decoloniais, a seção de recomendações para o nono ano apresenta o texto:

A introdução da arte da América Latina representa a possibilidade de desmistificar, construir e teorizar a importância de conhecer as nossas raízes, visto que a arte latinoamericana (*sic*) dentro de um contexto universal ainda é inexplorada. Para fazermos a diferença, necessitamos propiciar um olhar crítico, histórico, expressivo e reflexivo, já que estamos acostumados, no senso comum, com as cópias estereotipadas de uma arte europeia. Nesse sentido, este estudo surge da necessidade de conhecer as produções artísticas da arte latino-americana e questionar certos estereótipos sobre essas manifestações artísticas, bem como conhecer a importância dos artistas que desbravaram esse espaço, lutando pela arte no continente (CAMPO GRANDE, 2020, p. 105).

O excerto retirado do documento abre várias camadas de leitura. É possível perceber claramente o que venho comentando ao longo deste trabalho, sobre os contrastes e as contradições encontradas quando buscamos enxergar sem a lente do eurocentrismo. Ao mesmo tempo que o documento afirma que estamos acostumados, no senso comum, a cópias estereotipadas da arte europeia com uma conotação negativa, também afirma que segue, portanto, direciona as professoras e os professores a seguirem a cronologia europeia. É curioso também o tom heróico que o final da citação carrega, salientando a importância de conhecer os artistas que *desbravaram* esse espaço, *lutando* pela arte neste continente. Estariam as/os artistas latino-americanas/os desbravando esse espaço, em que nasceram, foram criadas/os e pertencem? É complexo pensar que a resposta pode ser afirmativa, considerando a lógica da colonialidade que simplesmente nega nossos modos de existir. E também é complexo pensar que o documento posiciona artistas como “lutadores” pela arte neste continente. Acredito que é uma visão um pouco equivocada. Talvez um sentido mais coerente seria a concepção de que as/os artistas lutam pelo (re)conhecimento, pela (re)organização, pelo (re)pensar a arte dentro das fronteiras coloniais e não pela arte. A produção da arte, em si, já é a luta.

Na sequência, o texto apresenta recomendações para o estudo da arte regional, que “significa aprofundar o conhecimento da arte de/em Mato Grosso do Sul, identificando e apreciando as obras de arte e artistas, as intervenções artísticas, o patrimônio artístico e cultural

(material e imaterial)” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 105). É fato que selecionar referenciais artísticos e culturais regionais para a construção dos processos de ensino-aprendizagem é um ato de desobediência à lógica eurocentrada das artes visuais. Entretanto, é preciso cuidado com os estereótipos regionais, uma das problemáticas que frequentemente presenciamos em sala de aula.

Essa questão acerca da folclorização da arte regional deve ser problematizada, pois não constitui uma desobediência. Mesmo a produção artística e cultural regional é diversa e plural. Possui manifestações artísticas e culturais com expressivas influências paraguaias, bolivianas, japonesas, existem heterogêneas comunidades quilombolas e indígenas, além de artistas contemporâneos LGBTQIAPN+, dentre diversos outros grupos produtores de arte e cultura. Não podemos fomentar a continuidade da estereotipada representação da arte sul-mato-grossense reduzida ao boi e/ou animais do Pantanal. Não estou dizendo que devemos descartar tais elementos completamente, mesmo porque formam bases da cultura sul-mato-grossense, e sim que não podemos reduzir toda a produção artística e cultural de Mato Grosso do Sul ao boi e ao Pantanal.

Em contrapartida da lógica colonial sob a qual o Referencial da Reme foi elaborado, existem orientações cujo caráter a desobedece. Como é o caso da evidência, nas recomendações, da necessidade de serem ressaltadas “reflexões sobre as desigualdades que atuam na perpetuação de práticas sexistas, racistas e para superação da reprodução do preconceito e discriminações” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 86, 93, 99, 105). Tais recomendações são complementadas por orientações e objetivos contidos no anexo “Educação e diversidade”, nas páginas 314 e 315. De acordo com o anexo, a educação deve voltar-se a questões que ultrapassem a esfera do conhecimento científico, associadas a valores éticos e de cidadania.

Conforme o texto, esses valores “devem ser orientados por temáticas sobre o ser, o mundo, o cotidiano, as discriminações étnico-raciais, a intolerância religiosa, as discussões de gênero, sexualidade, conflitos geracionais” e essas temáticas possibilitariam:

[...] a formulação de conceitos e valores rumo a uma nova consciência do papel social do indivíduo. [...] com o intuito de disseminar nas unidades escolares a importância do reconhecimento e enfrentamento das discriminações raciais, propõe-se, a seguir, teorias e sugestões para auxiliar na valorização da identidade e o reconhecimento da cidadania, ética e educação em direitos humanos como também da cultura e da história dos afro-brasileiros e indígenas como forma de incentivar e fortalecer a autoestima de nossos alunos (CAMPO GRANDE, 2020, p. 311).

As diretrizes e os objetivos contidos no anexo “Educação e Diversidade” são transversais, devem ser adotadas para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em todos os componentes curriculares e são amparadas por legislações federais

e municipais. O Quadro 3 apresenta os objetivos que o Referencial estabelece para a educação das relações étnico-raciais, amparados nas anteriormente referidas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Quadro 3 - Objetivos para o trabalho pedagógico a partir das leis nº 10.639/03 e 11.645/08

Lei nº 10.639/2003	Lei nº 11.645/2008
1. proporcionar ao – aluno(a) e/ou professor(a) – o fortalecimento de sua autoestima e a (re)construção de sua personalidade, tendo como referência as ações heroicas (<i>sic</i>) de várias personalidades negras (antigas e atuais);	1. apresentar diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira
2. promover uma nova visão da história dos africanos, enfocando seus reinados e impérios, sua cultura e descobertas científicas	2. rever a história e luta dos povos indígenas no Brasil
3. favorecer condições para que alunos e professores apropriem-se de novos saberes sobre a participação de personalidades negras em nossa história	3. estudar a cultura indígena brasileira, bem como enfatizar a cultura indígena presente em nosso estado
4. reconhecer que o tráfico humano foi uma atividade fundamental para o capitalismo mercantilista e que o Brasil, além de ser o país que mais importou escravos negros, foi o último a reconhecer/aceitar a abolição da escravatura	4. conhecer os povos indígenas na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil
5. discutir a repercussão da “Lei Áurea” como um ato político, resultante não apenas das ações de abolicionistas, mas, principalmente, da pressão internacional e seus reflexos práticos, para a vida dos negros escravizados e na construção do racismo nos dias atuais;	5. diferenciar os povos indígenas, considerando suas diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas
6. conhecer algumas personalidades negras e sua contribuição nos diversos setores da sociedade: políticos, artistas, cientistas, estudiosos, líderes locais, entre outros	6. conhecer a cosmologia (concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo, tais como: mitos, origem do homem, relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos da natureza, da origem da agricultura, da metamorfose de seres humanos em animais, da razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes)
7. estudar a importância dos quilombos, como centros de luta e resistência contra a escravização, e as comunidades remanescentes de quilombos que existem em nosso estado/cidade.	7. localizar os territórios e terras indígenas (conceito e localização geográfica no território nacional e regional)
8. identificar a relevância do estudo sobre o Dia da Consciência Negra – 20 de novembro, em relação ao dia 13 de maio, que, de acordo com as orientações do MEC deverá ser lembrado como o Dia Nacional de Luta contra o Racismo	

Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme), 2020, p. 313-14.

O Quadro 4 apresenta os objetivos que o Referencial estabelece para a abordagem da temática gênero e sexualidade. Os aparatos legais que alicerçam essas diretrizes compreendem a Lei nº 11.340/2006⁴⁷ no âmbito federal e a Lei nº 6.126/2018⁴⁸ no âmbito municipal, que abordam a temática de gênero, violência doméstica e a Lei Maria da Penha.

Quadro 4 - Objetivos para a abordagem de Gênero e Sexualidade

Objetivos estabelecidos a partir da Lei nº 11.340/2006	
1. envolver alunos(as), funcionários(as) e famílias/comunidade em discussões/eventos a respeito da mulher e seu papel na sociedade (direitos, dificuldades, preconceitos, conquistas), buscando, sempre, a transformação da escola em um lugar da liberdade, do respeito e da boa convivência	5. realizar uma reflexão crítica em relação às especificidades da mulher e do homem, sobre traços da identidade de gênero que promovam a vulnerabilidade de meninos e meninas
2. promover o combate ao preconceito de gênero (machismo/sexismo/misoginia)	6. refletir sobre a função paterna, materna e fraterna, questionando relações de poder que estimulam a violência e abuso de poder entre a mulher e o homem
3. promover estudos a respeito de bullying, como forma de orientar os(as) alunos(as) diante dessas práticas de violência e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele/ela possa diferenciar o bullying do sexismo, da misoginia, do racismo e da homofobia	7. entender que o respeito às diferenças sexuais merece cuidado, assim como o combate a outras formas de discriminação
4. ampliar os espaços de discussões sobre as relações de gênero e sexualidade, a fim de produzir mudanças significativas em nossa sociedade, amenizando as desigualdades de gênero	8. desenvolver atividades a respeito da Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340/2006)
	9. desenvolver atividades a respeito da Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340/2006).

Fonte: Referencial da Rede Municipal de Ensino (Reme), 2020, p. 315

Essas orientações e objetivos encontram-se ao final do Referencial e, conforme já mencionado, essa disposição não é interessante do ponto de vista de uma educação humanizadora. A ideia de transversalidade e o sentido extracurricular dessas orientações revelam uma perspectiva de marginalização desse conteúdo, uma forma velada de exclusão, um sentido de desimportância ao que deve ser afirmado e evidenciado nos processos de ensino-

⁴⁷ BRASIL, 2006. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso 21 jun 2022

⁴⁸ CAMPO GRANDE, 2018. Lei 6.126, de 20 de novembro de 2018. Dispõe sobre o ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas municipais do município de Campo Grande – MS, de forma transversal ou extracurricular e dá outras providências. Pode ser acessada em: <<https://camara.ms.gov.br/legislacao-municipal>> Acesso 21 jun 2022

aprendizagem.

2.1.1 O modelo de competência e o viés neoliberal da educação

*O dinheiro é mais livre que as pessoas
As pessoas estão a serviço das coisas.*

(Eduardo Galeano – O livro dos abraços, 2020b, p. 108)

Considerando as fragilidades encontradas nas análises do currículo de Campo Grande, do ponto de vista de uma educação de viés decolonial e humanizador, apresento uma breve discussão sobre o modelo de ensino baseado em competências, cuja Base Nacional Comum Curricular é formulada e, portanto, os demais referenciais curriculares estaduais e municipais também são. Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), *competência* significa mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” O documento ainda evoca o *Caderno de Educação em Direitos Humanos* para reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.”

Seria possível pensar uma “formação humana integral” sob a lógica do capitalismo moderno/colonial? Seria possível a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva dentro de uma ordem de poder mundial que se estrutura através de um desenvolvimento desigual e combinado⁴⁹? Até que ponto a conscientização da população voltada à preservação da natureza é suficiente dentro do sistema de produção capitalista, que visa exclusivamente o lucro em detrimento da prevenção dos impactos ambientais? Seria possível ocorrer uma inclusão, quando os grupos cuja inclusão se faz urgentemente necessária não são nomeados dentro dessa perspectiva inclusiva? Essas são questões levantadas ao longo das análises realizadas cuja resposta pode ser encontrada se pensarmos sobre os limites intransponíveis da formação humana integral sob a lógica do capitalismo moderno/colonial.

Acerca da conceitualização de “competência”, Zabala e Arnau (2014, p. 17) afirmam que o termo advém do âmbito empresarial, surgindo no início da década de 1970 para caracterizar

⁴⁹ A teoria do desenvolvimento desigual e combinado, formulada por Trotsky, conforme Lowy (1995, p. 73), é utilizada “para compreender o tipo de dominação que o capital exerce nas formações sociais onde subsistem relações pré-capitalistas: ele é a “luz universal” que modifica todas as outras “cores” econômicas e sociais.” E complementa que a teoria é “uma tentativa de explicar estas “modificações” e, por consequência, de dar conta da lógica das contradições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico ou dominados pelo imperialismo” (ibid)

alguém com a capacidade de realizar uma tarefa de forma eficiente. Especificamente em 1973, “McClelland definiu competência como forma de avaliar *o que realmente causa um rendimento superior no trabalho.*” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 32) A Organização Internacional do trabalho (OIT), em 2004, define como “*capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada.*” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 32) E o Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais, através do Decreto Real 797/1995, define como a capacidade do sujeito na aplicação de seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes ao desempenho de determinada ocupação, “*incluindo a capacidade de resposta a problemas imprevistos, a autonomia, a flexibilidade e a colaboração com o entorno profissional e com a organização do trabalho.*” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 33). Essas são apenas algumas definições de “competência” dentro do âmbito profissional, pois diversos outros autores e organizações possuem definições diferentes, porém ainda sob uma lógica pouco mais ou pouco menos parecida.

As definições de “competência” são apropriadas pelo âmbito educacional a partir de ideias formuladas no âmbito profissional, “no entanto, adotando níveis de maior profundidade e extensão no campo de aplicação e, em alguns casos, precisando a forma em que se mobilizam os componentes da competência.” (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36). Outra definição estrutural para o termo é “a soma de conhecimentos, habilidades e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações”, formulada pelo Conselho Europeu em 2001 (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 36-37) Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2002), em seu projeto “Definição e Seleção de Competências” (DeSeCo), define “competência” como:

[...] a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais. De modo que são enfatizados os resultados os quais o indivíduo consegue por meio da ação, seleção ou forma de se comportar conforme com as exigências. Essa definição completa-se com a seguinte: cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz. (ZABALA; ARNAU, 2017, p. 37).

Conforme Zabala e Armau, a primeira definição possui caráter semântico afirmando que “competência é a habilidade de responder de forma exitosa a situações complexas” (ZABALA; ARNAU, 2017, p. 37), e a segunda é o meio para conseguir a primeira – as combinações de “habilidades práticas, conhecimentos (incluídos conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais”

(ZABALA; ARNAU, 2017, p. 38). O sociólogo suíço Philippe Perrenoud, em 2001, define “competência” como:

[...] a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 39).

Além das definições atribuídas aos conceitos de “competência” como “conhecimentos”, “capacidades” e “atitudes”, Zabala e Arnau (2014, p. 40) analisam o acréscimo, por Perrenoud, de “microcompetências”, “informações”, “valores”, “atitudes”, e “esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

Acerca da defesa do modelo de ensino pautado em competências, a BNCC afirma que:

No *novo cenário mundial*, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Esse novo cenário mundial, ao qual o documento se refere, é o sistema de acumulação flexível. Conforme Aline Nomeriano Morato (2005, p. 46), esse sistema, que foi disseminado pelo mundo capitalista após a década de 1980, chegando ao Brasil mais tarde, caracteriza-se pela flexibilidade e polivalência do trabalhador, que privilegia o trabalho em equipe e a rotatividade de tarefas entre postos diferentes dentro do processo produtivo, além da exigência de qualificação profissional desse trabalhador, o que resultaria em uma maior capacidade produtiva.

O modelo de competências surge para atender essa demanda – reduzir gastos com a força de trabalho através de uma racionalização produtiva. O sistema de acumulação flexível entra em vigor como estratégia para superação da crise do modelo de produção taylorista-fordista, cujo papel do trabalhador era inflexível, parcializado, desqualificado e alienante. Contudo, não é possível afirmar que em um sistema de acumulação flexível, como o atual, o trabalhador seja humanizado e emancipado. Isso não é possível sob a lógica do capitalismo.

As políticas educacionais e a educação básica no Brasil são subservientes à lógica neoliberal, de viés mercadológico e a serviço do capital – seu fim último é o mercado e o currículo, como produto e produtor desse meio, anula as subjetividades necessárias a uma educação crítica e humanizadora. Sobre essa questão, Morato discorre sobre a Teoria do Capital

Humano, que transforma a educação em determinante do desenvolvimento econômico. Essa teoria, conforme a autora:

[...] subordinou a educação às necessidades de qualificação da mão-de-obra demandadas pelas novas exigências do capitalismo industrial. Além de responder, ideologicamente, a essas aspirações, constituiu-se no referencial capaz de transformar a educação em determinante do desenvolvimento econômico (MORATO, 2005, p. 10).

Conforme a autora, essa é uma concepção mecanicista e economicista da política educacional. Ou seja, como e por quem são definidas as políticas educacionais que normatizam e orientam nossa educação? Elas operam a favor do desenvolvimento humano integral e humanizado das/os estudantes ou de seu desenvolvimento até o ponto necessário para a manutenção do acúmulo do capital, que conseqüentemente acentua as desigualdades sociais, raciais, de gênero, de sexualidades etc.?

É possível perceber, por meio da substituição do modelo taylorista-fordista pelo sistema de acumulação flexível, também uma reforma profunda no sistema educacional pautada no modelo da competência. Isso significa que a educação está subordinada à lógica do capital, o que implica estar subordinada à lógica da modernidade/colonialidade. Também significa que a educação, sob essa lógica, ao atender os interesses do capital, contribuirá para a manutenção e o agravamento desses problemas. Conforme Tonet (2016, p. 23), “[...] agravar mais os problemas sociais exatamente em um momento em que já existiriam condições de resolver plenamente muitos deles.”

Voltemos então nossa atenção para o modelo de competência presente na BNCC, que orienta que a/o estudante deve “ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”, “ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções[...]” e “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”. Essas “qualidades” poderiam ser encontradas, exatamente da mesma forma, em um anúncio para vaga de emprego cujo salário e direitos trabalhistas não seriam suficientes para uma existência minimamente digna e, menos ainda, livre. O problema maior aqui não reside nos conceitos em si, tampouco reside no modelo de educação por competências, mas sim em sua manipulação desviante, sua utilização para o esvaziamento de conceitos, para o enfraquecimento da arte como área de conhecimento.

Djamila Ribeiro (2019, p. 25), ao refletir sobre os impactos da produção da pensadora feminista Lélia Gonzales (1935-1994), confirma a necessidade da “reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo”. A

linguagem, os termos e conceitos utilizados na formulação da BNCC apontam para um esvaziamento de conceitos que poderiam promover uma educação de viés humanizador e decolonial.

2.2 PNLD: múltiplas faces do livro didático

Nestas breves análises, entendo o livro didático como um instrumento complexo e multifacetado. Assim, entendo que “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas” (CHOPPIN apud BITTENCOURT, 2002, p. 69).

Para o educador francês Alain Choppin, o livro didático possui múltiplas funções (2004, p. 552), sendo as quatro essenciais: função *referencial* (quando corresponde a fiel tradução do programa de ensino ou suas possíveis interpretações), função *instrumental* (devido aos métodos de aprendizagem, exercícios, atividades e orientações que visam à aquisição de competências, habilidades, que favoreçam a memorização e a solução de problemas, etc.), função *ideológica e cultural* (pois é um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores da classe burguesa, portanto possui viés político) e, por fim, função *documental* (considerando que mesmo sem uma leitura dirigida, pode fornecer documentos que contribuam para o desenvolvimento crítico do estudante) (CHOPPIN, 2004, p. 553). Ainda conforme o autor, o livro didático é “um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (CHOPPIN, 2004, p. 563).

Para a historiadora brasileira Circe Bittencourt, o livro didático é, primeiramente, uma mercadoria e, em sequência, um depositário dos conteúdos escolares, um instrumento pedagógico e um veículo portador de um sistema de valores, de ideologia e de cultura (2002, p. 71-72). É uma *mercadoria*, pois é produto editorial e obedece a “evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” e “sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização” (BITTENCOURT, 2002, p. 71). É um *depositário de conteúdos escolares* pois é por seu intermédio, por meio da sistematização de seus conteúdos, “que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 2002, p. 72).

Ainda conforme a autora, também é um *instrumento pedagógico*, pois abarca uma série de tarefas que os/as alunos/as devem realizar, bem como orientações estruturantes para o trabalho docente (como é o caso do instrumento analisado neste trabalho, o *manual do*

professor), ou seja, “apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas *como* esse conteúdo deve ser ensinado” (2002, p. 72). Por fim é um *veículo portador de um sistema de valores* considerando que, como afirma Bittencourt, “várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2002, p. 72).

O livro didático pode ter como papel a “reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2002, p. 73). A autora cita, em suas análises referentes à questão da presença de imagens nos primeiros manuais didáticos utilizados para ensinar História, que os grupos indígenas “eram representados como “selvagens”, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerras e rituais antropofágicos” (2002, p. 82). Esses manuais, escritos por autores da igreja, representam os religiosos como heróis em obras missionárias e civilizatórias de seus trabalhos de catequese. Por outro lado, a autora enfatiza que o livro didático é elaborado por sujeitos diversos, além de passar pela mediação das/os professoras/es e alunas/os, e deste modo, seus usos “são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (2002, p. 73).

A concepção que Bittencourt apresenta vai ao encontro da afirmação de Tomaz Tadeu da Silva anteriormente comentada, pois o autor concebe o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos e, portanto, “podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles [...]” e mesmo “quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa” (SILVA, 2013, p. 188). Nessa linha de reflexão, Bittencourt afirma que mesmo considerando o caráter impositivo, diretivo e prescritivo do livro escolar, “existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental” (2002, p. 74) e complementa dizendo que “o livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis” (BITTENCOURT, 2002, p. 89). Ou seja:

[...] cabe ao professor, na maioria das vezes, a escola do livro, e sua leitura na sala de aula é determinada também pelo professor. os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrente da leitura são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola (BITTENCOURT, 2002, p. 89).

No Brasil, existe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita, atendendo os segmentos da educação infantil, dos anos iniciais e

finais do ensino fundamental e do ensino médio, suprindo as escolas da rede pública de ensino, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o Poder Público, conforme redação do site oficial do Portal do Ministério da Educação (MEC).⁵⁰ O Portal ainda destaca que a compra e a distribuição dos materiais e livros selecionados pelo MEC, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), bem como a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para as escolas públicas cadastradas no censo escolar, são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros didáticos distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica:

[...] são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação (BRASIL, 2018).

Essa aprovação é realizada através de editais e a coleção didática analisada neste capítulo foi selecionada por meio do Edital 04/2015 - CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro)⁵¹. O presente documento incentiva a produção de materiais didáticos que estejam em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,⁵² e estabelece pontos que estes materiais devem procurar representar:

Nessa perspectiva, elas [as obras didáticas] devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando: 1. promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; 2. abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**; 3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; 4. promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso; 5. incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; 6. promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos,

⁵⁰ Portal do Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso 10 jun de 2022.

⁵¹ Portal do Ministério da Educação. Edital 04/2015 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso 10 jun de 2022.

⁵² Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso 10 jun de 2022.

profissões e espaços de poder; 7. promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2015, p. 32).

As palavras que foram destacadas na citação supracitada estão destacadas do mesmo modo no documento da qual foi retirada. O documento estabelece critérios eliminatórios comuns e critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Arte. Os princípios e critérios eliminatórios comuns a serem observados nos processos de avaliação são:

- a. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- b. observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- c. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- d. respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
- e. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- f. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- g. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (BRASIL, 2015, p. 32-33).

Para o componente curricular Arte, os princípios e os critérios eliminatórios específicos compreendem observar se a obra didática:

- a. promove o ensino da Arte em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- b. propõe diversidade de atividades artístico-pedagógicas que contemplem as linguagens cênica, plástica e musical;
- c. proporciona o estudo de linguagens não verbais e o uso expressivo da metalinguagem;
- d. aborda a produção artístico-cultural dos períodos e autores históricos representativos inserindo-a em seu contexto histórico-social;
- e. contextualiza histórico-socialmente as diferentes manifestações das modalidades artísticas, entendidas como manifestações culturais de caráter antropológico;
- f. utiliza vocabulário técnico na descrição dos elementos integrantes que compõem as linguagens e manifestações artísticas, considerando os períodos históricos em que se inserem;
- g. proporciona a construção de conceitos específicos nas diferentes linguagens;
- h. estimula a produção de material artístico (cênico, plástico e musical) para a construção do conhecimento no campo da Arte e exposição do resultado;
- i. inclui propostas de atividades intertextuais que dialoguem com as diferentes linguagens artísticas e as demais formas de linguagem;
- j. proporciona o trabalho com signos artísticos verbais (palavras), não verbais (gestos, sonoros, desenhos, pinturas, espacial, corporal), dentre outros.

- k. apresenta diversidade de textos formais e não formais, abrangendo diferentes manifestações e registros das linguagens artísticas;
- l. oferece referências para o ensino das linguagens artísticas, especialmente em suas expressões e manifestações e expressões regionais, de forma diversificada, sendo a Música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo;
- m. promove uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos e habilidades desenvolvidos pela prática artística, em suas diferentes forma, inclusive as regionais;
- n. desenvolve os sentidos, revisitando obras consagradas e de valor artístico relevante nas linguagens artísticas cênica, plástica e musical;
- o. articula a construção de significados por meio da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais, favorecendo experiências significativas no ensino/aprendizagem das linguagens artísticas;
- p. incentiva a busca e a integração de informações em uma diversidade de fontes;
- q. proporciona experiências produtivas de aprendizagem da Arte;
- r. contempla, de forma articulada, os conteúdos pertinentes às diferentes modalidades de manifestações artísticas, com ênfase para o teatro, as artes plásticas, a dança e a música;
- s. promove o desenvolvimento cultural dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 41).

Ainda cabe destacar que, conforme o Edital, serão excluídas do PNLD 2018 as obras didáticas que:

- a. veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- b. fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público
- c. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2015, p. 33-34).

O Quadro 5 destaca os dados gerais da entrega do PNLD (2020) para todas as etapas de ensino.

Quadro 5 - Dados gerais de entrega do PNLD - 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos (Acesso 10 jun de 2022)

Portanto, a partir do panorama geral apresentado sobre a metodologia de análise do livro didático (BITTENCOURT, 2002; CHOPPIN, 2004), bem como a breve exposição dos processos que envolvem o PNLD (definições gerais, editais, diretrizes, dados quantitativos etc), construo uma análise preliminar, majoritariamente quantitativa acerca da coleção didática “Por

toda pARTE”, aprovada no Edital do PNLD 2018.

2.2.1 Coleção didática “Por toda pARTE” (2020-2023)

Conforme analisado anteriormente, o livro didático é um instrumento complexo e possui múltiplas facetas, possibilidades e abordagens de análises. Conforme Circe Bittencourt, podemos considerar o livro como um *documento* e, desse modo, “ele passa a ser analisado dentro de pressupostos da investigação histórica e, portanto, *objeto* produzido em um determinado momento e *sujeito* de uma história da vida escolar ou da editora” (2002, p. 86). É potente pensar no livro didático como *objeto* e também como *sujeito*, pois ele é um produto cultural, produzido sob determinados prismas do que é considerado o conhecimento legítimo a ser apreendido pelas/os estudantes, de acordo com determinado tempo histórico e lócus geográfico; e também porque o livro didático é produtor (e/ou mantenedor) desse tempo histórico e desse lócus geográfico, que condicionam quais conhecimentos serão os legítimos, portanto, representados em suas edições.

Assim, entendemos o livro didático como fonte documental e de conteúdos, suscetível à agência de terceiros, geralmente professoras/es e estudantes, mas também como agente, no intermédio das relações didático-pedagógicas, metodológicas e políticas. Dito de outro modo, é como o “fazer diferentes coisas e coisas dissidentes” com o conhecimento, a cultura e o currículo do qual Silva (2013, p. 188) discorre sobre. Nessa perspectiva, Bittencourt reflete que “cabe ao professor a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leitura e interpretação que despertem o sentido histórico nas relações triviais da sala de aula” (2002, p. 86)

A coleção didática “Por toda pARTE”, da editora FTD, aprovada no Edital 04/2015 – CGPLI (Coordenação-Geral dos Programas do Livro), cuja divulgação ocorreu através da Portaria nº 62, de agosto de 2017⁵³, compõe o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) durante o período de 2020 a 2023 e foi adotada pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS para o componente curricular Arte para os anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano. A coleção possui autoria de Solange dos Santos Utuari Ferrari, no campo das artes visuais; Carlos Elias Kater no campo da música; Bruno Fischer Dimarch, no campo da dança e de Pascoal Fernando Ferrari, no campo do teatro. O Quadro 6 contém dados referentes aos valores de aquisição dos manuais dos professores e

⁵³ Portal do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, seção 1, nº 147, 2 de agosto de 2017. Disponível em: </portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70021-edital-pnld-2018-r esultado-final-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso 10 jun de 2022.

dos livros das/os alunas/os para o recorte dos anos finais do ensino fundamental, analisado no presente trabalho. O Quadro 7 contém dados da tiragem geral da Editora FTD, contemplando todas as etapas da educação básica.

Quadro 6 - Valores de aquisição da coleção “Por toda pARTE”, Editora FTD S A para os anos finais do ensino fundamental

Tipo	Ano	Qntd. de Exemplares	Valor Un. (R\$)	Valor Total (R\$)
Manual do prof.	6º Ano	14.283	R\$ 13,28	R\$ 189.659,67
Manual do prof.	7º Ano	13.880	R\$ 13,35	R\$ 185.347,97
Manual do prof.	8º Ano	13.342	R\$ 12,73	R\$ 169.883,69
Manual do prof.	9º Ano	12.927	R\$ 12,80	R\$ 165.429,40
Livro do aluno	6º Ano	715.457	R\$ 7,94	R\$ 5.319.905,54
Livro do aluno	7º Ano	670.351	R\$ 7,93	R\$ 5.670.712,18
Livro do aluno	8º Ano	614.196	R\$ 7,47	R\$ 4.586.815,73
Livro do aluno	9º Ano	573.558	R\$ 7,47	R\$ 4.284.478,26

Fonte: www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos (Acesso 10 jun de 2022)

Quadro 7 - Dados de tiragem - Editora FTD S A

Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Tiragem total	Total de títulos adq.	Média exemplar	R\$ / Total impresso	Valor total (R\$)
9.464.724	18.222.978	2.513.647	30.201.349	90	R\$ 10,26	240.877.985,62	240.877.985,62

Fonte: www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos (Acesso 10 jun de 2022)

Na presente análise, busco não deixar de considerar as múltiplas funções da coleção didática. De acordo com as funções elencadas por Choppin (2004), de modo generalizado, a função *referencial* da coleção diz respeito à sua correspondência com os parâmetros inscritos na BNCC; a função *instrumental* é destacada no *manual do professor* em sua primeira parte, destinada a orientações didático-pedagógicas e artísticas com a exposição dos quadros de competências consoantes à Base Nacional Comum Curricular – são três quadros contendo as dez *Competências Gerais*, as seis *Competências Específicas de Linguagens para o ensino fundamental* e as nove *Competências Específicas de Arte para o ensino fundamental*, e também em sua segunda parte, por meio de uma série de diretrizes didático-pedagógicas para cada página do livro didático das/os estudantes. As funções *ideológica e cultural* e *documental* correspondem a todo o conjunto do livro didático, elas estão inscritas nos conteúdos apresentados e nos modos como estes devem ser desenvolvidos, bem como nos aqueles que

encontram-se ausentes na obra didática. Tais funções seriam, talvez, as mais difíceis de serem explicadas de forma ampla e abrangente, mas é certo que o conjunto total da obra é delineado por estas funções.

De acordo com Choppin, nos anos 1990, as análises dos manuais didáticos voltavam-se para a função instrumental e enfatizavam a dimensão “pedagógica” em detrimento de outras dimensões, como as características próprias do livro. Conforme o autor:

[...] apenas os prefácios foram considerados dignos de interesse, na medida em que, nos limites de uma exposição sucinta, elaborada e refletida, tais prefácios permitem discernir os projetos conscientes — confessados, ou confessáveis — dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro. No entanto, outros elementos, até mais reveladores das intenções ideológicas ou pedagógicas dos autores, como as notas de rodapé, os resumos, a formulação dos títulos e subtítulos dos capítulos, os sumários, o léxico, os índices ou, simplesmente, o próprio título dos livros mereceriam ser estudados com mais cuidado. Também têm sido negligenciadas as características “formais” dos livros didáticos. A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) [...] a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Dessa maneira, busco levar em consideração os apontamentos de Choppin acerca dos elementos que tem sido negligenciados nas análises em manuais didáticos. Para tal, objetivo analisar não apenas a dimensão pedagógica das orientações contidas no livro para o trabalho com as obras em questão, mas sim elementos apresentados no contexto das sequências didáticas do recorte, que podem revelar intenções ideológicas ou pedagógicas das/os autoras/es.

A coleção analisada “Por toda pARTE”, em especial o *manual do professor* em sua segunda edição do ano de 2018. O *manual do professor*, como mencionado, é organizado em duas partes: na primeira, são apresentadas orientações didático-pedagógicas e artísticas e expostos os quadros de competências em conformidade com a BNCC. A segunda parte destina-se à reprodução do livro didático recebido pelas/os estudantes em tamanho reduzido margeado por seções contendo direcionamentos e orientações às/aos docentes – que são divididos em seções, sendo elas: “contextualização”, “percursos poéticos, estéticos e artísticos”, “competências específicas de arte” e “situações de aprendizagem” junto às páginas da abertura de cada *unidade* e “conceitos em foco”, “BNCC - unidades temáticas/habilidades”, “proposições pedagógicas”, “para ampliar conceitos”, “conexões”, “+ideias” e “registros e avaliações” junto às demais páginas que compreendem os *capítulos* e os *temas*. O Quadro 8 apresenta um panorama geral acerca dos conteúdos/conceitos/procedimentos abordados em cada uma destas seções nas páginas selecionadas no presente recorte.

Quadro 8 - Panorama geral das seções

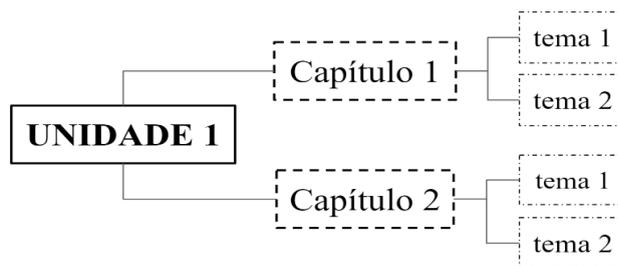
UNIDADES	
Contextualização	O texto sucinto contém direcionamentos gerais relacionados a quais linguagens/movimentos serão apresentados, orientações sobre metodologias de leitura de obras e breve comentário acerca da cartografia das imagens que representam as produções artísticas e os conceitos abarcados e das <i>unidades temáticas</i> relacionadas a elas.
Percurso poéticos, estéticos e artísticos	O texto estabelece relações entre as imagens apresentadas nas páginas de abertura da <i>unidade</i> , orienta pesquisas, debates, problematizações, investigações, criação de Diários de arte e propõe avaliações diagnósticas.
Competências específicas de arte	O texto elenca quais competências específicas de arte serão mobilizadas ao longo da <i>unidade</i> .
Situações de aprendizagem	O texto evidencia a autoria do trabalho docente, propondo a realização de curadorias educativas, para além das produções abarcadas no livro; e sugere situações para a aprendizagem que envolvem a nutrição estética, a arte em projetos, proposições de pesquisas e investigações objetivando a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, a criação, a produção e a fruição.
CAPÍTULOS E TEMAS	
Conceitos em foco	O texto elenca conceitos que versam sobre: movimentos e obras artísticas/culturais; linguagens; sujeitos e sujeitos envolvidos em produções artísticas/culturais; elementos da linguagem visual; técnicas, instrumentos e suportes da linguagem visual.
BNCC	O texto elenca quais “unidades temáticas” e quais “habilidades” (são elencados os códigos) da BNCC serão contempladas na proposta/atividade.
Proposições pedagógicas	O texto apresenta diretrizes e roteiros com perguntas, comentários, pontuações, breves contextualizações e proposições que a/o professora/or deve fazer consoante a cada proposta/atividade
Para ampliar conceitos	O texto apresenta direcionamentos para que a/o professora/or amplifique a aprendizagem com indicações diversas relacionadas à proposta/atividade. Tais indicações consistem em movimentos artísticos/culturais, artistas, acontecimentos históricos e políticos, narrativas da história da arte, criação de projetos, sugestões de pesquisa, apresentação de materiais, técnicas e suportes e linguagens artísticas.
+ideias	O texto apresenta semelhanças gerais com a seção descrita acima, apresenta artistas, movimentos e obras relacionados à proposta/atividade e caminhos que podem ser seguidos para a complementação da seção “Propostas pedagógicas”, que envolvem o desenvolvimento do processo de experimentação e criação artístico e poético, noções acerca da composição das materialidades e sugestões de propostas interdisciplinares com outros componentes curriculares, sendo em sua maioria História e Língua Portuguesa.

Conexões	O texto apresenta referências de livros, sites, filmes, documentários, vídeos, artigos, artistas e obras que complementam a proposta/atividade. Todas as referências de sites contêm o endereço virtual com data de acesso.
Registros e avaliações	O texto apresenta orientações específicas para cada proposta/atividade e orientações gerais para a constante observação e registro dos processos (a concepção geral de avaliação é voltada aos processos, tendo caráter diagnóstico e formativo) e propõe que as/os docentes incentivem os alunos a realizarem registros constantes em seus Diários de arte.

Fonte: elaborado pela autora com base no manual do professor da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

A coleção é dividida em quatro *unidades* e dentro delas existem dois *capítulos* com dois *temas* cada um (Figura 17). As *unidades temáticas* são apresentadas de acordo com a BNCC: Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e Artes Integradas, e as *habilidades* são descritas no formato dos códigos que a BNCC estabelece.

Figura 17 - Esquema da estrutura de unidades, capítulos e temas da coleção didática



Fonte: elaborado pela autora com base na estrutura da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Neste estudo, centro minhas análises nos conteúdos propostos nas páginas que compreendem a *unidade temática* Artes Visuais, em específico recortes dentro da categoria pintura, abarcam questões sobre narrativas da história da arte cujo conteúdo me suscita inquietações ao longo da minha trajetória acadêmica/profissional, que versam sobre os temas transversais de gênero, raça, nacionalidade e meio ambiente.

É válido salientar que a proposta desta coleção é expressivamente interdisciplinar, portanto, diversas páginas do recorte selecionado abarcam uma ou mais *unidades temáticas* concomitantemente. Outra importante observação é a inclusão de conteúdos selecionados cuja *unidade temática* é unicamente Artes Integradas, o que se justifica em razão das linguagens e abordagens presentes nesses conteúdos – majoritariamente referentes ao hibridismo entre as linguagens, sobretudo as que envolvem o audiovisual, a arte digital, a performance, o *happening* e a instalação, questões que serão desenvolvidas de forma mais aprofundada ao longo das análises.

A Tabela 1 traz as páginas cujo conteúdo engloba a *unidade temática* Artes Visuais, tanto isoladamente quanto concomitante às demais.

Tabela 1 - Páginas indicadas com a Unidade Temática “Artes Visuais”

Unidades	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
UNIDADE 1	10-12; 14-27; 44; 56,57	10-25; 36-51; 62, 63	10-33	10-27; 38, 39; 42, 43, 46, 47
UNIDADE 2	64, 65; 80-93	66-83; 90-97; 405, 105; 110, 111	56-95; 102-103	56-63; 68, 69; 70-73
UNIDADE 3	102-147; 156, 157	114-125; 136-140; 146; 150-55	130-132; 136-151	106-136; 140-145; 148-153
UNIDADE 4	160-167; 170-175; 187, 187; 206, 207	180-181	154-164; 172-185; 190, 191	156-161; 169-180

Fonte: elaborado pela autora com base na estrutura da coleção didática “Por toda pARTE”, Editora FTD

Existem observações a serem pontuadas no recorte de análise, que foram organizadas em três categorias (Tabela 2) que se justificam em função:

1. Das linguagens da performance, do *happening*, das instalações, do audiovisual e da arte digital, por vezes, serem abordadas apenas sob a *unidade temática* Artes Integradas;
2. Da dimensão polivalente inscrita na concepção do livro didático, cujos conteúdos, atividades e orientações propostas exigem um aprofundamento teórico-metodológico nas áreas da Música, do Teatro e da Dança que minha formação em Artes Visuais não poderia alcançar;
3. Da apresentação de imagens ao final de cada *unidade* sistematizadas conectadas a uma linha do tempo cronológica dividida em “Pré-História”, “Idade Antiga”, “Idade Média”, “Idade Moderna” e “Idade Contemporânea”. Tais imagens não seguem um padrão pré-determinado: algumas apareceram ao longo da *unidade* (portanto, já tabuladas) e outras não, mas são impressas em tamanho reduzido e não vinculam-se diretamente a propostas de atividades e/ou orientações – possuem um viés bastante amplo e descentralizado.

Tabela 2 - Páginas referentes às observações destacadas nos itens 1, 2 e 3

	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Artes Integradas	–	–	–	28-37; 64-67; 182-185
Polivalência	12-15; 64, 65; 82, 83; 106, 107; 130-133; 162, 163;	12, 13, 38, 39, 92, 93, 96, 97; 116-121; 123, 124, 138-141; 146, 147; 180	--	42, 43; 140-141; 158-161

Finais de Unidades	56, 57, 156, 157	62, 63, 110, 111	102, 103; 150, 151; 180-181	152, 153
--------------------	------------------	------------------	-----------------------------------	----------

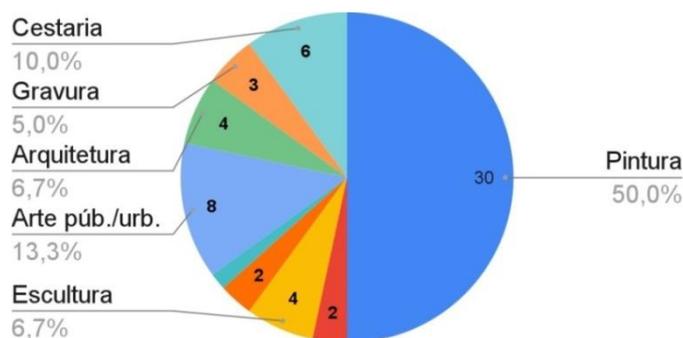
Fonte: elaborado pela autora com base na estrutura da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Após o levantamento inicial das páginas, por meio da verificação dos conteúdos relacionados às artes visuais, realizei a tabulação dos dados referentes às linguagens das obras apresentadas ao longo dos quatro volumes do manual didático, categorizando-as. Inicialmente, listei onze categorias: pintura, instalação, escultura, audiovisual, desenho, performance/happening, arte urbana/arte pública; fotografia, arte digital, gravura e arquitetura.

Contudo, no decurso da pesquisa no manual didático, houve a necessidade de incluir novas categorias para conseguir abarcar a variedade de linguagens, principalmente no que tange às técnicas/materialidades/suportes em uma perspectiva híbrida. Realizei, em paralelo, o levantamento quantitativo da nacionalidade de cada artista retratada/o. É importante observar que, nesta análise: 1. em casos de artistas estrangeiras/os naturalizadas/os, foi considerado o país naturalizado e não o de nascimento. 2. os coletivos e grupos artísticos foram considerados como um artista. 3. artistas e coletivos que aparecem mais de uma vez ao longo dos conteúdos foram tabulados apenas uma vez. 4. duplas e trios de artistas que produzem em conjunto e tiveram seus nomes citados foram consideradas/os individualmente.

Os gráficos referentes aos dados do *manual do professor* para o 6º ano do ensino fundamental encontram-se abaixo. Os dados compreendem as categorias de linguagem (Gráfico 2), as nacionalidades de artistas/coletivos (Gráfico 3) e a distribuição de artistas/coletivos por regiões⁵⁴ (Gráfico 4). Para este volume, além das onze mencionadas, foi adicionada a categoria “cestaria”.

Gráfico 2 - Categorias de linguagens referentes ao 6º ano



⁵⁴ Acerca da divisão, estabeleci as categorias geográficas/geopolíticas conforme a nacionalidade das/os artistas e coletivos: África, Ásia, Europa (contemplam os países dos continentes), América Anglo-Saxônica (contempla Estados Unidos e Canadá) e América Latina (contempla os países da América do Sul, Cuba e México)

Gráfico 3 - Nacionalidades de artistas/coletivos referentes ao 6º ano

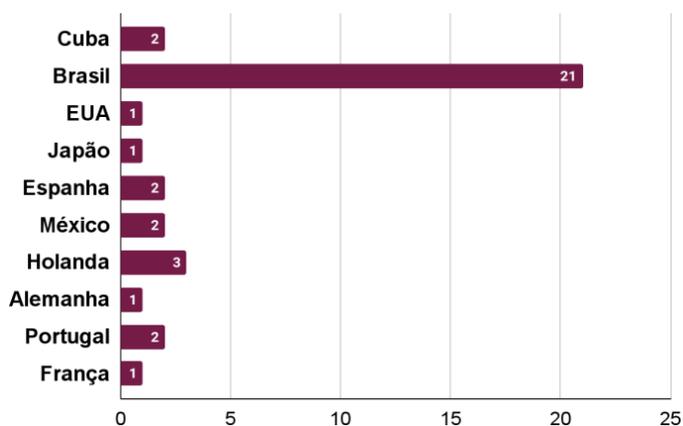
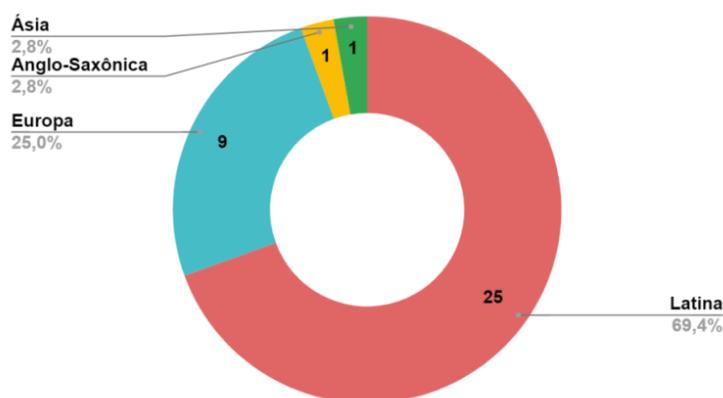


Gráfico 4 - Distribuição por regiões referentes ao 6º ano



Fonte: elaborados pela autora com base na edição para o 6º ano da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Os gráficos referentes aos dados do *manual do professor* para o 7º ano do ensino fundamental encontram-se abaixo. Os dados compreendem as categorias de linguagem (Gráfico 5), as nacionalidades de artistas/coletivos (Gráfico 6) e a distribuição de artistas/coletivos por regiões (Gráfico 7). Para este livro, não foi necessária a inclusão de outra categoria.

Gráfico 5 - Categorias de linguagens referentes ao 7º ano

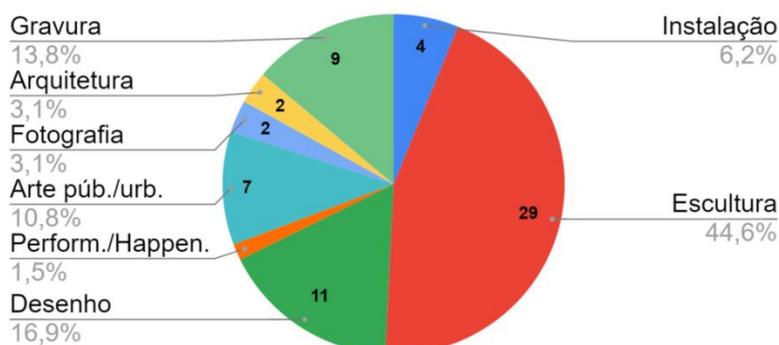


Gráfico 6 - Nacionalidades de artistas/coletivos referentes ao 7º ano

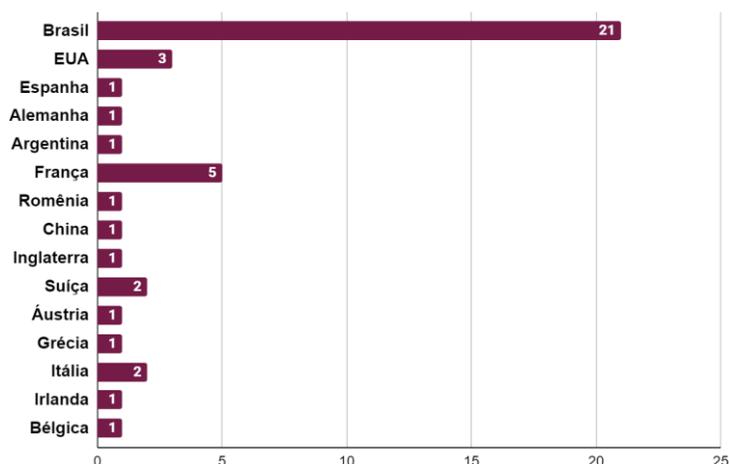
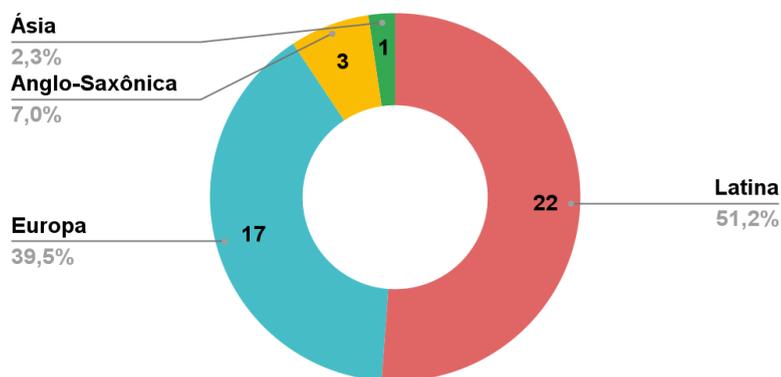


Gráfico 7 - Distribuição por regiões referentes ao 7º ano



Fonte: elaborados pela autora com base na edição para o 7º ano da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Os gráficos referentes aos dados do *manual do professor* para o 8º ano do ensino fundamental encontram-se abaixo. Os dados compreendem as categorias de linguagem (Gráfico 8), as nacionalidades de artistas/coletivos (Gráfico 9) e a distribuição de artistas/coletivos por regiões (Gráfico 10). Para este livro, além das onze supracitadas, foi adicionada a categoria “arte cinética”.

Gráfico 8 - Categorias de linguagens referentes ao 8º ano

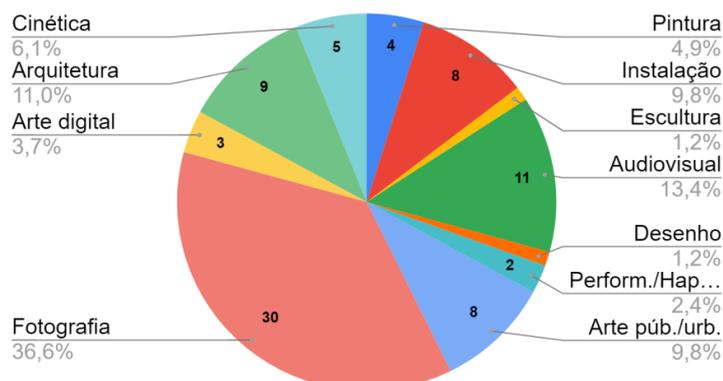


Gráfico 9 - Nacionalidades de artistas/coletivos referentes ao 8º ano

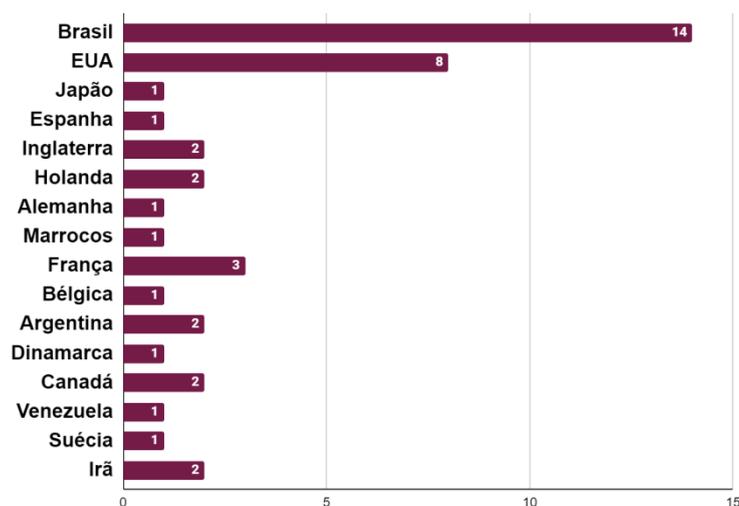
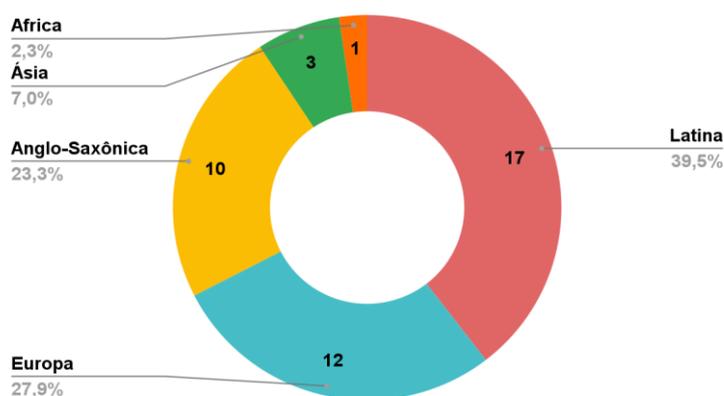


Gráfico 10 - Distribuição por regiões referentes ao 8º ano



Fonte: elaborados pela autora com base na edição para o 8º ano da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Os gráficos referentes aos dados do *manual do professor* para o 9º ano do ensino fundamental encontram-se abaixo. Os dados compreendem as categorias de linguagem (Gráfico 11), as nacionalidades de artistas/coletivos (Gráfico 12) e a distribuição de artistas/coletivos por regiões (Gráfico 13). Para este livro, além das onze supracitadas, foram adicionadas as categorias “poesia”, “moda” e “ready made”. A faixa em rosa claro, entre “moda” e “pintura” corresponde à categoria “ready made”.

Gráfico 11 - Categorias de linguagens referentes ao 9º ano

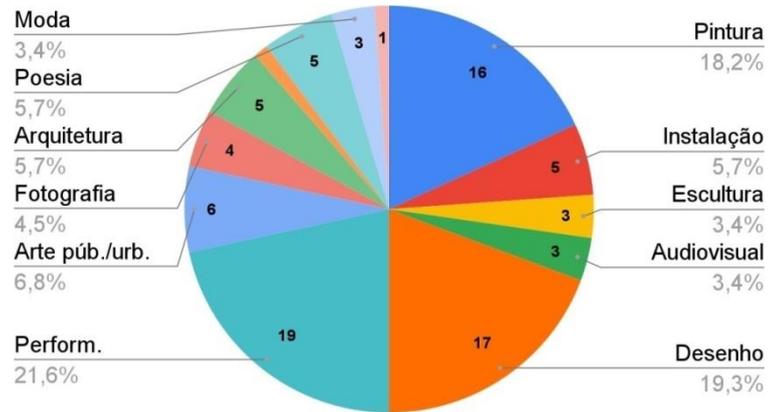


Gráfico 12 - Nacionalidades de artistas/coletivos referentes ao 9º ano

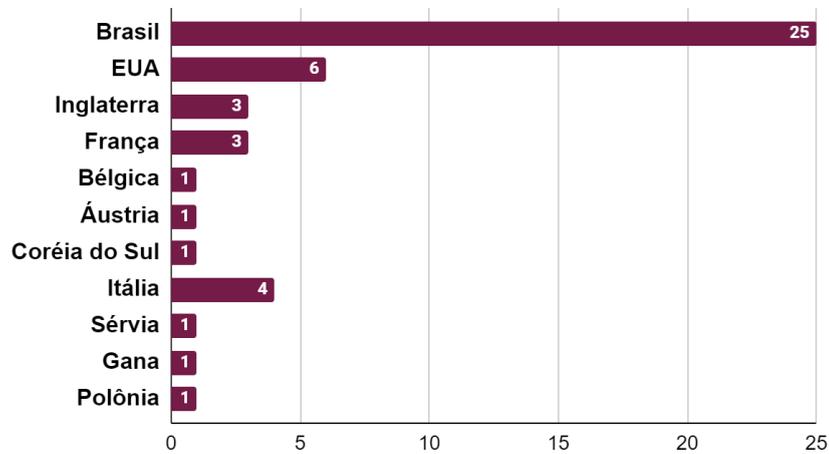
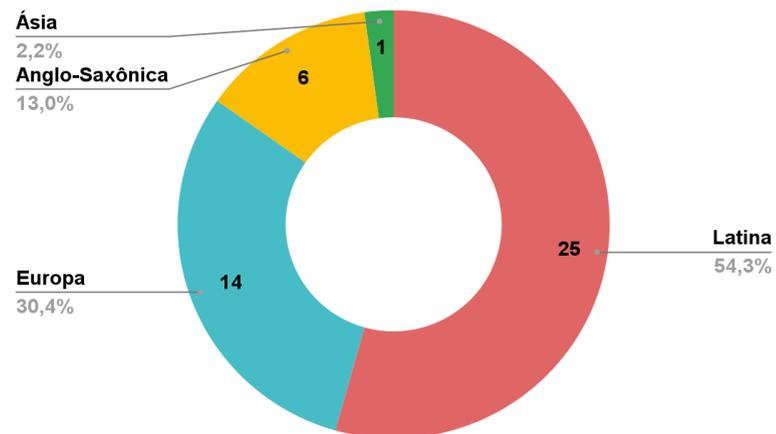


Gráfico 13 - Distribuição por regiões referentes ao 9º ano



Fonte: elaborados pela autora com base na edição para o 9º ano da coleção didática “Por toda pARTE”, FTD

Nas análises apresentadas até então, que possuem um caráter mais quantitativo, bem como um panorama geral da estrutura do manual didático “Por toda pARTE”, é possível concluir que a coleção apresenta uma hierarquização entre obras/artistas de outros países da América Latina (apenas o Brasil é evidenciado) e obras/artistas da Europa. Sendo a seguinte distribuição quantitativa:

6º ano: 4 artistas/coletivos da América Latina e 9 artistas/coletivos da Europa;

7º ano: 1 artista/coletivo da América Latina e 17 artistas/coletivos da Europa;

8º ano: 3 artistas/coletivos da América Latina e 12 artistas/coletivos da Europa;

9º ano: não existe nenhum artista/coletivo da América Latina e 14 artistas/coletivos da Europa.

As imagens, nos recortes selecionados para análise dos quatro volumes, representam obras de arte concreta, gravuras, desenhos, colagem, arte digital, HQs, cartuns, poesia concreta, registros de instalações, performances e *happenings*, retratos de artistas, artistas no exercício da função, pessoas manipulando ferramentas e materiais artísticos, *ready-mades*, azulejaria, grafismos, tatuagens, cestarias, quadrinhos ilustrados de instruções (passo-a-passo de como realizar atividades), esculturas, monumentos públicos, fotografias, arte multimídia, *frames* de vídeos, filmes e animações, dispositivos tecnológicos, pinturas, capas de discos e DVDs, arquitetura, esquemas gráficos-visuais (como o círculo cromático, escalas tonais e quadro de texturas), ferramentas e instrumentos apropriados para diferentes materialidades, cartões-postais, intervenções urbanas, bordados e mapas.

Conforme o historiador alemão Jörn Rüsen, as imagens do manual didático “não devem ter mera função de ilustração, mas constituir a fonte de uma experiência histórica genuína” (2010, p. 120). No recorte analisado, as imagens estão diretamente relacionadas aos conteúdos abordados nas propostas pedagógicas, textos, orientações e boxes informativos.

Um exemplo é uma sequência didática do Capítulo 1 – “A floresta” da Unidade 3 – “Raízes 3”, nas páginas 118 e 119 do volume direcionado ao 6º ano. A seção “conceitos em foco”⁵⁵ traz “Arte e História do Brasil”, “Povos Indígenas Brasileiros” e “Olhar estrangeiro”. Nesse capítulo, é citado o holandês Albert Eckhout, com três pinturas: *Mulher Tupi* (1641), *Dança Tapuia* (1641) e *Natureza morta com melão, abacaxi e outras frutas tropicais* (1640). As proposições pedagógicas abarcam os conceitos de “artista viajante” e “olhar estrangeiro”. Um relevante trecho dessas orientações é a orientação para que a/o professora/or comente acerca dos “artistas viajantes, seu olhar estrangeiro e suas visões idealizadas, normalmente distantes da realidade” é o seguinte:

⁵⁵ A descrição do conteúdo de cada seção citada encontra-se no Quadro 8 deste capítulo.

Explique que essa é uma forma etnocêntrica de representação do mundo, ou seja, uma visão que julga a própria cultura e seus valores como os mais adequados para outros povos (algo como “a minha cultura é a certa, e a do outro, errada”). Essa ideia legitimou, de maneira equivocada, práticas de discriminação e preconceito que acontecem em nosso país até os dias de hoje (FERRARI *et al.*, 2018a, p. 118).

A seção “+ ideias” sugere que o termo “olhar estrangeiro” seja investigado junto às/os estudantes. Propõe perguntas acerca de como elas e eles olham para grupos de cultura e atitudes diferentes delas/es e um diálogo com o tempo presente, sobre a aplicabilidade do “olhar estrangeiro” nos dias de hoje em nosso país.

Ainda, na seção “para ampliar conceitos”, existe o seguinte texto:

Muitos de nossos indígenas foram maltratados e obrigados a deixar suas culturas de lado. A própria educação brasileira foi, por muito tempo, centrada na cultura eurocêntrica. Isso começou a mudar graças à luta de vários segmentos da sociedade e à conquista de leis específicas. (ibid, p. 119)

Em sequência, o texto nomeia e discorre brevemente sobre as leis 10.649/2023 e 11.645/2008, cujo conteúdo já foi abordado anteriormente neste trabalho. Saliento a importância de tais orientações nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais, mas reconheço que há um certo equívoco em dizer que a educação brasileira *foi* centrada na cultura eurocêntrica, visto que, consoante aos apontamentos desta pesquisa, não podemos afirmar que ela deixou *completamente* de ser e sim que existem fissuras epistêmicas sob as quais teóricas/os, movimentos indígenas, negros, populares e estudantis, com muita luta, constroem práticas teórico-metodológicas desobedientes que descortinam e tensionam diversos eixos da estrutura eurocêntrica.

Essa reflexão nos direciona ao conceito de cultura histórica, que diz respeito a um modo particular de abordar interpretativamente o tempo, precisamente a maneira que resulta na ‘história’ como “contenido de la experiencia, producto de la interpretación, medida de orientación y determinación de la finalidad (RÜSEN, 2009, p. 6). O autor alemão Jörn Rüsen afirma que a história é algo que está relacionado a quase todas as atividades humanas e formas de cultura, mas que é, ao mesmo tempo, algo particular e devido ao fato de “cultura histórica” expressar tanto o comum, quanto o diferente, ela pode ser entendida em um termo que se refere a uma categoria (RÜSEN, 2009, p. 6).

Conceber o conceito de cultura histórica como categórica interliga-se a aspectos normativos, uma vez que ele não é válido apenas para identificar e explorar os fenômenos, considerando que também é possível, ao mesmo tempo:

[...] indicar pautas para la práctica cultural. En este sentido se habla de 'más o menos

cultura histórica' y se asocian, de este modo, valoraciones; y cuando se habla de instituciones como la ciencia como manifestación de la cultura, entonces resuena siempre un tono de aplicación normativa, de criterios valorativos, con los cuales se pueden medir y criticar los resultados y efectos de tal institución (RÜSEN, 2009, p. 2).

No entanto, Rüsen alega que, como categoria, a cultura histórica carrega um sentido duplo, considerando que:

[...] alumbra y explora teóricamente un ámbito de experiencia, y determina al mismo tiempo aspectos normativos de la praxis en ese ámbito. Sin este componente normativo no se puede explicar la coyuntura del término en la discusión pública sobre formas, contenidos y funciones de la memoria histórica. *Este doble sentido no está exento de peligros, puesto que se puede usar en una retórica problemática para soslayar aspectos normativos mediante una argumentación empírica, y al revés, los análisis empíricos pueden verse cargados de repente con pretensiones normativas* (RÜSEN, 2009, p. 25, destaque da autora).

O destaque do trecho supracitado pode ser relacionado com o relato narrado na introdução deste trabalho sobre o episódio vivenciado durante a disciplina “Educação das relações étnico-raciais” no âmbito da licenciatura em artes visuais da UFMS. Foi possível identificar um dos perigos que Rüsen aponta sobre o duplo sentido da cultura histórica como categoria, que se traduz na forma como estudantes de licenciaturas utilizaram uma retórica problemática por meio de argumentos empíricos para evitar questões normativas. Ao mesmo tempo, por habitar um território condicionado aos padrões de poder simbólicos e materiais da colonialidade, projetos formulados por análises empíricas, como a própria análise desse episódio através de uma revisitação da memória e de registros de estudos, podem sobrecarregar-se com reivindicações normativas.

Prosseguindo com a breve análise no manual didático, temos, no Capítulo 1 – “Nossos traços” da Unidade 3 – “Traços, cores, sons” do volume direcionado ao 9º ano, a seção “conceitos em foco” traz “ilustração”, “observação, memória e imaginação”, “arte e ciência”, nas páginas 122 e 123. Na próxima página, que estende a sequencia didática, a seção abarca “preservação ambiental”, “ilustração”, “observação, memória e imaginação” e “a profissão de ilustrador”. Temos a imagem da aquarela *Streptocalyx Poeppigii* (1964), da artista inglesa Margaret Mee (1909-1988) como recurso de nutrição visual e estética interligado ao tema da preservação ambiental. Na seção “para ampliar conceitos”, na página 123, há o seguinte texto:

Entre os séculos XV e XIX vários artistas fizeram parte das missões científicas, com o objetivo de refiltrar imagens de animais, plantas e pessoas que viviam em localidades fora da Europa. Esses artistas são considerados os ilustradores do “Novo Mundo”. Muitas das imagens que vemos nos livros de História do Brasil são reproduções das obras criadas por eles ou inspiradas nelas.[...] (FERRARI *et al.*, 2018d, p. 123).

Em “Registros e avaliação”, a proposta é a criação de um mapa que indique as áreas

verdes da cidade que precisam ser conservadas, além da criação, obras visuais que sensibilizem a comunidade sobre a preservação da natureza (FERRARI *et al.*, 2018d, p. 123). As “proposições pedagógicas” versam sobre orientações para alertar a/o estudante sobre o fato de algumas espécies de plantas e flores retratadas por Margaret Mee estarem ameaçadas de extinção em função dos processos de desmatamento e queimadas das matas brasileiras (FERRARI *et al.*, 2018d, p. 124). Na mesma página, no livro da/o estudante, há um box com orientações para que sejam organizadas expedições em ambientes naturais locais, bem como pesquisas sobre plantas correndo perigo de extinção na região que moram e sobre como evitar que isso ocorra.

Na seção “conexões”, são citados, acompanhados de links de acesso, “Os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU”. E o tema transversal “Meio ambiente”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Considero um ponto relevante de desobediência à lógica moderna/colonial evidenciar um tema como o meio ambiente, chamando a atenção para o entorno do local das/os estudantes com objetivos que visem fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os diferentes agentes que impactam na preservação e na destruição do meio ambiente. É válido ressaltar que o manual evidencia uma artista mulher (mesmo que europeia) e traz, na seção “para ampliar conceitos”, nomes de outros artistas chamados “ilustradores de mundos” que misturavam observação, memória e imaginação em suas obras, como Johann Moritz Rugendas (1802-1858), Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1666).

Essa observação é relevante, pois foi constatado, após análises, que o recorte selecionado privilegia obras e depoimentos de artistas homens, em detrimento das mulheres. Dentre os componentes da estrutura do livro da/o estudante, está um box denominado “palavra da/o artista” onde são citadas/os trinta artistas, sendo apenas nove mulheres. O Quadro 9 apresenta dados quantitativos distribuídos entre homens (H) e mulheres (M).

Reconheço uma das armadilhas evidenciadas por Rösen (2009, p. 25) nesse enquadramento, pois, ao mesmo tempo que questiono a lógica moderna/colonial patriarcal que hierarquiza as relações de gênero, reafirmo, de certo modo, o conceito binário de gênero que essa mesma lógica pretende impor aos corpos humanos.

Quadro 9 – Relação entre homens e mulheres no box “palavra da/o artista”

6º		7º		8º		9º	
H	M	H	M	H	M	H	M
3	4	8	2	3	1	7	2

Fonte: elaborado pela autora com base na coleção didática “Por toda pARTE”, Editora FTD

Saliento que o levantamento realizado foi apenas de dados dos boxes informativos no livro da/o estudante. Não diz respeito à totalidade da autoria das produções artísticas e culturais representadas pelas imagens do recorte selecionado. No entanto, no recorte dos quatro volumes, não foram encontradas propostas didático-metodológicas e orientações que contemplassem o tema das relações de gênero, problematizando a hierarquização de poder do patriarcado entre homens e mulheres na sociedade.

A próxima análise aborda uma sequência didática apresentada no volume direcionado ao 7º ano. O Capítulo 1 – “Arte em três dimensões”, da Unidade 2 – “Arte e espaço” apresenta uma sequência didática cujos “conceitos em foco” são “escultura”, “arte rupestre”, “arte grega antiga”, “arte e crença religiosa” e “tridimensionalidade”. Nesse capítulo, são apresentadas:

[...] imagens de esculturas produzidas em diferentes contextos culturais, lugares geográficos e tempos históricos. Fazemos um recorte como forma de apresentar um exemplo de curadoria educativa com base em cânones conhecidos na história da arte, mas estes podem e devem ser ampliados pelo professor a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e pela investigação de outros recortes e criação de mais curadorias, com seleção de imagens que mostrem esculturas com outros enfoques. É importante esclarecer também que, na seleção dessas imagens, não há a intenção de valorizar um modelo estético, e sim mostrar que a arte se transforma no tempo, assim como as sociedades e culturas (FERRARI *et al.*, 2018b, p. 72).

Destaco que, mesmo sem a intenção de valorizar um modelo estético, conforme o trecho supracitado, evidenciá-lo nas imagens de representações de obras de arte constrói uma narrativa de valorização, pois é o que está sendo mostrado, ensinado e aprendido nos processos educacionais. O reflexo de uma organização cronológica da história da arte baseada nos acontecimentos ocorridos na Europa é bastante presente nos manuais didáticos, assim como no Referencial da Reme.

Essa organização cronológica também está presente na seção “+ ideias”, que orienta a divisão da turma em grupos para pesquisar contextos históricos e culturais da produção de esculturas em diversos momentos. Elenca, um abaixo do outro: “pré-história”, “antiguidade”, “idade média”, “renascimento”, “séculos XVII a XIX” e “modernismo e arte contemporânea”. Existe a observação de que essa divisão é apenas uma proposta e a/o professora/or pode:

[...] estabelecer outras ênfases e direcionamentos para a pesquisa. Como fechamento do trabalho, os alunos podem organizar linhas do tempo em exposições virtuais ou físicas no espaço da escola.

Outra sugestão é selecionar imagens de contextos que extrapolem a cultura europeia – como a arte nas Américas e de países do Oriente e da Oceania – para mostrar aos alunos. Por exemplo, as formas tridimensionais criadas na Polinésia oriental (sul do Oceano Pacífico), na ilha de Páscoa, no Chile e a produção pré-colombiana ou pré-cabralina nas Américas.

Por fim, sempre que possível, procure aproximar os estudos do contexto de vida dos

alunos. Peça a eles que investiguem se há esculturas nas praças públicas de sua cidade, como foram criadas e por que estão nesses espaços (FERRARI *et al.*, 2018b, p. 73).

Essas orientações são bastante potentes na instrumentalização docente para o exercício da desobediência. No entanto, elas não são o foco, não estão em evidência. E considerando as múltiplas funções do livro didático (CHOPPIN, 2004; BITTENCOURT, 2002), ele é um reflexo, ao mesmo tempo que reflete um conjunto de ideologias.

Nesse sentido, as informações sobre escultura para além da Europa estão contidas apenas no manual direcionado à professoras/es, então as/os estudantes (e demais indivíduos que possam vir a ter acesso ao livro, dentro e fora do ambiente escolar) não têm acesso a elas. Isto é, considerando que “ampliar conceitos” na rotina do ano letivo escolar depende de uma série de fatores: a própria disposição e tempo da/o professora/or para realizar pesquisas e montar material didático, o calendário escolar, as datas comemorativas e feriados, o ritmo de aprendizagem de cada turma, os prazos para cumprimento de tarefas burocráticas etc.

Portanto, a forma como o manual didático é apresentado é importante para compreendermos o viés ideológico de sua narrativa, e não apenas seu conteúdo. Considero ser mais potente, do ponto de vista de uma educação desobediente à colonialidade, não deixar orientações que contemplem epistemologias para além da Europa apenas nas seções de “ampliação de conceitos”, ou “+ ideias”, sem representações visuais e sequências didáticas relacionadas diretamente a elas. Para isso, poderiam ser colocadas em igual destaque – em recursos visuais e textuais – com as produções artísticas ditas “canônicas”.

A partir dessa consideração, portanto, construí um material didático composto por quatro aulas-oficina que evidenciam artistas, conceitos e discussões que tensionam os mecanismos de poder da modernidade/colonialidade.

CAPÍTULO 3 – MAIS PARA O CENTRO: AULAS-OFICINA

O material didático intitulado “Mais para o centro: aulas-oficina sobre arte e cultura em MS e MT” é composto por quatro aulas-oficina cujas propostas pedagógicas apresentam estéticas decoloniais (GÓMEZ, MIGNOLO, 2012) e propõem confrontos à colonialidade do ver (BARRIENDOS, 2019).

A metodologia da aula-oficina, conforme Isabel Barca (2004), propõe um modelo contrário aos paradigmas educativos de aula-conferência e aula-colóquio. Os objetivos dessa metodologia visam “criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos” (BARCA, 2012, p. 37), bem como:

Levantar e trabalhar de forma diferenciada as idéias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas idéias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.
Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos em vários momentos da(s) aula(s) (BARCA, 2004, p. 3).

A autora afirma que um outro objetivo dessa abordagem investigativa é ligar a teoria à prática, algo que falta nos trabalhos em Ensino da História. (2012, p. 37) Assim como Barca aponta uma fragilidade no campo da História, afirmo que também a encontramos dentro dos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais. Este, inclusive, é um grande problema, sobretudo devido a muitas vezes o ensino de arte ser encarado como mero fazer desprovido de concepções teóricas. Além do fato de não ser incomum observar, no ambiente escolar, atribuições de atividades de decoração de ambientes às professoras/es de arte.

Este material foi elaborado com o objetivo de preencher algumas lacunas e responder a algumas questões encontradas ao longo das análises de conteúdo em instrumentos curriculares utilizados pela rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.

São quatro aulas oficina que evidenciam referenciais visuais de artistas de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso e problematizam a narrativa da história da arte presente nesses instrumentos, que deslegitima obras de artistas do Sul global, ao mesmo tempo que privilegia obras de artistas do eixo euro-estadunidense. As duas primeiras aulas-oficina apresentam artistas encontrados em destaque em propostas pedagógicas do manual didático “Por toda

pARTE”, Auguste Rodin e Albert Eckhout, em uma perspectiva não hierquizada entre Conceição Freitas da Silva e Clóvis Irigaray, artistas da região de MS e MT, portanto próximos à realidade das/os estudantes e professoras/es.

As duas últimas concentram-se totalmente em artistas que viveram/vivem e produziram/produzem nessa região, buscando aproximar as/os estudantes e professoras/es da realidade artística, cultural, social e política de seu contexto.

As aulas-oficina são projetadas para cinco a seis aulas e, embora as quatro propostas apresentem diversos conceitos em comum, são independentes entre si. Ou seja, não precisam ser trabalhadas em sequência. A sistematização das etapas, além do modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca, baseia-se no Guia Básico da Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG;MONTEIRO, 1999). A Educação Patrimonial, conforme as autoras:

[...] é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que esta inserido. Esse processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunitários e à **valorização** da cultura brasileira; compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG;MONTEIRO, 1999, p. 4).

Quadro 10 – Etapas a serem realizadas no conjunto das quatro aulas-oficina

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Observação	Exercícios de percepção dos significados através de perguntas selecionadas para cada fonte iconográfica e documental, balizados pela mediação da/o docente.	Identificação dos significados das fontes; Desenvolvimento da percepção visual, histórica e crítica.
Registro	Descrição verbal e registros em forma de escrita linear, mapas conceituais, ilustrações etc.	Organização e sistematização do conhecimento percebido por meio das discussões; Aprofundamento da observação e análise crítica.
Reflexão	Análise das fontes, levantamento de hipóteses, discussões, questionamentos, pesquisa em outras fontes: livros, arquivos, jornais, revistas, internet, comunidade.	Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
Produção	Utilização de diferentes linguagens: pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia etc., para traduzir os conhecimentos assimilados nas etapas anteriores.	Desenvolvimento da capacidade expressiva e autoexpressiva por meio dos diversos elementos das linguagens artísticas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Horta, Grunberg e Monteiro (1999)

O Quadro 10 apresenta um esquema das etapas a serem desenvolvidas ao longo das quatro aulas-oficina, bem como as atividades propostas em cada etapa e seus objetivos. Com o desenvolvimento das etapas sistematizadas acima, proponho mostrar a você, professora ou professor, possibilidades de exercitar uma prática docente desobediente aos atravessamentos

da colonialidade do poder, do saber, do ser e do ver, que desumanizam as sujeitas e sujeitos habitantes do Sul global, impondo a nós uma lógica eurocêntrica que hierarquiza nossa produção artística, estética e cultural, nos deixando à margem do conhecimento legitimado nas propostas curriculares.

Busco, com este material, instrumentalizar e nutrir sua prática político-pedagógica com propostas cujas fontes iconográficas e textuais e os conceitos dialogam com a opção decolonial, voltando nossos olhares para epistemologias do Sul global, com enfoque na produção artística/estética/cultural da paisagem sul-mato-grossense e mato-grossense.

Esse movimento é realizado em uma perspectiva de enfrentamento à lógica eurocêntrica de conhecimento, que marginaliza os referenciais artísticos/estéticos/culturais não europeus nos documentos curriculares e materiais didáticos. Considero esse material didático um lugar de *possibilidades*, em diálogo com o que afirma a escritora e artista Grada Kilomba em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*: “um profundo niilismo e a destruição nos invadiriam se considerássemos a margem apenas uma marca de ruína ou de ausência de fala, em vez de um lugar de possibilidade.”

Ressalto a importância da sua autoria e mediação ao longo do desenvolvimento das etapas propostas, seu conhecimento sobre sua realidade escolar e particularidades de cada turma e, também, seu repertório de referências artísticas/estéticas/culturais que possam dialogar com as propostas deste material.

Conceição Freitas e Auguste Rodin

Tema:

Relações de gênero,
eurocentrismo e elitismo em
Freitas e Rodin

Objetivo geral:

Objetiva-se que as/os estudantes compreendam que existem diferentes formas de se enxergar um fenômeno estético, artístico e/ou cultural, bem como distintas maneiras de se construir narrativas dentro da história da arte; e que tais narrativas são atravessadas pelo eurocentrismo, pelo racismo, pelo machismo e pelo classismo.

Objetivos específicos:

- Compreender que existem diversas narrativas dentro da história da arte;
- Assimilar os atravessamentos do eurocentrismo na história da arte;
- Compreender a complexidade da diferenciação entre arte e artesanato

Nesta aula, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades do Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande:

Contextos e práticas

(CG.EF69AR40.n) Identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, observando as suas produções, presentes na arte contemporânea, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Sistemas de Linguagem

(CG.EF15AR53.n) Perceber a arte como um sistema estruturado de posições, com regras instituídas, as quais regem o acesso e que determinam a posição ocupada por agentes, que lutam pela apropriação dos capitais sociais, culturais e simbólicos.

Matrizes Estéticas e Culturais

(CG.EF69AR33.s) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

Processos de Criação

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

Justificativa:

Concluimos, após estudos, que a narrativa da história da arte presente nos referenciais curriculares e manuais didáticos utilizados como base para o ensino de arte no Brasil privilegia obras e artistas oriundos da Europa ocidental e dos Estados Unidos da América, ao passo que deslegitima obras e artistas do Sul global. Deste modo, pensamos que o questionamento acerca dessa narrativa é necessário, bem como a tentativa de equilibrar os referenciais estéticos/artísticos/culturais apresentados.

Para tal, não é suficiente apenas a mera apresentação de produções brasileiras e de outros países da América Latina, mas sim o questionamento acerca das bases históricas e sociais sob as quais essas produções vêm sendo consideradas sob uma perspectiva de menor valor e/ou importância cultural e histórica dentro das narrativas da história da arte. Isto é, a exposição dessas obras e artistas precisa vir acompanhada de questionamentos e problematizações acerca das bases que estruturam tais hierarquias, que estão relacionadas, principalmente, à raça, gênero e classe, de forma interseccional.

O QUE É INTERSECCIONALIDADE?

Segundo a pesquisadora brasileira Carla Akotirene, a interseccionalidade tem como objetivo fornecer ferramentas teórico-metodológicas a "inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE, 2019, p. 14), que são produtores do que a autora chama de "avenidas identitárias", que atravessam sujeitas e sujeitos pelo cruzamento e sobreposição de demarcadores da diferença de gênero, sexualidades, raça, classe etc. As sociólogas estadunidenses Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge consideram a interseccionalidade como um "sistema e opressão interligado" (COLLINS;BILGE, 2021) que versa sobre relações étnicas, de gênero, de raça, de classe, de sexualidades etc.

PARA SABER MAIS

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021
AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Portanto, apresentamos nessa aula-oficina, uma artista que viveu e produziu em Mato Grosso do Sul em uma perspectiva comparada e equilibrada com um artista francês cuja obra foi citada em diversos momentos nos manuais didáticos "Por toda pARTE", da editora FTD, utilizados pelas escolas municipais de Campo Grande para o quadriênio 2020-2023.

Essa perspectiva comparada e equilibrada, salientando a diferença pelo viés lateral e não hierarquizado advém de inquietudes forjadas ao longo de uma trajetória acadêmica cujos referenciais que não são produzidos pelo Norte global (majoritariamente homens brancos) para o ensino de artes visuais são postos em situação de menor valor estético/artístico/cultural.

Contextualização:

Conceição Freitas da Silva (1914-1984) é natural do Rio Grande do Sul e mudou-se com a família para Mato Grosso do Sul ainda criança. Não há um consenso entre as/os estudiosas/os de sua biografia sobre sua ascendência indígena, mas sabe-se que a artista teve proximidade com os indígenas Kaingang enquanto criança. Quando questionada por Aline Figueiredo sobre seu pensamento acerca da natureza, ela responde: "Natureza é coisa fina. É a mesma coisa que a gente." (SILVA apud FIGUEIREDO, 1979, p. 2015). Tal afirmação aproxima a artista de

epistemologias das sociedades indígenas, visto que a proximidade, em uma relação de comunhão com a natureza, se faz presente tanto na perspectiva de suas histórias, quanto na produção contemporânea de arte indígena. A ideia da exploração e dominação da natureza, como se não fossemos parte constituinte da mesma, é exógena às sociedades originárias.

Apesar de Conceição ter tomado para si o termo “bugre”, não é possível encontrar em nenhuma entrevista da artista que essa classificação partiu de si mesma. Inclusive, ela demonstra consciência de seu estilo poético e de que, apesar de semelhantes, suas esculturas apresentam peculiaridades que as diferem entre si. (FIGUEIREDO, 1979, p. 214)

Tais questões encontram-se propagadas de forma bastante diferente no discurso de críticos como Roberto Pontual e Walmir Ayala, escritos no ano de 1971, quando se referem à obra de Conceição como “arcaico trabalho espontâneo[...] com uma camada posterior de cera rude e tosca pintura negra” (PONTUAL apud FIGUEIREDO, 1979, p. 214)

e quando afirmam que ela “entalha brutalmente seus índios monoblocos toscos de madeira” e que possui uma “ingênua expressão dos poucos golpes com que arranca uma alma endurecida e resistente da madeira” com uma “brutal decisão de gemido selvagem” (AYALA apud FIGUEIREDO, 1979, p. 214).

Em contrapartida, é muito difícil encontrarmos críticas com o teor parecido acerca da obra do francês Auguste Rodin (1840-1917). Claro que, tal como quase todos os artistas modernistas, Rodin sofreu críticas negativas sobre seu trabalho e não conquistou notoriedade tão cedo em sua carreira. No entanto, dentro da narrativa da história da arte, o artista tem um lugar conquistado e consolidado – e afirmamos isso com base em sua veiculação dos manuais didáticos (o que endossa o pensamento de que sua vida e obra deve ser ensinada à futuras gerações), sua presença em publicações de livros, revistas e seu valor no mercado de arte.

O QUE É BUGRE?

De acordo com a historiadora brasileira Soraia Sales Dornelles:

A palavra “bugre” foi utilizada no Brasil, em diversos lugares, para designar os indígenas de distintos grupos por serem considerados arredios, não dispostos aos projetos de catequização e, posteriormente, de civilização implementados pela administração da colônia e do império. De acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009, p. 336), a origem da palavra vem do francês *bougre*, possuindo o primeiro registro em 1172, que significa herético, que por sua vez possui origem latina medieval (século VI) *bulgârus*. Como, membros da igreja Greco-ortodoxa, os búlgarus foram considerados heréticos, e o emprego do vocábulo para denotar a pessoa indígena liga-se à ideia de “inculto, selvático, não cristão” – uma noção de forte valor pejorativo. No Brasil, a data do termo, segundo a mesma fonte, é 1877 (.2011, p. 271).

PARA SABER MAIS

DORNELLES, S. S. A história em As vítimas do bugre, ou como tomar-se bugre na História. *Anos 90, [S. l.], v. 18, n. 34*, 2011. DOI: 10.22456/1983-201X.24028. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/24028>. Acesso em: 21 mar. 2023

SOBRE O ARTISTA

Auguste Rodin (1840-1917) nasce em Paris, na França em uma família da classe operária, foi contemporâneo do **impressionismo** e é considerado “**o pai da escultura moderna**”. Parte de sua obra acaba com a busca pela reprodução do real e cria um novo conceito dentro da escultura. Na época, foi bastante criticado e rejeitado em salões de arte devido ao caráter “inacabado” (que é fruto de uma modelação mais espontânea e expressiva) de muitas de suas obras.

PARA SABER MAIS

Para conhecer mais sobre a produção de Conceição, recomendamos o documentário "Conceição dos Bugres" dirigido por Cândido Alberto da Fonseca em 1979, com duração de 10 min. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=dOG2ifLMQhY> Acesso em 19 mar 2023.

Tanto Rodin, quanto Conceição são artistas modernos – em relação ao período em que viveram e trabalharam e em relação à forma e poética de suas produções. Por qual motivo, será, então, que encontramos biografias de Conceição que a chamam de artesã? E dizem que sua obra é “ingênua”, “arcaica”, “espontânea”, “rude”?

rude <i>adjetivo de dois gêneros</i> 1. desagradável, duro, insensível. 2. não cultivado; agreste, inculto. 3. que apresenta asperezas; áspero, rugoso. 4. áspero no trato; grosseiro, incivil, indelicado. 5. falta de inteligência, de instrução, de sensibilidade; ignorante, boçal, estúpido. 6. desprovido de beleza, de leveza; tosco, pesado. 7. primário, primitivo, rudimentar. 8. imprevisto e rápido; brusco, pesado, impulsivo. 9. duro, difícil, árduo. "a vida r. dos lavradores" 10. difícil de suportar; rigoroso.	espontâneo <i>adjetivo</i> 1. que alguém faz por si mesmo, sem ser incitado ou constrangido por outrem; voluntário. 2. sem artificialismos ou elementos ensaiados ou estudados; natural, sincero, verdadeiro. 3. que se faz sem intervenção da vontade ou que se exprime irrefletidamente. 4. FITOGEOGRAFIA que vegeta sem intervenção humana (diz-se de espécie ou vegetal); nativo, silvestre, selvagem.
tosco <i>adjetivo</i> 1. feito sem apuro ou refinamento; grosseiro, rústico. "uma mesa t. de pinho" 2. que se apresenta tal como veio da natureza, que não foi lapidado nem polido. 3. que se caracteriza pela rudeza; rústico, grosseiro. 4. destituído de cultura, de refinamento; inculto. "era uma gente t. de espírito"	arcaico <i>adjetivo</i> 1. que pertence a ou evoca tempos remotos; antigo. 2. que se refere a uma fase ou a fases anteriores ao período de estabilidade ou de maturidade de uma cultura, organização social, estilo artístico, língua etc. 3. que deixou de ser us. há muito tempo; antiquado, anacrônico, obsoleto.

É um tanto quanto difícil, além de perigoso, definir e exemplificar “arte” e “artesanato” sem antes compreender que os significados e definições que perpassam esses termos são produtos de narrativas. Essa questão é evidenciada pela antropóloga brasileira Ilana Seltzer Goldstein ao afirmar que não existem objetos intrinsecamente artísticos, visto que todo e qualquer objeto adquire tal status a partir de convenções sociais. (GOLDSTEIN, 2014, p. 12)

Encontramos uma série de informações bastante frágeis e equivocadas em sites de buscas na internet sobre as diferenças entre “arte” e “artesanato”, se pensarmos sob uma perspectiva crítica à lógica eurocêntrica. Para exemplificar a fragilidade da definição, analisemos uma definição de arte encontrada em um site de arquitetura e design sobre a diferença entre os fatores de produção: “arte: uma obra arte é única. Cada artista faz somente uma peça e esta, por sua vez, não pode ser replicada” e “artesanato: o processo de fabricação é de manufatura em escala. Cada peça é replicada e no final temos várias da mesma. É por isso que esculturas são peças de arte, não de artesanato.”

As afirmações acima, veiculadas na internet, tornam-se completamente confusas se pensarmos nos conhecimentos evidenciados nessa aula-oficina, nas referências culturais e artísticas e em artistas apresentada/os.

POR DENTRO DA DISCUSSÃO ARTE x ARTESANATO (e porquê esse box não pode simplesmente ser dividido em duas colunas definindo, sinteticamente, um e outro)

Pesquisadoras/es brasileiras/os, como **Ana Paula Simioni**, **Ilana Seltzer Goldstein** e **Wallace Rodrigues** vêm tecendo análises sobre questões envolvendo a dicotomia e hierarquização entre **arte** e **artesanato**, além de evidenciar as bases históricas eurocêntricas que estruturam esses conceitos. Essas discussões são densas e extensas o bastante para nos mostrar que não é suficiente (e talvez nem seja possível) elencar ambos os termos seguidos de uma definição resumida do que eles significam.

a partir do século XVIII, com a criação (e desenvolvimento) das academias de arte, "a imagem do artista aplicado atrelou-se definitivamente à do artesão, visto como o **protótipo da ausência dos dotes intelectuais, incapaz de conceber e realizar a "grande arte"**. (2010, p.4, grifos nossos)

Ana Paula Simioni

a gênese da hierarquização entre arte e artesanato encontra-se no Renascimento, especialmente nos estudos formulados por Giorgio Vasari, que concebeu as categorias da moderna história da arte e afirmou a atividade artística sob uma perspectiva individualizada "fruto de trabalho intelectual, o que conferiria superioridade ao seu criador. [...] Era este o ponto que separava as "grandes artes" ou "artes puras", das outras modalidades, doravante consideradas inferiores, associadas ao artesanato, termo que adquiria então um sentido negativo. O termo passava a compreender as produções coletivas de caráter estritamente manual; seus produtores eram então vistos como destituídos de capacidades intelectuais superiores, tratava-se de **simples executores**, muito longe, portanto, da imagem do artista enquanto criador que emergia nos discursos vasarianos. (2010, p. 4, grifos nossos)

pressupostos como o da originalidade, formalismo e autoria individual advém da produção artística moderna euroamericana, no entanto, sob a lógica do eurocentrismo, se universalizaram e se transformaram em "categorias normativas" que são utilizadas para desqualificar demais criações "a marginalização das artes indígenas, autodidatas ou de pacientes psiquiátricos, normalmente produzidas em ateliês terapêuticos, ilustra muito bem esse processo. Não é à toa que receberam rótulos como arte "primitiva", arte naif (ingênua) e arte "bruta", respectivamente" (2014, p. 4)

Ilana Seltzer Goldstein

"O termo arte é utilizado para se referir a fenômenos culturais nos quais a forma eclipsa a função e funda um domínio à parte, ao passo que artesanato (ou arte aplicada) descreve práticas e objetos nos quais a utilidade coexiste com a preocupação formal e, por vezes, a obscurece" (2014, p.5)

deixa claro que as distinções classistas e etnocêntricas entre arte e artesanato já não servem a uma sociedade globalizada, em uma aldeia global, nem tão pouco se justificam na atualidade. (2012, p. 89)

Wallace Rodrigues

No entanto, "ainda cabe discutir a separação entre arte e artesanato, pois esta separação, pela via pós-colonialista de análise, somente reforça os preconceitos europeus em relação ao fazer dos "outros". Os privilégios das elites mundiais atuais, das quais os europeus são os precursores, somente fazem com que a divisão arte versus artesanato tome caráter mais social do que realmente de valor estético. (2012, p. 93)

Descrição:

O material foi construído para ser desenvolvido entre cinco e seis aulas de cinquenta minutos e apresenta uma proposta de aula-oficina para o ensino de arte cujo conteúdo envolve as relações de gênero, eurocentrismo e elitismo dentro da produção escultórica de uma artista brasileira, Conceição de Freitas e um artista francês Auguste Rodin.

O QUE É EUROCENTRISMO?

Os modos de ser, saber, fazer, conhecer, produzir, entender eurocentrados dizem respeito um conjunto de particularidades (que compreendem a Europa Central e a Inglaterra) que se pretendem verdades absolutas, hegemônicas, universais, a-históricas e unidirecionais. Isso significa universalizar esses modos de conhecer e produzir *a partir* a Europa, *a partir* do Ocidente (como categoria simbólica e política, para além da geográfica).

Djamila Ribeiro afirma que "o modelo valorizado e universal de ciência é branca. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento." (RIBEIRO, 2019, p. 24)

O sociólogo peruano Aníbal Quijano classifica dois "mitos fundacionais" do eurocentrismo:

1. a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa.
2. outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder

PARA SABER MAIS

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Este material apresenta fontes iconográficas que representam obras de ambos os artistas e fontes textuais retiradas da curadoria da mostra de Freitas no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e de uma notícia veiculada em um jornal online sobre a venda de uma escultura de Rodin.

Elaboramos questões orientadoras para a identificação e interpretação de cada fonte, com o intuito de promover uma aula dialogada, analítica e crítica acerca do tema, seguida de registros e produções artísticas.

É recomendado que sejam analisadas, em primeiro lugar, as quatro imagens que representam as esculturas. A análise deve seguir o método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que se volta ao tema/mensagem das obras e não apenas à suas formas. Deste modo, uma leitura iconográfica

não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos "tipos"; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico. (PANOFSKY, 1991, p. 53)

Deste modo, a/o docente deve realizar as análises de modo coletivo, em uma aula dialogada e utilizando como base as perguntas elencadas para cada fonte, podendo estender a discussão e acrescentar novas perguntas conforme o decorrer das análises. Os registros devem ser feitos pelas/os estudantes de forma individual. Após essa etapa, a/o professora/or pode perguntar se alguém da turma deseja ler os textos 1 e 2 em voz alta. Após a leitura, devem ser discutidos a partir das leituras e registros realizados previamente sobre as esculturas em articulação com as perguntas orientadoras de cada um.

Etapas:

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Observação	Exercícios de percepção dos significados através de perguntas selecionadas para cada fonte iconográfica e documental, balizados pela mediação da/o docente.	Identificação dos significados das fontes; Desenvolvimento da percepção visual, histórica e crítica.
Registro	Descrição verbal e registros em forma de escrita linear, mapas conceituais, ilustrações etc.	Organização e sistematização do conhecimento percebido através das discussões; Aprofundamento da observação e análise crítica.
Reflexão	Análise das fontes, levantamento de hipóteses, discussões, questionamentos, pesquisa em outras fontes: livros, arquivos, jornais, revistas, internet, comunidade.	Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
Produção	Utilização de diferentes linguagens: pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia etc para traduzir os conhecimentos assimilados nas etapas anteriores.	Desenvolvimento da capacidade expressiva e auto expressiva através dos diversos elementos das linguagens artísticas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Horta, Grunberg e Monteiro (1999)

Figura 1 – (da esquerda para a direita) Sem título, c. 1960-1984; Sem título, c. 1960-1984; Sem título, c. 1960-1984; Sem título, c. 1960-1984; Sem título, c. 1960-1984.



(Fonte: acervo pessoal da autora)

Figura 2 – Sem título, c. 1960-1984.



(Fonte: acervo pessoal da autora)

Professora/or, essa etapa deve ser realizada em forma de um diálogo coletivo através de sua mediação. Essa mediação deve levar em conta os conceitos apresentados na justificativa e na contextualização desse material. Durante e após o diálogo, as/os estudantes devem anotar as respostas individualmente nos cadernos que utilizam para as aulas de Arte.

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 1 E 2

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Qual a materialidade das obras? A materialidade pode estar inter-relacionada ao meio de produção da artista? Você já viu uma escultura com esses materiais?

(a/o estudante deve ser orientada/o para a leitura do título da imagem, que contém os materiais utilizados, e relacioná-los com a contextualização da vida de Conceição Freitas)

3. Você considera obras de arte ou de artesanato? Por quê?

(resposta pessoal, mas espera-se que a/o estudante problematize, em algum aspecto, a dicotomia que hierarquiza ambos os conceitos sob o viés eurocêntrico)

4. Em sua opinião, qual foi a intenção da artista ao criar essas obras?

(resposta pessoal, mas espera-se que a/o estudante relacione sua resposta com a contextualização da vida de Conceição Freitas)

Texto 1 – Trecho do texto da exposição *Tudo é da natureza do mundo*, realizada em 2021 no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand:

“Esta é a primeira exposição monográfica num museu dedicada à obra de Conceição Freitas da Silva, conhecida como Conceição dos Bugres (1914-1984), artista fundamental para se compreender uma história mais plural da escultura brasileira no século 20. Autodidata, de origem indígena, Conceição se tornou renomada por sua produção dos chamados “bugres”, esculturas em madeira cobertas por cera e tinta que ela criou incessantemente ao longo de três décadas, no Mato Grosso do Sul, para onde migrou ao deixar Povinho de Santiago, Rio Grande do Sul. [...] Neste momento em que o trabalho de artistas indígenas vem ganhando o devido reconhecimento, a posição de Conceição dos Bugres na história da arte no Brasil ainda precisa ser afirmada – esta é também uma das razões para esta mostra e o catálogo que a acompanha. Sua obra é um extraordinário ponto fora da curva na escultura brasileira. Conceição, assim como muitos artistas trabalhando com a abstração geométrica, precisava de poucos cortes e linhas para definir a forma de suas esculturas. As incisões, no entanto, no lugar de abstrair e geometrizar as formas tridimensionais, as humanizam. Nas palavras da artista sobre seus “bugres”: “Faço para ter a companhia deles”.

Amanda Carneiro, curadora assistente, MASP e Fernando Oliva, curador, MASP.

Fonte: exposição “Tudo é da natureza do mundo”

PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO 1

1. Realize uma pesquisa rápida na internet sobre Conceição Freitas e registre em seu caderno as principais informações encontradas.

(resposta pessoal)

2. Você concorda com a curadora, quando ela diz que a posição de Conceição na história da arte no Brasil ainda precisa ser afirmada? Por que?

(resposta pessoal)

3. Você já havia ouvido falar da artista e de sua exposição no MASP? Já havia visto suas obras?

(resposta pessoal)

CURADOR DE ARTE

O curador de arte é alguém que cuida, seleciona, organiza e exhibe uma mostra. Esse processo engloba tanto a concepção da exposição como a sua administração. Dessa forma, o papel do curador abrange muitas atividades e é ele que decide como o orçamento será orientado e quais trabalhos serão expostos. Independente ou desenvolvendo um trabalho dentro de uma instituição, o papel principal dos curadores é construir uma narrativa contada através de obra de arte e apresentá-las para o público de um jeito em que faça sentido, passando para ele uma visão diferenciada da história da arte e costurando obras que podem até não conversar entre si de uma maneira óbvia, mas que conseguem se conectar dentro do contexto.

CURADORIA DE ARTE

Dentro de instituições o curador desempenha atividades que selecionam quais exposições externas passarão pelo espaço ou não, montam mostras próprias a partir do acervo e de peças emprestadas, confeccionam a programação cultural do espaço e, principalmente, estudam o acervo existente para realizar compras, receber doações e organizá-los para sanar seus pontos fracos e evidenciar os fortes.

SAIBA MAIS:

laart.art.br/blog/curador-de-arte/

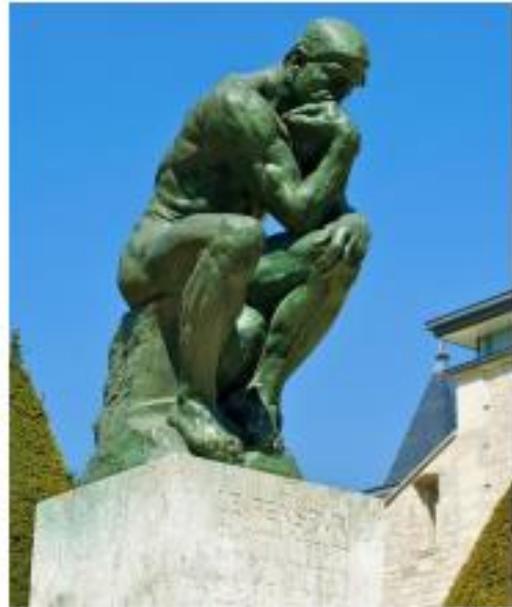
www.sp-arte.com/editorial/o-que-e-curadoria/

Figura 3 - O Pensador



Fonte: Rodin, 1928

Figura 4 –O Pensador



Fonte: Rodin, 1902

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 3 E 4

1. Realize uma pesquisa rápida na internet sobre Auguste Rodin e registre em seu cadernos as principais informações.

(resposta pessoal)

2. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

3. Qual a materialidade das obras? A materialidade pode estar inter-relacionada ao meio de produção do artista? Você já viu uma escultura com esses materiais?

(estudante deve ser orientada/o para a leitura do título da imagem, que contém os materiais utilizados, e relacioná-los com as informações obtidas na contextualização da vida de Rodin e nas informações pesquisadas)

4. Vemos obras de arte ou de artesanato? Por quê?

(resposta pessoal, mas espera-se que a/o estudante problematize, em algum aspecto, a dicotomia que hierarquiza ambos os conceitos sob o viés eurocêntrico, sobretudo porque a escultura retratada na Imagem 3 corresponde a uma cópia fabricada pela Fundação Rudier com interesses mercadológicos)

Texto 2 – Notícia sobre a venda de uma das esculturas da coleção “O Pensador”

Uma das esculturas da coleção “O Pensador”, do artista francês Auguste Rodin (1840-1917), foi vendida na 5ª feira (30.jun.2022) por 10,7 milhões de euros (R\$ 59,1 milhões na cotação atual) na casa de leilões Christie’s em Paris, na França.

O modelo, talhado em bronze na coloração marrom escuro, tem cerca de 71 cm de altura e faz parte de um conjunto de aproximadamente 40 peças projetadas por Rodin ao longo de sua carreira. A escultura vendida foi produzida em 1928 pela Fundação Rudier, especializada em trabalhos do artista.

A peça foi disponibilizada por um colecionador privado da capital francesa e se tornou a obra mais cara de Rodin a ser comprada na França. Segundo Adrien Meyer, um dos diretores da Christie’s, tratava-se da “obra-prima” de uma coleção particular intitulada “Le Grand style” cedida à casa. O leilão durou por volta 1 minuto e 20 segundos até o arremate. A identidade do comprador não foi revelada.

“O Pensador” foi projetado originalmente por Rodin inspirado na imagem do escritor italiano Dante Alighieri (1265-1321) enquanto refletia, com a mão apoiada no queixo, sobre os círculos do “Inferno” de sua obra “A Divina Comédia”, coleção de poemas épicos de cunho religioso e filosófico do início do século 14.

O trabalho, porém, tornou-se “símbolo universal da reflexão e da introspecção humana” por seu “poder evocativo”, segundo a Christie’s. O sucesso levou outros modelos em maior escala a serem produzidos – como o que está exposto no Museu Rodin, em Paris, com 1,89 cm. Outras peças da coleção são exibidas em museus em Nova York (Estados Unidos), Tóquio (Japão), Montreal (Canadá) e Copenhague (Dinamarca).

Fonte: Matéria publicada no jornal online “Poder 360”, em 01 de julho de 2022
Disponível em: <www.poder360.com.br/internacional/escultura-de-rodin-e-vendida-por-107-milhoes-de-euros-em-paris/> Acesso 01 fev 2023

PERGUNTAS REFERENTES AO TEXTO 2

1. Após a pesquisa realizada sobre Rodin, reflita e registre em seu caderno se existem menos, mais, ou a mesma quantidade de informações se compararmos com Conceição Freitas?

(a/o estudante deve perceber que existem muito mais sites, livros, vídeos sobre a vida e obra de Rodin em relação à Conceição)

2. O que você pensa sobre a Fundação Rudier produzir cópias da obra do artista após sua morte, considerando a discussão levantada sobre arte e artesanato?

(a/o estudante deve demonstrar que é complexo e muito básico classificar uma produção como “artesanato” considerando o viés da produção em série com objetivos mercadológicos que visam lucro, por exemplo)

3. Em sua opinião, por qual motivo a cópia da escultura de Rodin foi vendida por um valor de quase 60 milhões em um leilão?

(a/o estudante deve compreender como a narrativa eurocêntrica opera em diversas esferas e dentre elas, a valoração, tanto em capital simbólico como monetário, de obras produzidas por sujeitos homens brancos europeus; é interessante problematizar que Rodin vem de uma família proletária, foi rejeitado em salões de arte e na escola de

arte de Paris, e trabalhou por grande parte de sua vida com decoração de monumentos públicos, mas, diferente de Conceição, conquistou fama no mercado de arte europeu ainda em vida e ao longo dos anos até a contemporaneidade tornou-se muito conhecido)

Produção visual-textual

Cruzamentos críticos e diálogo com o tempo presente

Professora/or, após responder as perguntas propostas para cada fonte, as/os estudantes devem produzir, através da sua mediação, um quadro de cruzamento de informações. Esse quadro pode ser realizado em duplas ou trios para que haja diálogo e seja estimulado o pensamento crítico.

Passo 1 – Cruzamentos críticos

Elaborar um quadro de informações comparando a obra e a vida de Freitas e Rodin.

Considerar, obrigatoriamente:

1. contexto geográfico e temporal
2. materialidade das obras
3. intenções artísticas
4. marcadores sociais da diferença (uma mulher não branca latino-americana do interior do Brasil e um homem branco europeu nascido em um grande centro da Europa Ocidental)

Registrar no caderno de desenho como forma de sistematização, individualmente, as informações encontradas nas discussões;

Passo 2 – Diálogo com o tempo presente I

Construir um cartaz com os cruzamentos críticos realizados no passo anterior. O cartaz deve conter ilustrações e/ou colagens de fotografias que respondam ou agreguem questionamentos à seguinte pergunta:

- O que eu posso fazer para transformar a realidade e tornar a sociedade mais igualitária e justa?

Passo 3 – Diálogo com o tempo presente II

Produzir um texto que pode ser em formato de carta, mensagem de texto ou e-mail para Conceição Freitas, Auguste Rodin ou ambos, dizendo como se sente em relação a vida, obra e narrativa histórica que estão inseridos.

O conteúdo do texto deve apresentar a visão da/o estudante sobre a perspectiva questionadora das narrativas da história da arte trabalhadas ao longo da aula-oficina, seu entendimento sobre o lugar das/os artistas, sobre as hierarquizações de raça, gênero, nacionalidade etc.

Avaliação

Instrumentos:

- Resumo
- Cartaz
- Produção textual

- Resumo – 0-2

Critérios:

Verificar se a/o estudante realizou o registro individual no caderno

- Cartaz – 0-8

Critérios:

Atender os 4 pontos orientadores – 4
Organização e clareza das informações – 2

Adequação das ilustrações e imagens ao conteúdo – 2

- Produção de texto (carta, e-mail ou mensagem de texto) – 10

Critérios:

Ortografia e gramática – 1

Interlocução com Freitas e/ou Rodin – 3

Reflexão sobre um ou mais pontos trabalhados no passo 1 – 6

PARA IR ALÉM

Se possível, organize uma excursão para visitar a Casa do Artesão de Campo Grande. A casa foi reformada e re-inaugurada no primeiro semestre de março de 2023. A edificação que abriga e comercializa as obras de artistas da região é tombada como patrimônio histórico estadual. O neto de Conceição Freitas, Mariano Neto, que segue dando continuidade ao legado da avó, possui esculturas no local.

Fica localizada na Av. Calógeras, 2050 e seu funcionamento é de segunda a sexta das 8h às 18h e sábado das 8h às 16h.

Para saber mais:

<www.fundacaodecultura.ms.gov.br/casa-do-artesao/>

Referências

DORNELLES, S. S. A história em As vítimas do bugre, ou como tornar-se bugre na História. **Anos 90**, [S. l.], v. 18, n. 34, 2011. DOI: 10.22456/1983-201X.24028. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/24028>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro-Oeste**. Cuiabá: Edições Universidade Federal de Mato Grosso; Museu de Arte e Cultura Popular, 1979.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Evelina. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em <portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf> Acesso em 18 jan 2022

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.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Wallace. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. **Cultura Visual**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 85–95, 2012. DOI: 10.9771/2175-084Xrcv.v1i18.5977. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/5977>. Acesso em: 21 mar. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira, tinta e cera/parafina. Coleção particular, São Paulo.
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira, tinta e cera/parafina. Coleção Juliana e Francisco Sá.
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira e tinta. Coleção particular, São Paulo.
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira, tinta e cera/parafina. Coleção Vilma Eid, São Paulo.
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira e tinta. Coleção particular, São Paulo.
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira, tinta e cera/parafina. Coleção
- FREITAS, Conceição. **Sem título**, c. 1960-1984. Madeira, tinta e cera. Coleção particular, SP. Edmar Pinto Costa, SP.
- RODIN, Auguste. **O Pensador**. 1902. 1 escultura. Bronze, 189 x 98 x 140 cm. Museu Rodin, Paris, França.
- RODIN, Auguste. **O Pensador**. 1928. 1 escultura. Bronze, 71 cm. Coleção particular, Paris, França.

Clóvis Irigaray e Albert Eckhout

Tema:

Lugar de fala, representação e eurocentrismo em Irigaray e Eckhout

Objetivo geral:

Objetiva-se que as/os estudantes compreendam que existem distintas maneiras de se construir narrativas dentro da história da arte relacionadas ao lugar de onde os sujeitos envolvidos nessas construções falam; e que tais narrativas são atravessadas pelo eurocentrismo, pelo racismo, pelo machismo e pelo classismo.

Objetivos específicos:

- Conhecer e problematizar os atravessamentos do eurocentrismo na história da arte a partir das obras de Irigaray e Eckhout;
- Refletir sobre seu lugar de fala na sociedade que habita;
- Compreender os conceitos de representação e lugar de fala.

Nesta aula, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades do Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande:

Matrizes Estéticas e Culturais

(CG.EF69AR33.s) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(CG.EF69AR59.n) Reconhecer matrizes estéticas e a diversidade cultural presentes no conjunto de manifestações artísticas produzidas na contemporaneidade e na história.

(CG.EF69AR60.n) Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

Patrimônio Cultural

(CG.EF69AR63.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade (indígenas, quilombola, paraguaia, boliviana, libanesa, oriental e outras), como significativas para a formação da identidade da população.

Contextos e práticas

(CG.EF69AR40.n) Identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, observando as suas produções, presentes na arte contemporânea, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

(CG.EF69AR31.s) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(CG.EF69AR55.n) Analisar os aspectos sociais, principalmente os que se referem às questões sobre ética, saúde, meio ambiente, gênero, pluralidade cultural, trabalho e consumo, refletindo criticamente sobre o seu contexto social.

(CG.EF69AR38.n) Pesquisar e organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, cinematecas e outros), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

(CG.EF69AR56.n) Produzir trabalhos visuais coletivamente, utilizando recursos alternativos, a partir de artistas brasileiros.

(CG.EF69AR57.n) Participar de projetos temáticos ou interdisciplinares que despertem para a preservação dos direitos humanos e contra as desigualdades, para a superação da reprodução do preconceito e discriminações de qualquer forma.

(CG.EF69AR58.n) Desenvolver projetos que mobilizem o respeito, o conhecimento e a apropriação das políticas sociais e de inclusão, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e sociedade.

Elementos da Linguagem

(CG.EF69AR42.n) Perceber o sentido que um objeto ou obra de arte propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual, quanto aos materiais e suportes utilizados, visando a desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação no conjunto da imagem e de seus produtores

Sistemas de Linguagem

(CG.EF15AR53.n) Perceber a arte como um sistema estruturado de posições, com regras instituídas, as quais regem o acesso e que determinam a posição ocupada por agentes, que lutam pela apropriação dos capitais sociais, culturais e simbólicos.

Justificativa:

Concluimos, após estudos, que a narrativa da história da arte presente nos referenciais curriculares e manuais didáticos utilizados como base para o ensino de arte no Brasil privilegia obras e artistas oriundos da Europa ocidental e dos Estados Unidos da América, ao passo que deslegitima obras e artistas do Sul global. Deste modo, pensamos que o questionamento acerca dessa narrativa é necessário, bem como a tentativa de equilibrar os referenciais estéticos/artísticos/culturais apresentados.

Para tal, não é suficiente apenas a mera apresentação de produções brasileiras e de outros países da América Latina, mas sim o questionamento acerca das bases históricas e sociais sob as quais essas produções vêm sendo consideradas sob uma perspectiva de menor valor e/ou importância cultural e histórica dentro das narrativas da história da arte. Isto é, a exposição dessas obras e artistas precisa vir acompanhada de questionamentos e problematizações acerca das bases que estruturam tais hierarquias, que estão relacionadas, principalmente, à raça, gênero e classe, de forma interseccional.

O QUE É INTERSECCIONALIDADE?

Segundo a pesquisadora brasileira Carla Akotirene, a interseccionalidade tem como objetivo fornecer ferramentas teórico-metodológicas a "inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE, 2019, p. 14), que são produtores do que a autora chama de "avenidas identitárias", que atravessam sujeitas e sujeitos pelo cruzamento e sobreposição de demarcadores da diferença de gênero, sexualidades, raça, classe etc. As sociólogas estadunidenses Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge consideram a interseccionalidade como um "sistema e opressão interligado" (COLLINS;BILGE, 2021) que versa sobre relações étnicas, de gênero, de raça, de classe, de sexualidades etc.

PARA SABER MAIS

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021
AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Portanto, apresentamos nessa aula-oficina, um artista que viveu e produziu em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, em uma perspectiva comparada e equilibrada com um artista holandês cuja obra foi citada em dois volumes dos manuais didáticos "Por toda pARTE", utilizados pelas escolas municipais de Campo Grande para o quadriênio 2020-2023.

Essa perspectiva comparada e equilibrada, salientando a diferença pelo viés lateral e não hierarquizado advém de inquietudes forjadas ao longo de uma trajetória acadêmica cujos referenciais que não são produzidos pelo Norte global (majoritariamente homens brancos) para o ensino de artes visuais são postos em situação de menor valor estético/artístico/cultural – ao passo que a fortuna simbólica de suas produções fornece ferramentas potentes para o entendimento e o enfrentamento dessas hierarquias.

Contextualização:

Clóvis Huguenev Irigaray (1949-2021) é natural da cidade Alto Araguaia, em Mato Grosso e viveu em Campo Grande entre 1968 e 1971. O artista realizou diversas exposições individuais e coletivas nacionais e internacionais. Desenvolveu atividades junto ao Museu de Arte e de Cultura Popular da UFMT, onde apresentou a série "Xinguana", evidenciada nessa aula-oficina.

Acerca da série “Xinguana”, Aline Figueiredo pontuou que:

Clóvis Irigaray visualizou uma utopia. No embalo das ideias de uma Universidade da Selva, num estado que sedia dezenas de nações indígenas, mas talvez por isso mesmo a sociedade “civilizada” não lhes considere, o artista pôs em cena o índio enquanto personagem íntegro. [...] Clóvis fez mais do que um bom desenho, desenhou uma filosofia. Entre 1995/77, duas abordagens pela ótica hiper-realista. Partindo da ampliação de detalhes de cartões-postais, introduz ao tema uma reavaliação visual [...]. Em seguida, com humor e sentido crítico, dimensiona o índio em diversas situações da vida urbana. Inteiro, o personagem é professor ou aluno universitário, é conferencista ou pesquisador, frequenta supermercados e cabeleireiros, é até mesmo astronauta. O desenho conceitual, ao ironizar este presente utópico, cria uma memória nostálgica para o futuro. (FIGUEIREDO, 1990, p. 28-29)

O QUE É UTOPIA?

1. lugar ou estado ideal, de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos.
2. qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade.
3. projeto de natureza irrealizável; quimera, fantasia.

ÍNDIO OU INDÍGENA?

O escritor indígena Daniel Mundukuru afirma: “Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa”. O autor classifica a palavra “índio” como uma ficção criada por estrangeiros europeus que foi internalizada no imaginário nacional pelo sistema oficial de ensino. Conforme Mundukuru, “índio” tem uma conotação pejorativa de um a construção fictícia criada em torno de sujeitos preguiçosos, selvagens, atrasados e inúteis. É uma negação do que realmente são os povos indígenas.

PARA SABER MAIS

Índigenas, sim! Índios, não! Disponível no Canal do YouTube Daniel Munduruku <www.youtube.com/watch?v=PPHBvWgHEjU> Acesso 7 abr 2023

Albert Eckhout (1610-1665) foi um artista holandês que chegou a Pernambuco na primeira metade do século XVII para integrar a corte do governador alemão Maurício Nassau (1604-1679), enviado para administrar a região durante o domínio holandês. Durante o período que residiu no Brasil, o artista viajante produziu dezenas de desenhos e pinturas a partir de seu olhar sobre a região, a cultura, as pessoas, os modos de vida etc.

Em diversos lugares, encontramos essas pinturas apresentadas como “retratos etnográficos” com teor documental. Essa definição contribui para a construção e manutenção de uma narrativa cujos objetivos versam sobre a ênfase das diferenças de forma ordenada, onde o não europeu ocupa o território da inferioridade. Ou seja, são narrativas produzidas pelo olhar europeu que serviu, e ainda serve, ao projeto da conquista territorial e simbólica.

PALAVRA DO ARTISTA

“Os meus desenhos, em seu realismo fotográfico, desvelam o índio em sua missão permanente de testemunho das minorias, no absurdo das probabilidades de sua existência real e possível. Possibilidades imensuráveis de ser, proibidas pela maioria que inexplicavelmente ou muito explicitamente as transformaram em objeto de consumo proibitivo, artigos de luxo, cortiço. Os índios xinguanos, em quase 500 anos de minoria étnica, meajudam a questionar a hiper-realidade absurda das situações a que eu próprio sou submetido como participante da discutível maioria.”

Depoimento de Irigaray – Catálogo da mostra Realismo, no Paço das Artes, São Paulo, 1976

PARA AMPLIAR O TEMA

ARTISTA VIAJANTE

Não foram poucos os artistas viajantes que participaram de expedições no chamado Novo Mundo. As imagens que produziam nem sempre retratavam contextos reais e sim suas interpretações do que testemunhavam e/ou ouviam sobre.

Em "Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação", Mary Louise Pratt analisa os relatos europeus da literatura de viagem sobre a África e a América Latina e como esses relatos construíram repertórios simbólicos, imagéticos e semânticos sobre as relações coloniais.

PRATT, Mary Louise. Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação. Bauru: Editora EDUSC, 1999

OLHAR ESTRANGEIRO

Olhar estrangeiro: é um termo usado no contexto do estudo das imagens para fazer referência às produções que são carregadas de concepções de sujeitos que não pertencem ao grupo cultural que está sendo retratada

Joaquin Barriendos

introduz a colonialidade do ver como sendo a matriz da colonialidade que subjaz a todo regime visual baseado na polarização e inferiorização entre o sujeito que observa e seu objeto (ou sujeito) observado. (2019, p. 43)

PARA SABER MAIS REPRESENTAÇÃO

Para o historiador francês Roger Chartier, o conceito de representação não é neutro, nem objetivo. A representação pode ser entendida como o modo em que as pessoas constroem sua realidade, os seus mundos. E essa construção está diretamente relacionada com a posição social que essa pessoa ocupa.

Carla Mary Oliveira

afirma que essas imagens, que surgem a partir de idealizações de um distante mundo tropical, mesmo que parecendo algo muito diferente do contexto europeu, dizem muito mais sobre o meio e a cultura que as produziram do que sobre aquilo que pretendiam representá-las, considerando que serviam para transmitir mensagens específicas ligadas a conjuntos ideológicos. (2014, p. 21)

Chartier, Roger. (1991). O mundo como representação. **Estudos Avançados**, 5 (11), 173-191. Disponível em <www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601> Acesso 9 jun 2023

Descrição:

O material foi construído para ser desenvolvido entre cinco e seis aulas de cinquenta minutos e apresenta uma proposta de aula-oficina para o ensino de arte cujo conteúdo envolve as relações de lugar de fala, representação e eurocentrismo dentro da produção visual de um artista brasileiro, Clóvis Irigaray e um artista holandês, Albert Eckhout.

Este material apresenta fontes iconográficas que representam obras de ambos os artistas e fontes textuais retiradas da curadoria da mostra de Freitas no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e de uma notícia veiculada em um jornal online sobre a venda de uma escultura de Rodin.

Elaboramos questões orientadoras para a identificação e interpretação de cada fonte, com o intuito de promover uma aula dialogada, analítica e crítica acerca do tema, seguida de registros e produções artísticas.

É recomendado que sejam analisadas, em primeiro lugar, as quatro imagens que representam as esculturas. A análise deve seguir o método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que se volta ao tema/mensagem das obras e não apenas à suas formas. Deste modo, uma leitura iconográfica

não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos "tipos"; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico. (PANOFSKY, 1991, p. 53)

Deste modo, a/o professora/or deve realizar as análises de modo coletivo, em uma aula dialogada e utilizando como base as perguntas elencadas para cada fonte, podendo estender a discussão e acrescentar novas perguntas conforme o decorrer das análises. Os registros devem ser feitos pelas/os estudantes de forma individual.

A partir das informações contidas na justificativa e na contextualização desse material, é possível problematizar e construir repertório teórico-crítico junto às/aos estudantes sobre os atravessamentos do eurocentrismo na história da arte, bem como sobre a representação e o lugar de fala.

O QUE É EUROCENTRISMO?

Os modos de ser, saber, fazer, conhecer, produzir, entender eurocentrados dizem respeito um conjunto de particularidades (que compreendem a Europa Central e a Inglaterra) que se pretendem verdades absolutas, hegemônicas, universais, a-históricas e unidirecionais. Isso significa universalizar esses modos de conhecer e produzir *a partir* a Europa, *a partir* do Ocidente (como categoria simbólica e política, para além da geográfica).

Djamila Ribeiro afirma que "o modelo valorizado e universal de ciência é branca. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento." (RIBEIRO, 2019, p. 24)

O sociólogo peruano Aníbal Quijano classifica dois "mitos fundacionais" do eurocentrismo:

1. a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa.
2. outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder

PARA SABER MAIS

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

O QUE É LUGAR DE FALA?

Djamila Ribeiro acredita que a origem do termo "lugar de fala" é a discussão acerca do *feminist standpoint* (cuja tradução literal é "ponto de vista feminista"), que engloba diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. Isto é, o lugar de fala é atravessado por todas as questões.

Em resumo, é o entendimento de que cada pessoa enxerga o mundo a sua volta de uma forma diferente, que é condicionada por uma série de marcadores da diferença, como raça, gênero, classe, nacionalidade, orientação sexual etc. O que não significa que, por ocupar esse lugar social, a pessoa tenha consciência sobre ele.

PARA SABER MAIS

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Se houver a possibilidade, é altamente indicado que as/os próprias/os estudantes façam as pesquisas de texto e imagens requisitadas nas perguntas que acompanham as fontes iconográficas, seja em computadores ou no próprio celular. Caso não seja possível, indicamos que a/o professora/or leve exemplos impressos ou em formato digital.

Clóvis Irigaray criou "utopias" e desenhou filosofias, nas palavras de Aline Figueiredo (1990, p. 28). Seu processo criativo envolve a apropriação de cartões-postais com fotografias de indígenas que habitam o Parque Índigena do Xingu (PIX), localizado no estado em que o artista nasceu. Ou seja, Irigaray é um sujeito lido como fenotipicamente branco que não teve contato direto com as sociedades indígenas habitantes do PIX, mas apropria-se de fotografias veiculadas sobre elas para questionar o que chama de "hiper-realidade absurda".

Albert Eckhout também é um homem branco, mas diferente de Irigaray, nasceu no continente europeu e produziu com o apoio de recursos governamentais que serviram a um projeto de colonização do imaginário através da construção de significados que hierarquizam as relações de poder entre as culturas indígenas e a hegemonia europeia.

Este material busca auxiliar na construção de um movimento orgânico que contribua para que as/os estudantes consigam assimilar os atravessamentos do eurocentrismo na história da arte e seus reflexos na sociedade contemporânea, reconhecendo seu lugar de fala no mundo e compreendendo seu significado. Deste modo, será viabilizada a compreensão dos elementos visuais e simbólicos utilizados por Irigaray e Eckhout em suas representações da sociedade, sem deixar de considerar ambos como sujeitos cuja visão de mundo é indissociável ao lugar de qual eles falam.

Portanto, a proposta de pesquisa e produção é deslocar a criação de narrativas sobre uma visão de mundo para o contexto de cada estudante. Na história da arte, Eckhout produziu a partir de determinada ótica, em determinado contexto – olhar europeu, no século XVII durante o período colonial brasileiro; assim como Irigaray, que tem a mesma nacionalidade dos sujeitos que representa, embora diferente etnia e traços fenotípicos, da década de 1970 em uma região do interior do Brasil. Como será a visão de mundo de cada estudante, considerando as diferentes realidades e particularidades da sociedade brasileira contemporânea?

Etapas:

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
Observação	Exercícios de percepção dos significados através de perguntas selecionadas para cada fonte iconográfica e documental, balizados pela mediação da/o docente.	Identificação dos significados das fontes; Desenvolvimento da percepção visual, histórica e crítica.
Registro	Descrição verbal e registros em forma de escrita linear, mapas conceituais, ilustrações, etc.	Organização e sistematização do conhecimento percebido através das discussões; Aprofundamento da observação e análise crítica.
Reflexão	Análise das fontes, levantamento de hipóteses, discussões, questionamentos, pesquisa em outras fontes: livros, arquivos, jornais, revistas, internet, comunidade.	Desenvolvimento da capacidade de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados.
Produção	Utilização de diferentes linguagens: pintura, desenho, colagem, escultura, fotografia, etc., para traduzir os conhecimentos assimilados nas etapas anteriores.	Desenvolvimento da capacidade expressiva e autoexpressiva através dos diversos elementos das linguagens artísticas.

Fonte: elaborado pela autora com base em Horta, Grunberg e Monteiro (1999)

Figura 1 – Amazônia Legal



Fonte: FIGUEIREDO, 1979

Figura 2 – Universidade da Selva



Fonte: FIGUEIREDO, 1990

Professora/or, essa etapa deve ser realizada em forma de um diálogo coletivo através de sua mediação. Essa mediação deve levar em conta os conceitos apresentados na justificativa e na contextualização desse material. Durante e após o diálogo, as/os estudantes devem anotar as respostas individualmente nos cadernos que utilizam para as aulas de Arte.

VOCÊ SABIA QUE EXISTEM 16 ETNIAS NO XINGU?

O Xingu é um parque indígena localizado no estado de Mato Grosso, na porção sul da Amazônia. Lá habitam dezesseis etnias: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, KTsédjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapit

PARA SABER MAIS

<pib.socioambiental.org/pt/>
Acesso 7 abril 2023

ENTREVISTA COM O ARTISTA

Para conhecer mais sobre a vida e a obra de Clóvis Irigaray, recomendamos uma entrevista realizada pelo site Araguaia News. Disponível em: <araguaianews.com.br/nocoracao-do-brasil-em-alto-araguaia-em-1949-nasceu-clovis-hugueney-irigaray/>
Acesso 7 abr 2023

PALAVRA DA CRÍTICA

"Clóvis Irigaray visualizou uma utopia. No embalo das ideias de uma Universidade da Selva, num estado que sedia dezenas de nações indígenas, mas talvez por isso mesmo a sociedade "civilizada" não lhes considere, o artista pôs em cena o índio enquanto personagem íntegro. [...] Clóvis fez mais do que um bom desenho, desenhou uma filosofia. Entre 1995/97, duas abordagens pela ótica hiper-realista. Partindo da ampliação de detalhes de cartões-postais, introduz ao tema uma reavaliação visual [...]. Em seguida, com humor e sentido crítico, dimensiona o índio em diversas situações da vida urbana. Inteiro, o personagem é professor ou aluno universitário, é conferencista ou pesquisador, frequenta supermercados e cabeleireiros, é até mesmo astronauta. O desenho conceitual, ao ironizar este presente utópico, cria uma memória nostálgica para o futuro (FIGUEIREDO, 1990, p. 28-29).

O QUE É CARTÃO-POSTAL? O cartão ou bilhete-postal foi criado para economizar custos de envio, pois não necessita envelope. Um lado é utilizado para escrever os dados de envio e recebimento e o outro, comumente, é impresso uma paisagem, monumento e/ou qualquer símbolo visual que represente a região de onde ele foi produzido para ser enviado.

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 1 E 2

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Pesquise na internet imagens de cartões-postais do Xingu nos anos 1970, época em que Irigaray produziu as obras. Registre em seu caderno as **semelhanças** e **diferenças** encontradas entre as obras e os cartões-postais.

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve notar o deslocamento de lugares de enunciação do sujeito indígena retratado que o artista realiza, inserindo-o no que seriam modos de ser e produzir ocidentais – como uma biblioteca física em uma universidade e uma reunião de negócios cujos participantes são homens brancos de camisa, gravata e paletó)

2. Leia o box com informações da crítica de arte Aline Figueiredo. Você concorda com ela ao afirmar que as imagens 1 e 2 representam uma utopia? Explique os motivos.

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve estabelecer relações com a definição de utopia apresentada na contextualização desse material; deve ser considerado: o que é uma sociedade ideal, de completa felicidade e harmonia entre os indivíduos? A sociedade brasileira é ou não é assim? Há justiça social, racial, econômica? Nós costumamos ver as narrativas visuais de Iragay em nosso cotidiano?)

3. Leia o box “palavra do artista” (na contextualização). Ele fala sobre sujeitos participantes de dois grupos sociais: minoria e maioria. Como você acha que esses grupos são formados? Irigaray posiciona a si mesmo em qual destes grupos? Você se posiciona em qual deles?

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve tecer comentários acerca da constituição da sociedade brasileira considerando os grupos hegemônicos e as relações de poder e subalternização de grupos sociais e étnico-raciais. O artista se posiciona como participante de uma “discutível maioria”. O posicionamento de Irigaray é discutível se considerarmos o conceito da interseccionalidade e os atravessamentos de marcadores da diferença que o artista sofre: homem lido socialmente como branco, mas é latino-americano e brasileiro (que não é paulistano e nem fluminense) e não é heterossexual. Ou seja, a resposta deve indicar o entendimento de que sujeitas e sujeitos são atravessados por uma série de demarcadores que os diferenciam entre si (e por vezes os aproximam), de forma interseccional, resultando em vivências e experiências que o posicionam em seu lugar de fala.)

4. Faça uma pesquisa na internet sobre Clóvis Irigaray. A partir das informações encontradas, em sua opinião, qual foi a intenção do artista ao criar essas obras?

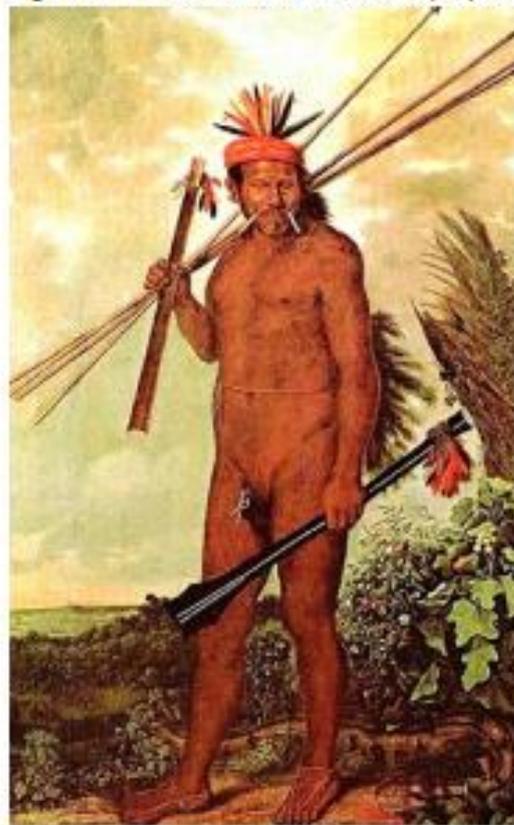
(resposta pessoal, mas a/o estudante pode relacionar a produção do artista com questões inerentes às suas próprias vivências. Isto é, Irigaray questiona, através da representação subversiva dos indígenas xinguanos ocupando lugares de poder em ambientes essencialmente brancos, as situações que ele próprio é submetido como participante da “discutível maioria”

Figura 3 – Retrato de mulher Tapuia com partes de corpo humano



Fonte: Eckhout, 1641

Figura 4 – Eckhout. Índio Tarairiu (Tapuia).



Fonte: Eckhout, 1643

SOBRE OS TAPUIA

Tapuio não é expressão designativa de uma etnia. É muito mais expressão de identificação por outros moradores da região do que uma auto-identificação, pois tanto os registros históricos quanto a tradição oral comprovam uma procedência étnica Xavante, Xerente, Javaé e Karajá que foram para lá conduzidos a partir do final do século XVIII. Pode-se, contudo, concordar que este convívio prolongado em torno e em termos dessa precisa forma de relacionamento possa ter cristalizado nos que são chamados tapuios a aceitação desta identidade genérica.

Gabriel Soares de Sousa (1540-1591) foi um escritor português que viveu no nordeste brasileiro e afirma que "como os tapuias são tantos e estão tão divididos em bandos, costumes e linguagem, para se poder dizer deles muito, era de propósito e devagar tomar grandes informações de suas divisões, vida e costumes; mas, pois ao presente não é possível..." (Soares de Sousa, 1971 [1587], 338 apud MONTEIRO, 2001, p. 20).

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 3 E 4

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Observe atentamente e anote em seu caderno os detalhes que achou mais interessantes e/ou curiosos nas pinturas.

(resposta pessoal, a/o professora/or deve estimular a observação de detalhes que podem não ter sido percebidos)

3. Faça uma breve pesquisa sobre a vida e obra de Albert Eckhout, com enfoque em sua vinda e seu trabalho no Brasil e registre as informações em seu caderno.

(resposta pessoal, mas deve fornecer bases para a/o estudante responder a próxima questão)

4. Você acha que Eckhout retratou nessas pinturas exatamente o que viu no território de Pernambuco na primeira metade do século XVII?

(resposta pessoal, mas deve estar em consonância com as orientações da contextualização desse material, bem como dos boxes informativos com os conceitos de artista viajante, olhar estrangeiro, representação e colonialidade do ver)

5. Considerando as informações que você obteve na pesquisa realizada anteriormente, o que o olhar do artista diz sobre sua percepção da realidade tropical brasileira e seus habitantes originários?

(resposta pessoal, mas deve sugerir o entendimento e a compreensão de como o lugar de fala de Eckhout – europeu, branco, homem – é evidenciado em suas produções)

6. Leia novamente os boxes sobre as diferentes etnias do Xingu e o significado de Tapuia. Você acha que nomear os sujeitos retratados como “Tapuia” indica falta de proximidade e conhecimento com os indígenas por parte do artista? Justifique.

(resposta pessoal, mas deve sugerir o entendimento de que o termo “tapuia”, no contexto de Eckhout, indicava que o artista não conhecia o real contexto dos grupos étnicos representados e/ou essa homogeneização dos Xavante, Xerente, Javaé e Karajá serviu ao projeto da conquista e colonização)

Produção visual-textual

Cruzamentos críticos e diálogo com o tempo presente

Professora/or, após responder as perguntas propostas para cada fonte, as/os estudantes devem produzir, através da sua mediação, um quadro de cruzamento de informações. Esse quadro pode ser realizado em duplas ou trios para que haja diálogo e seja estimulado o pensamento crítico.

Passo 1 – Refletindo sobre o contexto dos artistas

Refleta sobre o período e o contexto histórico que ambos os artistas viveram e produziram:

Iragay → entre os anos de 1960 e 2021, no interior do Brasil, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ambos fora do circuito nacional de arte, que se limita ao eixo Rio de Janeiro-São Paulo

Eckhout → permanece em sua expedição no Brasil entre 1637 e 1644 e integrava um grupo de artistas e cientistas patrocinados pela corte do governador.

Passo 2 – Reconhecendo os marcadores da diferença

Considere os marcadores: nacionalidade, raça, gênero e classe para estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre ambos os artistas e formular hipóteses que expliquem seus diferentes pontos de vista ao representar mulheres e homens indígenas do Xingu nos anos 70 e outras etnias aglutinadas na nomenclatura Tapuia na década de 1640.

Passo 3 – Diálogo com o tempo presente I

Faça uma pesquisa em revistas e jornais físicos e/ou digitais/online buscando questionar e problematizar as representações das pessoas (indígenas, negras e brancas) nas notícias. Registre todas as informações em seu caderno.

Recomendamos as seções de política, economia, cultura, esporte e atualidades

VEÍCULOS MIDIÁTICOS DE CAMPO GRANDE E MS

<www.campograndenews.com.br/>

<midianewscampogrande.com.br/>

<correiodoestado.com.br/>

REVISTAS BRASILEIRAS DE MAIOR CIRCULAÇÃO

<veja.abril.com.br/>

<oglobo.globo.com/epoca/>

<uol.com.br/>

Passo 4 – Diálogo com o tempo presente II

Faça uma pesquisa na internet, livros, revistas, na escola, no seu bairro, em instituições na sua cidade sobre mulheres e homens indígenas que ocupem lugares na política, escritoras/es, artistas. Registre todas as informações em seu caderno.

Sugestões de personalidades políticas, escritoras/es e artistas indígenas:

Sônia Guajajara, Val Eloy Terena e Eloy Terena (Mato Grosso do Sul), Juliana Cardoso (São Paulo), Célia Xakriabá (Minas Gerais), Sílvia Waiãpi (Amapá), Joenia Wapichana, Julie Dorrico, Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Ailton Krenak, Graça Graún, Carlos Tiago Hakiy, Eliane Potiguar, Ely Macuxi, Cristino Wapixana, Rony Wasiry Guará, Elias Yaguakãg, Lia Minapoty, Yaguarê Yamã

MC Anarandá, Brô MC's, Potyguara Bardo, Ademilson Umutina, Kaê Guajajara, Arandu Arakuaa, Djuena Tikuna, Katú, Arissana Pataxó, Ibã Huni Kuin, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, Jaider Esbell, Naine Terena, Uýra Sodoma, Edgar Kanaykõ, Moara Tupinambá, Geni Núñez

Sugestões de perfis do Instagram para pesquisa:
@leiamulheresindigenas
@ancestralidade.indigena
@visibilidadeindigena

Passo 4 – Reconhecendo meu lugar de fala

Responda a seguinte pergunta: de qual lugar social, político e racial eu falo? Você deve refletir sobre as seguintes questões para responder essa pergunta:

- Onde eu nasci?
- Onde eu moro? (país, estado, cidade, bairro)
- Qual é a minha cor?
- Quais são os meus traços fenotípicos?
- Qual é o meu gênero?
- Em qual escola estudo?

O QUE É FENÓTIPO?

É um conceito genético; o fenótipo de um indivíduo está relacionado com suas características externas, isto é, determina sua aparência e, em sua maioria, são características observáveis.

MÃOS À OBRA!

Ambos os artistas estudados criaram, a partir de sua própria ótica, representações de sujeitos e realidades. Agora é a sua vez.

A partir de todas as informações que você reuniu nas pesquisas, construa uma narrativa visual ilustrando a sociedade que você considera ideal.

IMPORTANTE!

A obra deve conter título e breve comentário descritivo da/o autora/or em seu **verso**.

Materiais sugeridos: lápis grafite, lápis de cor, canetinhas variadas, giz de cera, recortes de jornais e revistas, impressões de mídias eletrônicas, papéis variados.

Dimensões: mínimo A5 e máximo A3

Avaliação

Instrumentos:

- Registros de pesquisa
- Obra

- Registros – 0-10

Critérios:

Verificar se a/o estudante realizou o registro individual no caderno acerca das pesquisas propostas

Atender todos os passos - 7

Organização e clareza das informações - 3

- Obra – 0-8

Critérios:

Observar se a produção visual está relacionada aos registros realizados a partir dos resultados das pesquisas;

Comentário descritivo – 0-2

SUGESTÕES PARA IR ALÉM

Se possível, organize uma excursão para que as/os estudantes visitem o Memorial da Cultura Indígena, que fica localizado na Aldeia Urbana Marçal de Souza, em Campo Grande/MS. Também é pertinente incluir no passeio, se possível, o Museu das Culturas Dom Bosco, localizado no Parque das Nações Indígenas.

IMPORTANTE!

Caso seja possível realizar a excursão, é necessário a elaboração de um roteiro de visita com perguntas ligadas aos objetivos dessa aula-oficina e/ou outros que a/o professora/or achar pertinente. Deste modo, a aula de campo é entendida como ferramenta de construção de conhecimentos e não apenas um passeio.

PARA SABER MAIS

Memorial da Cultura Indígena

<www.campogrande.net/turismo/o-que-visitar/memorial-da-cultura-indigena-92.html> Acesso 16 abr 2023

Museu das Culturas Dom Bosco

<site.ucdb.br/campus/3/museu/517/> Acesso 16 abr 2023

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. 'Tapuio', Povos Indígenas do Brasil, In: **Instituto Socioambiental**, São Paulo, 1999.

ECKHOUT, Albert. **Retrato de mulher Tapuia com partes de corpo humano**. 1641. 1 pintura. Óleo sobre tela, 264 x 159 cm. Nationalmuseet, Copenhagen, Dinamarca.

ECKHOUT, Albert. **Índio Tarairiu (Tapuia)**. 1643. 1 pintura. Óleo sobre tela, 272 x 161 cm. Nationalmuseet, Copenhagen, Dinamarca.

FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro-Oeste**. Cuiabá: Edições Universidade Federal de Mato Grosso; Museu de Arte e Cultura Popular, 1979.

FIGUEIREDO, Aline. **Arte aqui é mato**. Cuiabá: UFMT, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Evelina. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em <portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf> Acesso em 18 jan 2022

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígenas e do Indigenismo**, Departamento de Antropologia: Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo, Campinas MG: IFCH-Unicamp. 2001.

OLIVEIRA, Carla Mary da Silva. **A América Alegorizada: Imagens e Visões do Novo Mundo na Iconografia Europeia dos Séculos XVI a XVIII**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Priscilla Pessoa e Lídia Baís

Tema:

Relações de gênero, religião e eurocentrismo nas obras de Priscilla Pessoa e Lídia Baís

Objetivo geral:

Objetiva-se que as/os estudantes compreendam e questionem os atravessamentos do eurocentrismo nas relações hierarquizadas de gênero, com ênfase nos códigos nos papéis atribuídos à mulher, estabelecendo críticas às práticas opressivas de poder delineadas pelo patriarcado eurocentrado.

Objetivos específicos:

- Questionar os papéis de gênero atribuídos à mulher a partir das obras de Priscilla Pessoa e Lídia Baís.
- Compreender e questionar as relações desiguais de gênero, problematizando o sexismo.
- Combater a desigualdade e a assimetria de gênero

Sexismo -> atitude, discurso ou comportamento que se baseia no preconceito e na discriminação com base em gênero sexual.

Assimetria de gênero -> relação desigual e hierarquizada entre os gêneros feminino e masculino. Em nossa sociedade, essa assimetria é pautada pelo patriarcado, que mantém o poder político, social, bem como garante privilégio ao gênero masculino.

Nesta aula, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades do Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande:

Contextos e práticas

(CG.EF69AR40.n) Identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, observando as suas produções, presentes na arte contemporânea, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

(CG.EF69AR31.s) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(CG.EF69AR55.n) Analisar os aspectos sociais, principalmente os que se referem às questões sobre ética, saúde, meio ambiente, gênero, pluralidade cultural, trabalho e consumo, refletindo criticamente sobre o seu contexto social.

(CG.EF69AR57.n) Participar de projetos temáticos ou interdisciplinares que despertem para a preservação dos direitos humanos e contra as desigualdades, para a superação da reprodução do preconceito e discriminações de qualquer forma.

(CG.EF69AR58.n) Desenvolver projetos que mobilizem o respeito, o conhecimento e a apropriação das políticas sociais e de inclusão, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e sociedade.

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e à reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

Processos de Criação

(CG.EF69AR06.s) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(CG.EF69AR07.s) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e à reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

(CG.EF69AR49.n) Observar, interpretar e refletir sobre seu processo de criação, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.

Sistemas de Linguagem

(CG.EF15AR53.n) Perceber a arte como um sistema estruturado de posições, com regras instituídas, as quais regem o acesso e que determinam a posição ocupada por agentes, que lutam pela apropriação dos capitais sociais, culturais e simbólicos.

Elementos da Linguagem

(CG.EF69AR42.n) Perceber o sentido que um objeto ou obra de arte propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual, quanto aos materiais e suportes utilizados, visando a desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação no conjunto da imagem e de seus produtores

(CG.EF69AR05.s) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Materialidades

(CG.EF69AR43.n) Desenvolver produções artísticas (pintura, escultura, desenho, tecelagem, gravura, mídias digitais, cinema, vídeo, performance, instalação e outros), percebendo as possibilidades que cada suporte ou material possui.

(CG.EF69AR47.n) Explorar e produzir trabalhos com diferentes tipos de tintas e materiais pictóricos (industrializados e artesanais), em diferentes suportes, para experienciar possibilidades diversas e perceber efeitos com relação ao material, tamanho do suporte, textura e cor, experimentando as diversas possibilidades de uso de materiais, para desenvolver a pesquisa, a capacidade de observação, a memória visual e imaginação criadora.

Justificativa:

Concluimos, após estudos, que a narrativa da história da arte presente nos referenciais curriculares e manuais didáticos utilizados como base para o ensino de arte no Brasil privilegia obras e artistas oriundos da Europa ocidental e dos Estados Unidos da América, ao passo que deslegitima obras e artistas do Sul global. Então, pensamos que o questionamento acerca dessa narrativa é necessário, bem como a tentativa de equilibrar os referenciais estéticos/artísticos/culturais apresentados.

Para tal, não é suficiente apenas a mera apresentação de produções brasileiras e de outros países da América Latina, mas sim o questionamento acerca das bases históricas e sociais sob as quais essas produções vêm sendo consideradas sob uma perspectiva de menor valor e/ou importância cultural e histórica dentro das narrativas da história da arte. Isto é, a exposição dessas obras e artistas precisa vir acompanhada de questionamentos e problematizações acerca das bases que estruturam tais hierarquias, que estão relacionadas, principalmente, à raça, gênero e classe, de forma interseccional.

O QUE É INTERSECCIONALIDADE?

Segundo a pesquisadora brasileira Carla Akotirene, a interseccionalidade tem como objetivo fornecer ferramentas teórico-metodológicas a "inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE, 2019, p. 14), que são produtores do que a autora chama de "avenidas Identitárias", que atravessam sujeitas e sujeitos pelo cruzamento e sobreposição de demarcadores da diferença de gênero, sexualidades, raça, classe, etc. As sociólogas estadunidenses Patricia Hill Collins e Sirma Bilge consideram a interseccionalidade como um "sistema e opressão interligado" (COLLINS;BILGE, 2021) que versa sobre relações étnicas, de gênero, de raça, de classe, de sexualidades, etc.

PARA SABER MAIS

COLLINS, Patricia Hill. BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021
AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Suell Carneiro; Pólen, 2019.

Portanto, apresentamos nessa aula-oficina duas artistas que nasceram no município de Campo Grande/MS. Nesta aula-oficina, não utilizamos artistas citados no manual didático "Por toda pARTE" da editora FTD, utilizados pelas escolas municipais de Campo Grande para o quadriênio 2020-2023, pois averiguamos uma invisibilidade das artistas mulheres e de referências e atividades cujo conteúdo fosse voltado ao questionamento das relações de poder hierarquizadas entre os gêneros. Dessa maneira, evidenciamos nesse material uma proposta para refletir, compreender e problematizar tais questões a partir das obras de Lídia Baís e Priscilla Pessoa.

Contextualização:

Lídia Baís (1900-1985) nasceu em Campo Grande, que na época era uma cidade do antigo Mato Grosso, antes da divisão do estado, e iniciou seus estudos de pintura em 1926 no Rio de Janeiro. No ano seguinte, viajou para Europa, permanecendo por um tempo em Berlim e Paris. Realizou exposições individuais e coletivas em São Paulo e no Rio de Janeiro e fundou o Museu Baís, com suas obras, mas ele nunca foi aberto ao público enquanto ela esteve viva.

Fernanda Reis afirma, sobre a vida e obra de Baís, que uma das principais marcas das pinturas da artista foi a presença feminina e os temas religiosos e tais questões revelam “uma causa defendida pela pintora: a inserção da mulher no universo masculino representado através de sua própria história, bem como a relação da mulher e da religião.”(REIS, 2015, p. 121)

Aline Figueiredo cita trechos do livro “História de T. Lídia Baís”, escrito pela própria Lídia em terceira pessoa sob o pseudônimo de Maria Tereza Trindade – o “T” antes de seu nome se deve à sua entrada para a irmandade de São Francisco de Assis, onde adotou o nome de irmã Trindade. (1979, p. 218). Em um desses trechos, Baís destacou o seguinte: “[...] e durante toda sua mocidade lhe tolhiam a liberdade”, o que evidencia os atravessamentos das imposições hierarquizadas de gênero que sofria. Outro pertinente registro para essas reflexões é um trecho retirado de uma carta de Murillo Mendes a Mario de Andrade em 1923 sobre Lídia Baís que diz: “os assuntos que ela gosta transbordam do simples interesse pictorial, alguns deles inéditos numa mulher” (FIGUEIREDO, 1979, p. 220).

Priscilla Pessoa (1978) é natural de Campo Grande, onde reside atualmente e é professora adjunta do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem formação inicial em bacharelado em Artes Visuais e é doutoranda em Estudos de Linguagem (UFMS). Já realizou diversas exposições individuais e coletivas, nacionais e internacionais.

Suas obras revisitam constantemente a arte ocidental, sobretudo o Renascimento italiano, o Realismo francês e a pintura de gênero, reconfigurando a iconografia e os temas majoritariamente religiosos empregados em pinturas desses períodos/estilos.

A artista direciona o olhar para suas vivências, refletindo sobre a herança do cristianismo ocidental na sociedade contemporânea, principalmente no universo feminino.

A artista afirma, em entrevista concedida para nós, que apesar de não ser cristã atualmente, teve uma criação bastante próxima do catolicismo e seus ensinamentos religiosos que permeiam o imaginário e normatizam comportamentos, principalmente femininos na América Latina, como subproduto da colonização europeia, seja a pessoa adepta ao cristianismo ou não.

Ambas as artistas expressam ideais sobre a mulher, as relações de poder, religião e a sociedade em que estão inseridas, sob sua própria ótica. Reis afirma que “o que faz as pinturas de Lídia Baís singulares é essa capacidade de tratar temas universais sem a intenção.” (2015, p. 122) e consideramos que, em maior ou menor escala, a obra de Priscilla Pessoa também pode ser definida dessa maneira.

RENASCIMENTO

Período de grandes mudanças culturais que ocorreu entre o século XIV e o século XVI com maior expressividade na Itália e caracteriza o a passagem do fim da Idade Média para a Idade Moderna. Houve grande ênfase de um modelo a partir do ideal de beleza de estátuas clássicas greco-romanas. Eram comuns os temas religiosos e mitológicos narrados como grandiosos.

REALISMO FRANCÊS

Movimento artístico e literário que se inicia na França, no século XIX. Em síntese, seus artistas buscavam olhar para a existência e para as relações humanas com um olhar mais realista e objetivo, diferente do romantismo, que tinha uma visão idealizada da vida. Seus temas eram carregados de críticas aos valores burgueses e as instituições, retratando o trabalho, as fraquezas humanas, a miséria etc.

PINTURA DE GÊNERO

É um gênero da pintura que desenvolveu-se nos Países Baixos em oposição à ascensão do Barroco na Europa católica. Devido ao Protestantismo, os artistas voltaram seu olhar e produções para cenas do cotidiano, rotineiras, focando na vida diária de mulheres e homens

SOBRE A ARTISTA – PRISCILLA PESSOA

Nasceu em Campo Grande/MS no ano de 1978. Transita pela pintura, desenho e instalação numa operação poética ligada ao íntimo e ao cotidiano. Participa regularmente de mostras individuais e coletivas. Desde 2009 é docente dos cursos de Artes Visuais da UFMS.

PARA SABER MAIS

Instagram: @priscilladepaulapessoa e @pdeppessoa

Site oficial: www.priscillapessoa.com/

Video exposição "Década de 10":

www.youtube.com/watch?v=rV-0_4tX9gk&t=5s

Video sobre sua obra:

www.youtube.com/watch?v=PmuOdtuqLY

Catálogo virtual da exposição "Sempre Convosco":

[issuu.com/priscillapessoa/docs/2168_-_](https://issuu.com/priscillapessoa/docs/2168_-_exposi_o_priscila_pessoa_-_)

[_exposi_o_priscila_pessoa_-_](https://issuu.com/priscillapessoa/docs/2168_-_exposi_o_priscila_pessoa_-_)

SOBRE A ARTISTA – LÍDIA BAÍS

Nasceu em Campo Grande, antes da divisão do estado, no ano de 1900 e viveu até 1985. Viajou ao Rio de Janeiro, Berlim e Paris para estudar pintura e realizou diversas exposições individuais e coletivas em São Paulo e no Rio de Janeiro.

PARA SABER MAIS

Compacty: *Micróbio da Fuzarca*.

www.youtube.com/watch?v=FZCaOnBfQNU

Video do Interior da Morada dos Baís, em Campo Grande/MS: www.youtube.com/watch?v=ahLJU6CFTIg

REIS, Fernanda. *Lídia Baís: arte, vida e metamorfose*.

Dourados: Editora UFGD, 2017. Disponível em

[-positorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1946/1/lidia_bais_](http://positorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1946/1/lidia_bais_arte_vida_e_metamorfose.pdf)

[arte_vida_e_metamorfose.pdf](http://positorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1946/1/lidia_bais_arte_vida_e_metamorfose.pdf)> Acesso 2 jun 2023

REIS, Fernanda. *A representação feminina na pintura de Lídia Baís: limites entre o sagrado e o profano*. MONÇÕES. Revista

do curso de História da UFMS (CPCX). v. 2, n 2 Memória e

História: possibilidades de Investigação. 2015. Disponível em:

[-periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/646->](http://periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/646)

Acesso 15 abr 2023

História em quadrinhos "A casa Baís", escrito e ilustrado por

Fabio Quill (2021)

Descrição:

O material foi construído para ser desenvolvido entre cinco e seis aulas de cinquenta minutos e apresenta uma proposta de aula-oficina para o ensino de arte cujo conteúdo visa a construção de repertório teórico-crítico junto às/os estudantes acerca dos papéis sociais atribuídos à mulher, considerando os atravessamentos das práticas opressivas de poder delineadas pelo patriarcado eurocentrado. Esse conteúdo apresenta obras visuais de duas artistas de Mato Grosso do Sul: Priscilla Pessoa (1978-) e Lídia Baís (1900-1985).

O material apresenta fontes iconográficas que representam obras de ambas as artistas. Elaboramos questões orientadoras para a identificação e interpretação de cada fonte, com o intuito de promover uma aula dialogada, analítica e crítica acerca do tema, seguida de registros e produções artísticas.

É recomendado que sejam analisadas, em ordem, as quatro imagens que representam os desenhos e pinturas. A análise deve seguir o método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que se volta ao tema/mensagem das obras e não apenas às suas formas. Então, uma leitura iconográfica

não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos "tipos"; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico (PANOFSKY, 1991, p. 53).

O material foi construído para ser desenvolvido entre cinco e seis aulas de cinquenta minutos e apresenta uma proposta de aula-oficina para o ensino de arte cujo conteúdo visa a construção de repertório teórico-crítico junto às/os estudantes acerca dos papéis sociais atribuídos à mulher, considerando os atravessamentos das práticas opressivas de poder delineadas pelo patriarcado eurocentrado.

Esse conteúdo apresenta obras visuais de duas artistas de Mato Grosso do Sul: Priscilla Pessoa (1978-) e Lídia Baís (1900-1985)

O material apresenta fontes iconográficas que representam obras de ambas as artistas. Elaboramos questões orientadoras para a identificação e interpretação de cada fonte, com o intuito de promover uma aula dialogada, analítica e crítica acerca do tema, seguida de registros e produções artísticas.

É recomendado que sejam analisadas, em ordem, as quatro imagens que representam os desenhos e pinturas. A análise deve seguir o método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que se volta ao tema/mensagem das obras e não apenas à suas formas. Desse modo, uma leitura iconográfica:

[...] não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos "tipos"; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico (PANOFSKY, 1991, p. 53).

Deste modo, a/o professora/or deve realizar as análises de modo coletivo, em uma aula dialogada e utilizando como base as perguntas elencadas para cada fonte, podendo estender a discussão e acrescentar novas perguntas conforme o decorrer das análises. Os registros devem ser feitos pelas/os estudantes de forma individual.

A partir das informações contidas na justificativa e na contextualização desse material, é possível problematizar e construir repertório teórico-crítico junto às/aos estudantes sobre os atravessamentos do eurocentrismo nas relações hierarquizadas de gênero, com ênfase nos códigos de gênero femininos e nos papéis atribuídos à mulher, considerando as práticas opressivas de poder delineadas pelo patriarcado eurocentrado.

O QUE É PATRIARCADO?

É um sistema que criou raízes em nossa sociedade, ele inferioriza mulheres e oferece a dominação aos homens. Isso quer dizer que o patriarcado oferece o poder de controle dos homens para com as mulheres, causando diversos tipos de violências.

Por exemplo, provavelmente você já conviveu com um casal em que a esposa só poderia viver e fazer o que o marido permitisse, este é um exemplo de controle, que passou a existir com o sistema patriarcal. O patriarcado tira a autonomia da vida das mulheres. A partir dessa ideia de controle é possível observar vários tipos de violência contra as mulheres que partem da ideia de dominação e inferiorização.

Para ficar mais claro, é através do sistema patriarcal que é criado o machismo, aquele que muitas vezes está presente de forma "sutil" em nosso dia a dia, em piadas sobre mulheres, "brincadeiras" sobre a aparência de uma mulher, e até mesmo nos tipos mais profundos como a violência sexual e feminicídio. Feminicídio é um termo utilizado para caracterizar o crime de ódio baseado no gênero sexual, isto é, o assassinato de mulheres.

PARA SABER MAIS

Ambiente virtual de apoio às disciplinas de Grupos de Estudos/Pesquisa da USP:
<edisciplinas.usp.br/mod/page/view.php?id=4290877> 2 jun 2023

O QUE É EUROCENTRISMO?

Os modos de ser, saber, fazer, conhecer, produzir, entender eurocentrados dizem respeito um conjunto de particularidades (que compreendem a Europa Central e a Inglaterra) que se pretendem verdades absolutas, hegemônicas, universais, a-históricas e unidirecionais. Isso significa universalizar esses modos de conhecer e produzir a partir a Europa, a partir do Ocidente (como categoria simbólica e política, para além da geográfica).

Djamila Ribeiro afirma que "o modelo valorizado e universal de ciência é branca. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento" (RIBEIRO, 2019, p. 24).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano classifica dois "mitos fundacionais" do eurocentrismo:

1. A idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa.
2. outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder

PARA SABER MAIS

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Figura 1 – Maria da Anunciação



Fonte: Pessoa, 2014

Professora/or, essa etapa deve ser realizada em forma de um diálogo coletivo através de sua mediação. Essa mediação deve levar em conta os conceitos apresentados na justificativa e na contextualização desse material. Durante e após o diálogo, as/os estudantes devem anotar as respostas individualmente nos cadernos que utilizam para as aulas de Arte.

A Anunciação é um episódio bíblico onde o arcanjo Gabriel anuncia a Maria, uma jovem e virgem, que ela será a progenitora de Deus encarnado, através do Espírito Santo. Esse episódio foi exaustivamente representado nas narrativas ocidentais dentro da história da arte, sobretudo na linguagem da pintura.

Figura 2 – E agora José?



Fonte: : Pessoa, 2014

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 1 E 2

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Observe atentamente e anote em seu caderno os detalhes que achou mais interessantes e/ou curiosos nas pinturas.

(resposta pessoal, a/o professora/or deve estimular a observação de detalhes que podem não ter sido percebidos)

3. Releia os títulos das obras "Maria da Anunciação" e "E agora José?". Reflita: eles te remetem a algo? Qual a sua interpretação sobre eles?

(resposta pessoal, mas a/o professor pode, caso perceba necessário, mediar um diálogo fornecendo algumas informações sobre o episódio bíblico e o poema de Carlos Drummond de Andrade)

4. Considerando as reflexões realizadas e as conclusões obtidas na resposta anterior, qual relação você estabelece entre os títulos e as obras?

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve estabelecer alguma relação com as conclusões da pergunta anterior)

5. Escreva um pequeno texto descritivo sobre cada uma das obras (considerando seus elementos formais e simbólicos e registros da resposta 2). Caso você julgue apropriado, pode escrever um texto descritivo relacionando ambas as obras.

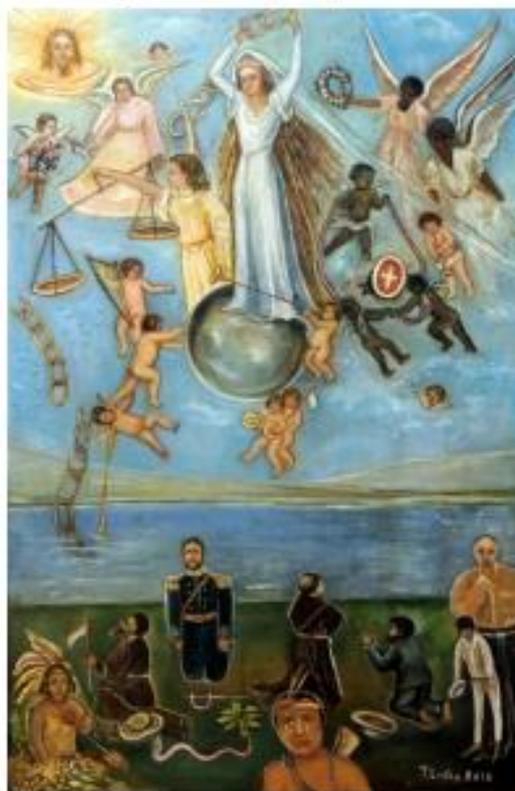
(resposta pessoal)

Figura 3 – Virgem com a cruz



Fonte: Baís, 1930

Figura 4 – Alegoria profética



Fonte: Baís, s/d

VOCÊ SABE O QUE É ALEGORIA?

Expressão figurada, não real, de um pensamento ou de um sentimento, através da qual um objeto pode significar outro.

[Artes] Obra que representa um pensamento abstrato.

[Filosofia] Modo de interpretação que, usado por pensadores gregos, tinha o intuito de descobrir as ideias que estavam subentendidas ou expressas de modo figurado, em narrativas mitológicas.

Fonte: < <https://www.dicio.com.br/alegoria/> >

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 3 E 4

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Observe atentamente e anote em seu caderno os detalhes que achou mais interessantes e/ou curiosos nas pinturas.

(resposta pessoal, a/o professora/or deve estimular a observação de detalhes que podem não ter sido percebidos)

3. Releia os títulos das obras "Alegoria profética" e "Virgem com a cruz". Reflita: eles te remetem a algo? Qual a sua interpretação sobre a relação entre os títulos e as obras?

(resposta pessoal, mas a/o professor pode, caso perceba necessário, mediar um diálogo fornecendo algumas informações sobre os conceitos de alegoria e símbolos cristãos)

4. Escreva um pequeno texto descritivo sobre cada uma das obras (considerando seus elementos formais e simbólicos e registros da resposta 2). Caso você julgue apropriado, pode escrever um texto descritivo relacionando ambas as obras.

(resposta pessoal)

Produção visual-textual Diálogo com o tempo presente

Professora/or, após responder as perguntas propostas para cada fonte, as/os estudantes devem realizar as etapas abaixo, que contém pesquisas e reflexões necessárias para a produção de uma narrativa visual em desenho ou pintura.

As etapas de pesquisa podem ser realizadas em duplas ou trios, para que haja diálogo entre pares, mas os registros devem ser individuais. A etapa da criação deve ser individual.

PARA PENSAR: AUTORRETRATO

O autorretrato é um gênero de pintura em que a/o artista retrata a si mesmo. O que não significa, necessariamente, que será uma representação mimética, fiel à realidade. Na história da arte, artistas vêm utilizando o autorretrato sob narrativas diversas, agregando uma série de símbolos para construir seus próprios significados. Fernanda Reis percebe o autorretrato nas obras de Lídia (2015, p. 129), algo que também é perceptível nas obras de Priscilla.

PARA SABER MAIS

A representação feminina na pintura de Lídia Bais: limites entre o sagrado e o profano. *Revista Monções*. Fernanda Reis. <periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/846> Acesso 15 abr 2023

PRISCILLA PESSOA E LÍDIA BAIS – AUTORRETRATO E TRANSGRESSÃO

Conforme Reis, a obra de Lídia permite a reflexão sobre a sociedade em que a artista viveu, uma vez que não fala apenas de suas angústias pessoais, mas também denuncia o "contexto social presente em sua época, que ora lhe servia, ora causava angústias e sofrimentos" (2015, p. 122). Reis (2015, p. 125) observa que o comportamento de Lídia expressa tanto obediência como resistência aos padrões da época impostos à mulher. Ao mesmo tempo, seguia os caminhos preconizados pela religião e suas atitudes diante da vida revelavam certa transgressão aos demais papéis hierarquizados de gênero.

Conforme Humberto Espíndola, Lídia foi, provavelmente, a primeira mulher mato-grossense [na época] com o temperamento que geralmente se julga peculiar ao artista. (FIGUEIREDO, 1979, p. 218)

A obra de Priscilla possui similaridades com as de Lídia considerando seu potencial de tratar de temas sociais, ao mesmo tempo em que tratam da intimidade de cada uma. Existem pontos de convergência entre assuntos como religião, imposições religiosas, universo feminino, críticas ao sistema patriarcal. Mas também diferenças expressivas, como a poética, os processos de criação e o viés sob qual as narrativas visuais de ambas são construídas.

PARA SABER MAIS

A representação feminina na pintura de Lídia Bais: limites entre o sagrado e o profano. *Revista Monções*. Fernanda Reis. <periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/846> Acesso 15 abr 2023

FIGUEIREDO, Aline. *Artes Plásticas no Centro-Oeste*. Cuiabá: Edições Universidade Federal de Mato Grosso; Museu de Arte e Cultura Popular, 1979

Passo 1 – Encontrando as mulheres na sociedade contemporânea

Observe seu cotidiano, faça pesquisas na internet, em livros e revistas e responda: Onde estão as mulheres? Onde estão os homens?

Considere, ao menos, esses tópicos:

- Porcentagem de ocupação feminina na política brasileira

[14,8% - Sugestão de site para pesquisa:

www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/05/aliados-na-luta-por-mais-mulheres-na-politica]

- Diferença salarial entre homens e mulheres
- Participação de mulheres na pesquisa científica

[Sugestão de site para pesquisa:

agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/mulheres-sao-46-do-total-de-pesquisadores-da-america-latina-e-caribe]

Passo 2 – Diálogo entre as artistas

Quais questionamentos sobre os padrões de comportamento femininos Priscilla Pessoa e Lidia Baís buscam levantar e/ou problematizar?

O que o autorretrato pode acrescentar na narrativa visual construída pelas artistas?

Passo 3 – Questionando a hierarquização de gênero

A partir de todas as observações, reflexões e registros realizados, responda:

- O que você pode fazer para combater a desigualdade e assimetria das relações de gênero na sociedade em que vive?

MÃOS À OBRA!

Ambas as artistas criaram narrativas visuais que expressavam suas visões sobre o mundo que conheciam, sob sua própria ótica, valendo-se do recurso do autorretrato.

A partir de todas as informações que você reuniu nas pesquisas, construa uma narrativa visual cuja personagem principal é você mesma. A narrativa deve estabelecer relação com todos os passos realizados anteriormente.

IMPORTANTE!

A obra deve conter título e breve comentário descritivo da/o autora/or em seu verso.

Materiais sugeridos: guache, lápis de cor, canetinhas variadas, giz de cera. Dimensão A4.

Avaliação

Instrumentos:

- Registros de pesquisa
- Obra

- Registros – 0-10

Critérios:

Verificar se a/o estudante realizou o registro individual no caderno acerca das pesquisas propostas

Atender todos os passos - 7

Organização e clareza das informações - 3

- Obra – 0-8

Critérios:

Observar se a produção visual está relacionada aos registros realizados a partir dos resultados das pesquisas;

Comentário descritivo – 0-2

SUGESTÕES PARA IR ALÉM

Apresente às/os estudantes a instalação Betsaba, da série "Todo Santo Dia", de Priscilla Pessoa.

Betsaba é uma personagem bíblica, que foi rainha de Israel e uma das esposas do rei Davi. Conforme 2º Samuel 11:2, "em sua ociosidade e negligência, Davi ao olhar pelo terraço de sua casa avistou uma mulher, que era mui formosa, tomando banho".

Priscilla Pessoa retrata o momento em que Betsaba estaria tomando banho na narrativa bíblica. A instalação foi projetada e construída para uma das salas do Museu Morada dos Baís, onde é possível visualizar quadros de Lídia ao fundo (conforme fotos disponibilizadas no link abaixo).

Atualmente, o acervo da Morada dos Baís encontra-se indisponível para visita e o espaço é uma unidade do Sesc-MS, porém encontra-se permanentemente fechado desde o período pandêmico causado pela covid-19.

PARA SABER MAIS

História sobre Betsaba e Rei Davi: ultimato.com.br/sites/estudos-biblicos/assunto/aconselhamento/davi-e-bate-seba-escolhas-erradas-consequencias-tragicas/
Acesso 16 abr 2023

Registros da instalação cedidos pela artista para este material: [\[drive.google.com/drive/folders/1MqZ8vKHeeVLQ316VQB0qL9aPzaJlU?usp=share_link\]](https://drive.google.com/drive/folders/1MqZ8vKHeeVLQ316VQB0qL9aPzaJlU?usp=share_link)

SUGESTÕES PARA IR ALÉM I

Apresente às/os estudantes a instalação Betsaba, da série "Todo Santo Dia", de Priscilla Pessoa. Se possível, organize uma aula de campo com uma visita técnica ao Museu de Arte Contemporânea (MARCO) de Campo Grande-MS, localizado no Parque das Nações Indígenas. Em seu acervo permanente, no último andar, estão expostas diversas obras de artistas sul-mato-grossenses, inclusive as duas obras de Lídia Baís trabalhadas neste material e outras pinturas de Priscilla Pessoa.

IMPORTANTE!

Caso seja possível realizar a visita, é necessária a elaboração de um roteiro com perguntas ligadas aos objetivos dessa aula-oficina e/ou outros que a/o professora/or achar pertinente. Então, a aula de campo é entendida como ferramenta de construção de conhecimentos e não apenas um passeio.

Referências

- BAÍS, Lídia. **Alegoria profética**. s/d. 1 pintura, óleo sobre tela, 100 x 70 cm. Disponível em: <https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Lidia-Bais-Alegoria-Profetica-sem-data.jpg>. Acesso em: 7 abr. 2023
- BAÍS, Lídia. **Virgem com a cruz**. 1930. 1 pintura, óleo sobre tela, 94 x 36 cm. Disponível em: www.ipatrimonio.org/campo-grande-acervo-de-artes-plasticas-lydia-bais/virgem-com-a-cruz-lydia-bais-imagem-reis/. Acesso em: 10 abr. 2023.
- PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro-Oeste**. Cuiabá: Edições Universidade Federal de Mato Grosso; Museu de Arte e Cultura Popular, 1979.
- FIGUEIREDO, Aline. **Arte aqui é mato**. Cuiabá: UFMT, 1990.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Evelina. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em <portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf> Acesso em 18 jan 2022
- PESSOA, Priscilla. **Maria da Anunciação**. 2014. 1 quadro. Óleo sobre tela, 74 x 61 cm. Local de exposição: Campo Grande, Brasil.
- PESSOA, Priscilla. **E agora José?** 2015. 1 tríptico. Aquarela sobre papel, 60 x 40 cm (cada). Local de exposição: Campo Grande, Brasil.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- REIS, Fernanda. A representação feminina na pintura de Lídia Bais: limites entre o sagrado e o profano. **MONÇÕES**. Revista do curso de História da UFMS (CPCX). v. 2, n 2 Memória e História: possibilidades de investigação. 2015. Disponível em: <periodicos.ufms.br/index.php/moncx/article/view/646> Acesso 15 abr 2023
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

Victor Macaulin e Gervane de Paula

Tema:

A arte como instrumento de denúncia à destruição do meio ambiente na obra de Victor Macaulin e Gervane de Paula

Objetivo geral:

Objetiva-se que as/os estudantes compreendam questões voltadas à preservação do meio ambiente em relação ao mundo em que vivem e que se conscientizem de suas responsabilidades sobre o mesmo, propiciando o desenvolvimento de atitudes capazes de protegê-lo e valorizá-lo.

Objetivos específicos:

- Compreender como agências individuais e coletivas atuam para a destruição e preservação do meio ambiente, com ênfase no território do Pantanal.
- Refletir e problematizar sobre suas responsabilidades acerca da preservação do território que habitam.
- Relacionar a agência do agronegócio em Mato Grosso do Sul e os desastres ambientais do Pantanal.

- Perceber os elementos da linguagem visual como emissores de significados que instrumentalizam a reflexão crítica sobre seu contexto social e ambiental;

Nesta aula, podem ser trabalhadas as seguintes habilidades do Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande:

Elementos da Linguagem

(CG.EF69AR42.n) Perceber o sentido que um objeto ou obra de arte propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual, quanto aos materiais e suportes utilizados, visando a desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação no conjunto da imagem e de seus produtores

(CG.EF69AR05.s) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).

Sistemas de Linguagem

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

Materialidades

(CG.EF69AR43.n) Desenvolver produções artísticas (pintura, escultura, desenho, tecelagem, gravura, mídias digitais, cinema, vídeo, performance, instalação e outros), percebendo as possibilidades que cada suporte ou material possui.

(CG.EF69AR47.n) Explorar e produzir trabalhos com diferentes tipos de tintas e materiais pictóricos (industrializados e artesanais), em diferentes suportes, para experienciar possibilidades diversas e perceber efeitos com relação ao material, tamanho do suporte, textura e cor, experimentando as diversas possibilidades de uso de materiais, para desenvolver a pesquisa, a capacidade de observação, a memória visual e imaginação criadora.

Processos de Criação

(CG.EF69AR06.s) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(CG.EF69AR07.s) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.

(CG.EF69AR49.n) Observar, interpretar e refletir sobre seu processo de criação, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.

Patrimônio Cultural

(CG.EF69AR63.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade (indígenas, quilombola, paraguaia, boliviana, libanesa, oriental e outras), como significativas para a formação da identidade da população

Contextos e práticas.

(CG.EF69AR31.s) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(CG.EF69AR55.n) Analisar os aspectos sociais, principalmente os que se referem às questões sobre ética, saúde, meio ambiente, gênero, pluralidade cultural, trabalho e consumo, refletindo criticamente sobre o seu contexto social.

(CG.EF69AR58.n) Desenvolver projetos que mobilizem o respeito, o conhecimento e a apropriação das políticas sociais e de inclusão, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e sociedade.

(CG.EF69A54.n) Desenvolver atitudes éticas frente às produções artísticas próprias e por outros artistas, por meio de apreciações, exposições, fotografias e filmagens das produções artísticas.

(CG.EF69AR56.n) Produzir trabalhos visuais coletivamente, utilizando recursos alternativos, a partir de artistas brasileiros.

Justificativa:

Concluimos, após estudos, que a narrativa da história da arte presente nos referenciais curriculares e manuais didáticos utilizados como base para o ensino de arte no Brasil privilegia obras e artistas oriundos da Europa ocidental e dos Estados Unidos da América, ao passo que deslegitima obras e artistas do Sul global. Deste modo, pensamos que o questionamento acerca dessa narrativa é necessário, bem como a tentativa de equilibrar os referenciais estéticos/artísticos/culturais apresentados.

Para tal, não é suficiente apenas a mera apresentação de produções brasileiras e de outros países da América Latina, mas sim o questionamento acerca das bases históricas e sociais sob as quais essas produções vêm sendo consideradas sob uma perspectiva de menor valor e/ou importância cultural e histórica dentro das narrativas da história da arte. Isto é, a exposição dessas obras e artistas precisa vir acompanhada de questionamentos e problematizações acerca das bases que estruturam tais hierarquias, que estão relacionadas, principalmente, à raça, gênero e classe, de forma interseccional.

O QUE É INTERSECCIONALIDADE?

Segundo a pesquisadora brasileira Carla Akotirene, a interseccionalidade tem como objetivo fornecer ferramentas teórico-metodológicas a "inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado" (AKOTIRENE, 2019, p. 14), que são produtores do que a autora chama de "avenidas identitárias", que atravessam sujeitas e sujeitos pelo cruzamento e sobreposição de demarcadores da diferença de gênero, sexualidades, raça, classe etc. As sociólogas estadunidenses Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge consideram a interseccionalidade como um "sistema e opressão interligado" (COLLINS;BILGE, 2021) que versa sobre relações étnicas, de gênero, de raça, de classe, de sexualidades etc.

PARA SABER MAIS

COLLINS, Patrícia Hill. BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021
AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Suelli Carneiro; Pólen, 2019.

Portanto, apresentamos nessa aula-oficina, dois artistas que nasceram em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul. Nesta aula-oficina, não utilizamos artistas citados no manual didático "Por toda pARTE" da editora FTD, utilizados pelas escolas municipais de Campo Grande para o quadriênio 2020-2023. Isso ocorre devido ao fato de abordarmos artistas do lugar e do tempo em que habitamos, cuja obra não está inserida em um material de abrangência nacional como os manuais didáticos do PNL. O conteúdo e a poética das obras selecionadas para este material dialogam com os problemas ambientais enfrentados para a preservação do Pantanal, bem como estabelecem críticas aos mesmos.

Esse conteúdo vai ao encontro das orientações contidas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para a Educação Ambiental, que constitui-se pelo "princípio de sensibilização e formação crítica de cidadãos conscientes de suas ações em relação ao mundo em que vivem." (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 37). A Educação Ambiental pode ocorrer através da combinação da transversalidade dos temas relacionados ao meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental e as habilidades específicas dos componentes curriculares.

O PANTANAL

O Pantanal é uma planície inundável com altitudes que varia de 80 a 150 metros, inserida na parte central da bacia hidrográfica do Alto Paraguai. É a maior área úmida continental do planeta e, por isso, também é chamado de "reino das águas". É um imenso reservatório de água doce importante tanto para o suprimento de água, quanto para estabilização do clima e para a conservação do solo. Ele ocupa parte dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e se estende pela Bolívia e Paraguai. O Pantanal foi decretado Patrimônio Nacional pela Constituição Federal de 1988 e Patrimônio da Humanidade e Reserva da Biosfera pelas Nações Unidas, em 2000.

PARA SABER MAIS

WWF Brasil

<www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/pantanal> Acesso 22 maio 2023

Instituto Brasileiro de Florestas

<www.ibflorestas.org.br/bioma-pantanal> Acesso 22 maio 2023

VOCÊ SABE PORQUE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL É TÃO IMPORTANTE?

A educação ambiental pode ser entendida como um conjunto de práticas responsáveis cujos objetivos versam sobre a resolução de problemas no meio ambiente, seus aspectos biológicos, sociais, econômicos, físicos e culturais. Essas práticas são entendidas através de um trabalho interdisciplinar, com a participação ativa de cada pessoa na sociedade para que o meio ambiente seja preservado e sejam buscadas soluções para os seus problemas.

Esse movimento permite a compreensão do impacto humano nos ecossistemas, o desmatamento, a poluição, a escassez de recursos, a perda do habitat natural dos animais e a extinção das espécies, a geração de resíduos poluentes etc.

PARA SABER MAIS

<blog.brkambiental.com.br/educacao-ambiental/>

Acesso 22 maio 2023

Contextualização:

Gervane Ferreira de Paula (1961-) nasceu na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso. É pintor, curador e participa ativamente da cena artística e cultural da região, fomentando eventos e diversas produções neste meio. Sua obra artística tem forte relação com os ecossistemas da região mato-grossense em que vive. O cerrado, a floresta e o pantanal são objetos de reflexão para sua produção, baseada em diferentes linguagens e suportes. Realizou diversas exposições individuais e coletivas, nacionais e internacionais. Conforme o artista, a temática de sua obra versa sobre questões sociais e ambientais de forma crítica, ele afirma que "o gatilho está na natureza, mas a questão é sempre política."

A vasta e rica produção de Gervane nasce como fruto de investimentos da Universidade Federal de Mato Grosso para o fomento artístico e cultural da região. Junto com outros artistas de Mato Grosso, percorreu os arredores, descobriu os melhores pontos e absorveu o espaço central e periférico de Cuiabá (FIGUEIREDO, 1990, p. 39). Conforme Aline Figueiredo (ibid, p. 40). Gervane começou pintando as festas populares do Divino, São Benedito e São João, trechos de ruas e da vizinhança, procissões e folguedos.

O trecho abaixo exemplifica o cenário do qual Gervane e outros artistas emergiram:

O investimento da UFMT esperou do popular uma contribuição que pudesse acrescentar essa cultura perante a visualidade brasileira. Quais foram seus percursos? Partiram da investigação das próprias identidades. Em nenhum momento viram desvalorizadas as instituições nem desligados do seu meio. Ao contrário, foram estimulados a situar a própria casa, a rua, o bairro, a cidade, o Estado, o continente e o mundo. Portanto, a pintura tivera essa função localizadora da descoberta de si mesmos.(FIGUEIREDO, 1990, p. 39)

Victor Macaulin Pereira Alves (1996-) é natural de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e é artista visual e angoleiro. Iniciou seus trabalhos pelas ruas de Campo Grande em 2014, tendo como influência e referência o movimento do *Graffiti*. Seus trabalhos iniciais foram desenvolvidos a partir das letras (HERO), junto com representações figurativas de cenários, personagens e animais. Desde o seu ingresso no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, direcionou seu trabalho para o questionamento sobre as relações dos artista com a sociedade e com o meio ambiente, considerando o local que habita como ponto de partida. Uma contribuição expressiva do lugar em que Victor Macaulin vive é o pigmento vegetal e mineral que o artista utiliza em diversas obras – terra, argila, carvão e cinzas.

O uso dos pigmentos naturais, para o artista, diz respeito a uma busca pela valorização da ancestralidade, das raízes afro-indígenas e de uma conscientização sobre nossas ações e nosso papel sobre a preservação do meio ambiente.

SOBRE O ARTISTA – VICTOR MACAULIN

Victor Macaulin Pereira Alves (1996-) é natural de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e é artista visual e angoleiro. Iniciou seus trabalhos pelas ruas de Campo Grande em 2014, tendo como influência e referência o movimento do *Graffiti*.

PARA SABER MAIS

Instagram: @workshero

Vídeo sobre parte de sua obra:

[www.youtube.com/watch?v=ASdk9u2ests&t=745s] – (Minuto 11:22)

Angoleiro é o praticante da capoeira angola, que é, em resumo, uma modalidade mais antiga que a capoeira regional e diferencia-se em alguns aspectos – possui ritmo musical mais lento e os praticantes não batem palmas.

PARA SABER MAIS

Goulart, L. (2017). Eu Sou Angoleiro: O corpo enquanto meio de expressão Identitária na Capoeira Angola. *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 4(3). Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/35654>>

SOBRE O ARTISTA – GERVANE DE PAULA

Gervane Ferreira de Paula (1961-) nasceu na cidade de Cuiabá, em Mato Grosso. É pintor, curador e agitador cultural. Sua obra artística tem forte relação com os ecossistemas da região mato-grossense em que vive. O cerrado, a floresta e o pantanal são objetos de reflexão para sua produção, baseada em diferentes linguagens e suportes. Realizou diversas exposições individuais e coletivas, nacionais e internacionais.

PARA SABER MAIS

Instagram: @gervanedepaula

[www.premiopia.com/artistas/gervane-de-paula/]

Entrevista com o artista:

[www.youtube.com/watch?v=PmuOdtulqLY]

Projeto Gervane 80:

[www.youtube.com/watch?v=9OR7viKOHQRQ]

Descrição:

O material foi construído para ser desenvolvido entre cinco e seis aulas de cinquenta minutos e apresenta uma proposta de aula-oficina para o ensino de arte cujo conteúdo visa a construção de repertório teórico-crítico junto às/os estudantes acerca dos diálogos com problemas relacionados ao meio ambiente e sustentabilidade socioambiental, considerando os atravessamentos do agronegócio no Pantanal. Esse conteúdo apresenta obras visuais de dois artistas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: Gervane de Paula(1961-) e Victor Macaulin (1996)

O material apresenta fontes iconográficas que representam obras de ambos os artistas. Elaboramos questões orientadoras para a identificação e interpretação de cada fonte, com o intuito de promover uma aula dialogada, analítica e crítica acerca do tema, seguida de registros e produções artísticas.

É recomendado que sejam analisadas, em ordem, as quatro imagens que representam os desenhos e pinturas. A análise deve seguir o método iconográfico (PANOFSKY, 1991). A iconografia, conforme o crítico e historiador da arte alemão Erwin Panofsky, é o ramo da história da arte que se volta ao tema/mensagem das obras e não apenas à suas formas. Deste modo, uma leitura iconográfica

não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos "tipos"; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico. (PANOFSKY, 1991, p. 53)

Deste modo, a/o professora/or deve realizar as análises de modo coletivo, em uma aula dialogada e utilizando como base as perguntas elencadas para cada fonte, podendo estender a discussão e acrescentar novas perguntas conforme o decorrer das análises. Os registros devem ser feitos pelas/os estudantes de forma individual.

A partir das informações contidas na justificativa e na contextualização desse material, é possível problematizar e construir repertório teórico-crítico junto às/aos estudantes sobre questões voltadas à preservação do meio ambiente em relação ao mundo em que vivem.

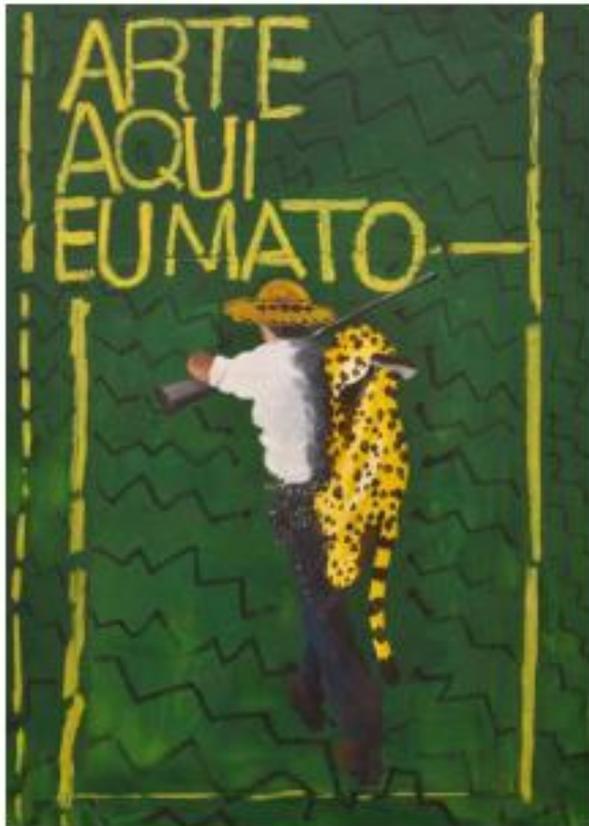
AGRONEGÓCIO X PANTANAL

A manutenção dos focos de incêndio no Pantanal é multifatorial e está relacionada, também, a fatores climáticos. No entanto, é inquestionável a grande agência do agronegócio tanto nos processos diretamente relacionados aos incêndios quanto na própria alteração dos ciclos da chuva no bioma. Em resumo, os incêndios naturais são gerados por raios que estão associados às estações chuvosas – o que não era o caso do período em que os incêndios no Pantanal foram mais fortes do que nunca, na segunda metade do ano de 2020. Além disso, o manejo do fogo nos sistemas tradicionais de agricultura indígena é feito em pequenas áreas, de forma rotativa, de forma a garantir que o fogo não se alastre e a biodiversidade da região não seja prejudicada. Diferentemente do que ocorre nos incêndios oriundos do agronegócio, que tem por objetivo o lucro, independente do impacto ambiental. Esses incêndios são realizados especialmente no tempo seco e a partir de vários focos para garantir que o fogo se alastre.

PARA SABER MAIS

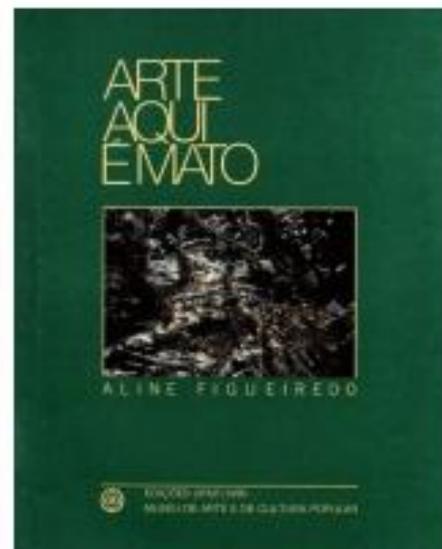
Conselho Indigenista Missionário:
<cimi.org.br/2020/10/agro-e-fogo-queimadas-criminosas/>
BBC News Brasil:
www.bbc.com/portuguese/brasil-54186760>

Figura 1 – Arte aqui eu mato



Fonte: Paula, 1981

Figura 2–.Capa do livro "Arte aqui é mato"



Fonte: Figueiredo, 1990

Professora/or, essa etapa deve ser realizada em forma de um diálogo coletivo através de sua mediação. Essa mediação deve levar em conta os conceitos apresentados na justificativa e na contextualização desse material. Durante e após o diálogo, as/os estudantes devem anotar as respostas individualmente nos cadernos que utilizam para as aulas de Arte.

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 1 E 2

1. O que vemos na imagem? O que essas obras podem representar e quais significados podem ter?

(resposta pessoal)

2. Observe atentamente e anote em seu caderno os detalhes que achou mais interessantes e/ou curiosos nas pinturas.

(resposta pessoal, a/o professora/or deve estimular a observação de detalhes que podem não ter sido percebidos, também deve ser apresentado o conceito de analogia, caso a turma não conheça e serem estabelecidas relações com a capa e o título do livro representado na Imagem)

O que significa a expressão "aqui é mato"? Caso nunca tenha ouvido falar, realize uma pesquisa e registre em seu caderno.

(é uma expressão popular que remete a algo que existe em abundância, em grande quantidade)

Considerando a resposta da pergunta anterior, quais relações você estabelece entre ela e os elementos da pintura (textuais e pictóricos)?

(resposta pessoal; abre margem interpretativa para questionamentos sobre a caça ilegal e da desvalorização da arte produzida no interior do país)

Você acredita que Gervane de Paula construiu algum tipo de crítica social em sua obra? Qual (ou quais)?

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve estabelecer relações a partir do diálogo realizado coletivamente)

Expressão "aqui é mato":

Ser mato, existir em grande quantidade:
saúde aqui é mato

Fonte:
<www.dicio.com.br/mato/>

VOCÊ SABE O QUE É ANALOGIA?

Semelhança entre coisas ou ações diferentes; correspondência: a morte está para a vida, assim como a cegueira para a visão é uma grande analogia.

Em que há ou pode haver uma análise comparativa; comparação: o professor fez uma analogia histórica entre o passado e o presente.

Fonte: <www.dicio.com.br/analogia/>

Figuras 3 e 4 – SOS Cerrado



Fonte: Macaulin, 2022

Figura 5 – Representação da bandeira do Brasil



Fonte: Significados, online

PERGUNTAS REFERENTES ÀS IMAGENS 3, 4 E 5

O que vemos nas imagens 3 e 4? O que essa pintura mural pode representar e quais significados pode ter?

(resposta pessoal)

Observe atentamente e anote em seu caderno os detalhes que achou mais interessantes e/ou curiosos nas pinturas.

(resposta pessoal, a/o professora/or deve estimular a observação de detalhes que podem não ter sido percebidos – as cores quentes utilizadas para o solo, a cerca de arames, as árvores cortadas, o couro da onça, a frase etc)

A escrita no mural "desordem e regresso" estabelece alguma relação com a escrita da bandeira nacional (Imagem 5), "ordem e progresso"? Qual (ou quais)?

(a/o estudante deve retomar o conceito de analogia e compreender o sentido de oposição que a frase "desordem e regresso" estabelece com "ordem e progresso" da bandeira nacional)

Você acredita que Victor Macaulin construiu algum tipo de crítica social em sua obra? Qual (ou quais)?

(resposta pessoal, mas a/o estudante deve estabelecer relações a partir do diálogo realizado coletivamente)

Produção visual-textual Diálogo com o tempo presente

Professora/or, após responder as perguntas propostas para cada fonte, as/os estudantes devem realizar algumas etapas de pesquisas e reflexões para produzir uma narrativa visual em pintura, desenho, colagem ou uma técnica mista utilizando as três linguagens.

As etapas de pesquisa podem ser realizadas em duplas ou trios, para que haja diálogo entre pares, mas os registros devem ser individuais.

A etapa da criação pode ser individual ou coletiva.

Passo 1 – Compreendendo a atual situação ambiental do território em que vivo

Realize pesquisas em sites de notícias, bem como em sites oficiais no governo sobre a atual situação ambiental do cerrado e do pantanal.

Sugestões de pesquisa:

Portal de queimadas do Inpe (Instituto nacional de pesquisas espaciais):
<queimadas.dgi.inpe.br/queimadas/portal> -> mapas, gráficos, relatórios, boletins e demais publicações sobre as queimadas.

Relação entre a caça ilegal, o aumento do desmatamento, as queimadas e o perigo de extinção da onça pintada:

<www.ecodebate.com.br/2020/11/30/preservacao-da-onca-pintada-exige-medidas-de-protecao-e-combate-a-caca-ilegal/>

Informações e notícias sobre caça ilegal, desmatamento, queimadas e políticas públicas sobre o pantanal:

<www.sospantanal.org.br/>

<www.instagram.com/sospantanal/>

Passo 2 – Diálogo entre os artistas

Quais críticas ambientais Gervane de Paula e Victor Macaulin buscam levantar a partir de suas obras?

Quais elementos visuais e/ou textuais utilizados pelos artistas podem atestar essas críticas?

Passo 3 – Encontrando o que me incomoda onde vivo

A partir de todas as observações, reflexões e registros realizados, responda:

- O que me incomoda na região que vivo? (bairro, cidade, estado, país)
- Qual problemática social, política e/ou ambiental eu gostaria de denunciar através da arte?

MÃOS À OBRA!

Ambos os artistas criaram narrativas textuais-visuais que expressam seu incômodo sobre problemas ambientais da região em que vivem, valendo-se do uso da pintura em conjunto com texto escrito.

A partir de todas as informações que você reuniu nas pesquisas, construa uma narrativa visual, que contenha elementos textuais e denuncie, de forma explícita ou velada, as respostas encontradas no Passo 3.

IMPORTANTE!

A obra deve conter título e breve comentário descritivo da/o autora/or em seu verso.

Materiais sugeridos: guache, pigmentos naturais, lápis de cor, canetinhas variadas, giz de cera, recortes e colagens de jornais e revistas.

Dimensão livre.

SUGESTÕES PARA IR ALÉM

A pintura mural de Victor Macaulin está localizada na Avenida Fernando Correa da Costa, na altura do Horto Florestal, na cidade de Campo Grande-MS. Se possível, realize um passeio com as/os estudantes para um momento de apreciação ou recomende que os mesmos visitem a pintura com amigos e/ou familiares.

Avaliação

Instrumentos:

- Registros de pesquisa
- Obra
- Registros – 0-10

Critérios:

Verificar se a/o estudante realizou o registro individual no caderno acerca das pesquisas propostas

Atender todos os passos - 7

Organização e clareza das informações

Referências

- Obra – 0-8

Critérios:

Observar se a produção visual está relacionada aos registros realizados a partir dos resultados das pesquisas;

Comentário descritivo – 0-2

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro-Oeste**. Cuiabá: Edições Universidade Federal de Mato Grosso; Museu de Arte e Cultura Popular, 1979.

FIGUEIREDO, Aline. **Arte aqui é mato**. Cuiabá: UFMT, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Evelina. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em <portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf> Acesso em 18 jan 2022.

MACAULIN, Victor. **SOS Cerrado**. Instagram, 3 ago. 2022. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChmyY5POD15/?img_index=1. Acesso em: 23 jan. 2023

PAULA, Gervane de. **Arte aqui eu mato**. 1961. 1 quadro, óleo sobre tela, 74 x 61 cm. Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/gervane-de-paula/>. Acesso em: 25 maio 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

SIGNIFICADOS. **Bandeira do Brasil**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/bandeira-do-brasil/>. Acesso em: 28 maio 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter
é nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar*

(Belchior - Como o diabo gosta, 1976)

Nestas considerações, reflito junto a Belchior quando canta “sempre desobeder, nunca reverenciar” como perspectiva possível de agência frente à colonialidade como padrão de poder mundial, totalizador e pretensamente universalizante. Essa agência traduz o *desprendimiento* formulado por Quijano (1992) e o “aprender a desaprender”, do qual Mignolo (2008) versa sobre cujas perspectivas se complementam. Esta dissertação abrange o campo da educação e o campo das artes visuais em dimensões estéticas, poéticas e políticas.

Dentro do campo educacional, o currículo é político – tanto em suas presenças quanto em suas ausências. Nesse sentido, foi poderoso traçar discussões e reflexões acerca dos conhecimentos situados e dos conhecimentos universalizados a partir do encontro com teorias dos estudos culturais considerando seus modos de análise e interpretação que viabilizam rotacionar paradigmas, permitindo a construção de críticas que evidenciem contrastes e complexidades no interior da própria base conceitual, teórica e metodológica que fundamenta tais críticas. Realizo essas observações no sentido de evidenciar as potencialidades que delineiam os encontros entre modos distintos de se produzir conhecimento e se entender o mundo.

A desobediência docente é uma poderosa ferramenta para a construção dessas críticas pois possibilita adotar uma posição política crítica ao analisar o currículo, que enxergue suas ausências e suas fragilidades e idealize, esboce, projete, planeje, programe e execute propostas pedagógicas dentro dos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais cujo desígnio seja o preenchimento dessas lacunas produzidas e produtoras das estruturas opressivas de poder da colonialidade.

Essas estruturas opressivas de poder, pautadas pelos eixos de raça, classe e gênero, imbricam-se tanto nas ausências quanto nas presenças dos documentos curriculares e manuais didáticos. Todos os elos envolvidos nessas estruturas, bem como a interseccionalidade entre eles, “não podem ser postas em abstrato[...]” (BRAH, 2006, p. 356), consoante ao que afirma Djamila Ribeiro: “é preciso focar nessa realidade, ou, como as feministas negras afirmam há muito: nomear. Se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para

uma realidade que segue invisível (RIBEIRO, 2019, p. 40-41, destaque da autora). Quando falo sobre desobediência neste trabalho, refiro-me à prática da desobediência a essas estruturas opressivas de poder que envolvem raça, classe e gênero a partir da *nomeação* de sujeitas e sujeitos que produzem desde o Sul global, colocando essa produção em evidência – é o contragolpe que oferecemos aos poucos sujeitos brancos, europeus, homens e burgueses que os *ningunearam*, criando e perpetuando narrativas hierárquicas sobre quais conhecimentos devem ser legitimados e ensinados às futuras gerações.

Essas pesquisas buscaram responder, dentre outras questões, como os referenciais em arte e cultura latino-americana eram apresentados nos materiais didáticos e documentos curriculares que as/os professoras/os utilizam como base em seus processos de ensino-aprendizagem em artes visuais na rede municipal da cidade de Campo-Grande MS, partindo da hipótese de que esses conhecimentos eram invisibilizados, enquanto os referenciais oriundos da Europa ocidental e Estados Unidos eram privilegiados. Foi possível perceber, a partir da análise de conteúdo nas fontes documentais selecionadas, que essa hipótese foi validada e ambas as fontes apresentam uma narrativa eurocentrada da história da arte. É possível concluir a partir das análises de conteúdo dos recortes selecionados em ambos os instrumentos, tanto o Referencial da Reme como a coleção didática “Por toda pARTE” apresentam, em uma perspectiva geral, uma lógica obediente à matriz de poder moderna/colonial.

O Referencial orienta uma sequência cronológica da história da arte a partir dos acontecimentos ocorridos na Europa e também privilegia movimentos/conceitos/tendências artísticas produzidos pela Europa e pelos Estados Unidos em seus Conhecimentos e Especificidades da Linguagem. Em uma perspectiva quantitativa, conforme dados do segundo capítulo deste relatório, são dezenove subitens de países europeus, dezenove dos Estados Unidos, 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.

Outra fragilidade, do ponto de vista de um viés decolonial, é a disposição dos itens e subitens referentes aos movimentos/conceitos/tendências artísticas, pois para todos os anos analisados, os subitens correspondentes à produção brasileira, sul-mato-grossense e latino-americana foram dispostos ao final, por último. Inclusive, para o nono ano, cujo foco é a arte contemporânea, o documento fratura o item correspondente à Arte Contemporânea e o apresenta em duas partes, com outro item no meio delas: a primeira parte do item Arte Contemporânea abarca uma série de itens de conceitos/movimentos desde os Estados Unidos e somente nesta última parte são dispostos os subitens referentes à arte contemporânea brasileira

e latino-americana.

Esta pesquisa demonstra, sem deixar de considerar a natureza complexa do livro didático, que a narrativa presente no discurso do manual da/o professora/or nos recortes de análise também privilegia uma lógica eurocêntrica. É salutar reconhecer que o manual também apresenta propostas pedagógicas e orientações que desafiam e tensionam essa lógica. No entanto, os referenciais visuais, obras, movimentos, conceitos e artistas ainda são, em sua maioria, concebidos sob a lógica da cronologia conforme acontecimentos ocorridos na Europa. É possível concluir que a coleção apresenta uma hierarquização entre obras/artistas de outros países da América Latina (apenas o Brasil é evidenciado) e obras/artistas da Europa. Sendo a seguinte distribuição quantitativa: 6º ano: 4 artistas/coletivos da América Latina e 9 artistas/coletivos da Europa; 7º ano: 1 artista/coletivo da América Latina e 17 artistas/coletivos da Europa; 8º ano: 3 artistas/coletivos da América Latina e 12 artistas/coletivos da Europa; 9º ano: não existe nenhum artista/coletivo da América Latina e 14 artistas/coletivos da Europa.

As proposições teórico-metológicas centradas em arte e cultura fora do eixo Europa-EUA encontram-se, em sua maioria, nas seções de complementação às proposições principais, em seções e boxes de ampliação e complementação de conceitos e ideias. Como se as epistemologias do Sul global ocupassem o território da margem diante das epistemologias do Norte. E afirmo que nossa produção artística e cultural, nossos movimentos de resistência e reexistência não estão aqui para complementar e ampliar nenhuma outra. Recusamos a alcunha de “cultura da repetição” que Nelly Richard (2012) e Frederico Morais (1997) discorrem sobre.

Nas análises, identifiquei, interpretei e refleti sobre pontos de des/obediência à lógica capitalista/moderna/colonial inscrita nos recortes selecionados e, a partir dos resultados dessas análises, construí um material didático composto por quatro aulas-oficina que evidenciam artistas, contextos, conceitos e discussões que se propõem desobedientes à lógica moderna/colonial que subjulga a epistemologia não-europeia e nos condiciona ao um lócus inexistente ou marginalizado nas narrativas inscritas na construção dos documentos curriculares e materiais didáticos.

A partir das reflexões e pesquisas desenvolvidas, considerando a matriz moderna/colonial, as ausências da América Latina nos currículos e o paradigma de uma história da arte uni-versal deste concepções europeias, percebemos que o exercício de uma prática docente que busque desenvolver a reflexão crítica, com atividades educativas de cunho decolonial, portanto, desobediente, que proponha (re)pensar contextos, que busque meios de viabilizar o respeito às plurais e heterogêneas epistemo-diversidades não é impossível.

Entretanto, todos esses processos são atravessados por dificuldades e antagonismos, que podem ser exemplificados metaforicamente pela *encrucijada decolonial*, com seus diversos caminhos e entroncamentos e, sobretudo, com seus pontos críticos, seus dilemas.

O conjunto de aulas-oficina apresenta obras de oito artistas, sendo apenas três mulheres. Se eu as analisasse, esse seria um ponto de obediência a assimetria de gênero inscrita na lógica moderna/colonial e essa questão é um exemplo prático da *encrucijada* que habito, que dialoga, também, com a ausência, ao longo das seiscentas páginas da Base Nacional Comum Curricular, de qualquer orientação teórico-metodológica que problematize ou forneça informações sobre questões de gênero. No entanto, tento reconhecer os limites e fragilidades que essa dissertação apresenta, e não apenas suas potencialidades. A autocrítica acerca dos dilemas vivenciados no caminho para a decolonialidade no ensino de artes visuais faz parte do contínuo e espiralado movimento do aprender a desaprender.

REFERÊNCIAS

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.

ABREU, Simone Rocha de. **Um olhar sobre as produções de Luis Felipe Noé, Antonio Berni, Rubens Gerchman e Antonio Henrique Amaral**. 2013. 227 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira: 1930-1970**. São Paulo: Nobel, 1987.

ANDRADE, Mário. **O artista e o artesão**. Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes, da Universidade do Distrito Federal, 1938, p. 28.

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

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: BARCA, Isabel. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>> Acesso 16 jul. 2022.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. *In: Giro decolonial I: artes visuais, arquiteturas e visualidades*, v. 3, n. 1, 2019.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In: BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002

BOSI Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n. 26, 2006, p. 329-376.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira versão). Ministério da Educação.

2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRY, Theodor. **Cena de canibalismo, a partir de “Americae Tertia Pars”**. 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, France. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Orientações curriculares de Artes Visuais (Versão Preliminar). Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED), 2019.

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

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org.) **Pensamentos Feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 194-204.

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

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHIARELLI, Tadeu. Mario Pedrosa e Portinari. **ARS**, n. 36, ano 17, 2019.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COLI, Jorge. “Primeira Missa” e invenção da descoberta. In: NOVAIS, Adauto (Org.) **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 107- 121.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

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.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. Imagens eloquentes: a primeira missa no Brasil. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 10 n. 17, p. 159-171, 2008.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, São Paulo: Edusp, 1979.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda parte: 6º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018a.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda parte: 7º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018b.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda parte: 8º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2018c.

FERRARI, Solange S. U.; KATER, Carlos E.; DIMARCH, Bruno F.; FERRARI, Pascoal F. **Por toda parte: 9º ano: ensino fundamental: anos finais – manual do professor**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

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

FRANZ, Teresinha Sueli. **Victor Meirelles e a construção da identidade brasileira**. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 3, jul. 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. L&PM: Porto Alegre, 2020a.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. L&PM: Porto Alegre, 2020b.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. L&PM: Porto Alegre, 2021.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as a method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa *et al.* **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu (orgs.) 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GODINHO, Vitorino Magalhães. *In*: NOVAIS, Adauto (Org.) **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter (Orgs.). **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

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

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Evelina. **Guia básico da educação patrimonial**. Brasília: IPHAN: Museu Imperial, 1999. Disponível em <portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf> Acesso em 18 jan 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LÖWY, Michael. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Actuel Marx*, Paris, n. 18, p. 73-80, out. 1995. Tradução de Henrique Carneiro.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org.) **Pensamentos Feministas hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 53-83.

MARTINS, Maria. **Não se esqueça que eu venho dos trópicos**. 1945. Bronze, 95 x 120 x 70 cm. Coleção Particular, Rio de Janeiro.

MEIRELLES, Victor. **Primeira Missa no Brasil**. 1860. Óleo sobre tela, 268,00 x 356,00 cm. Localização: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. *In*: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro Garcia. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 9-20.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324. Rio de Janeiro: 2008.

MIGNOLO, Walter. ‘Epistemic Disobedience’: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Gragoatá*, v. 12, n. 22, 30 jun. 2007.

MIGNOLO, Walter. El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanisticas*. n. 67, p. 165-203, 2009.

MIGNOLO, Walter. Aisthesis decolonial. *Revista CALLE14*, v. 4, n. 4, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.p.13-42.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS*, v. 32, n. 94. p. 1-18, jun. 2017.

MORAIS, Frederico (Curador). **Catálogo da I Bienal do Mercosul de Artes Visuais**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 1997. Edição da 1ª Bienal do Mercosul de Artes Visuais. 9 p.

MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.

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

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NOÉ, Luis Felipe. **¡Eh! Winckelmann: ¿Dónde están los dioses griegos?**. 2004. Técnica mista, 200 x 200 cm. Coleção Família Noé.

O’GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

OLIVEIRA, Carla Mary da Silva. **A América alegorizada**: imagens e visões do Novo Mundo na iconografia europeia dos séculos XVI a XVIII. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PALERMO, Zulma. La Universidad Latino Americana e la encrucijada decolonial. **Otros Logos**, v. 1, p. 43-69, 2010.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo:

Contexto, 2014.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Editorial Universidad del Cauca. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Colombia: Colección Políticas de la alteridad, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

RICHARD, Nelly. Latin American art's international *mise-en-scène*: staging and representation. 1994. In: *Resisting categories: Latin American and/or Latino?* Héctor Olea, Mari Carmen Ramírez, Tomás Ybarra-Frausto (Orgs.) . **Critical documents of 20th-century Latin American and Latino art** ; v. 1, 2012.

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

ROSA, Vanessa Costa da. A Primeira missa no Brasil sob o olhar do presente. In: *Arte em ação*, 2016, Campinas. **Anais do 36º Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: Arte em Ação**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro de História da Arte - CBHA, 2017 [2016]. p. 754-765.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Tradução: F. Sánchez e Ib Schumacher. In: FÜSSMANN, H. T. Grütter; RÜSEN, J. (eds.). **Historische Faszination**. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, 2009.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 109-27.

SALGUEIRO, Valéria. A Primeira Missa revisitada nos 500 anos. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 26, n. 2, p. 135-150, 2000.

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.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma

ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Almedina: Coimbra, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista PLURAL** - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p.214-241, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan [on-line]. *In*: **Proa**, n. 2, nov. 2010.

SOUZA. Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA. Laura de Mello e. **Inferno Atlântico**: demonologia e colonização: séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. [1557]. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Staden1.jpeg>. Acesso em: 25 jan. 2023.

STADEN, Hans; DE BRY, Theodor. **Americae Tertia Pars**: preparo e consumo da carne humana assada no moqué. [1562]. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20225/0#zoom18720>. Acesso em: 25 jan. 2023.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Creative Commons, 2016.

VAZ, Sergio. **Na Fundação Casa**. Twitter, 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://twitter.com/poetasergiovaz/status/1133003141744594944>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

ZABALA Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico]. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZERBINI, Luiz. **A primeira missa no Brasil**. 2014. Acrílica sobre tela, 200 x 400 cm. Coleção particular.

ANEXO I

Objetos de Conhecimento	Habilidades Relacionadas
Contextos e Práticas	<p>(CG.EF69AR01.s) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p>(CG.EF69AR02.s) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(CG.EF69AR03.s) Analisar situações, nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p> <p>(CG.EF69AR36.n) Conhecer os movimentos artísticos da história, identificando o seu contexto histórico, a estética visual, as características, os aspectos formais e temáticos e as influências artísticas do período.</p> <p>(CG.EF69AR37.n) Estabelecer relações entre as Artes Visuais e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</p> <p>(CG.EF69AR38.n) Pesquisar e organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, cinematecas e outros), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.</p> <p>(CG.EF69AR39.n) Compreender a importância da arte como um meio de comunicação, de transformação social e de acesso à cultura, respeitando as diferenças e o diálogo de distintas culturas, etnias e línguas percebendo ser um importante exercício para a cidadania.</p> <p>(CG.EF69AR40.n) Identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, observando as suas produções, presentes na arte contemporânea, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.</p> <p>(CG.EF69AR41.n) Compreender a arte como conhecimento social, cultural, econômico, filosófico e político, rompendo com discursos de que arte é modelo de contemplação (belo e feio; bom e mal), expressão da emoção, do dom, do talento inato ou da vocação, mas como uma referência à dialética do particular, singular e universal</p>
Elementos da Linguagem	<p>(CG.EF69AR04.s) Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p> <p>(CG.EF69AR42.n) Perceber o sentido que um objeto ou obra de arte propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual, quanto aos materiais e suportes utilizados, visando a desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação no conjunto da imagem e de seus produtores.</p>
	<p>(CG.EF69AR05.s) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).</p>

Materialidades	<p>(CG.EF69AR43.n) Desenvolver produções artísticas (pintura, escultura, desenho, tecelagem, gravura, mídias digitais, cinema, vídeo, performance, instalação e outros), percebendo as possibilidades que cada suporte ou material possui.</p> <p>(CG.EF69AR44.n) Desenvolver produções artísticas a partir da apreciação de produções imagéticas (filmes, desenhos animados, comerciais, pôsteres, cartazes, obras de arte, reproduções de obras de arte, fotografias, e outros). (CG.EF69AR45.n) Pesquisar produções artísticas e recursos materiais presentes na natureza, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>(CG.EF69AR46.n) Desenvolver a produção de trabalhos com os modos de organização artística (desenhos, gráficos, fotos, vídeos, conto literário), de expressão (diários, celulares, câmeras fotográficas) e mistos (aqueles que recorram à palavra, à imagem, a mesas interativas e às instalações de multimídia).</p> <p>(CG.EF69AR47.n) Explorar e produzir trabalhos com diferentes tipos de tintas e materiais pictóricos (industrializados e artesanais), em diferentes suportes, para experimentar possibilidades diversas e perceber efeitos com relação ao material, tamanho do suporte, textura e cor, experimentando as diversas possibilidades de uso de materiais, para desenvolver a pesquisa, a capacidade de observação, a memória visual e imaginação criadora.</p>
Processos de Criação	<p>(CG.EF69AR06.s) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.</p> <p>(CG.EF69AR07.s) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.</p> <p>(CG.EF69AR48.n) Desenvolver o potencial criador, mantendo uma atitude de busca articulada à percepção, à imaginação, à emoção, à investigação, à sensibilidade e reflexão, ao realizar e fruir as produções artísticas.</p> <p>(CG.EF69AR49.n) Observar, interpretar e refletir sobre seu processo de criação, assim como realizar leituras autorais das produções dos colegas e de alguns artistas.</p> <p>(CG.EF69AR50.n) Vivenciar momentos de comunicação, expressão e compartilhamento sobre a sua experimentação, desenvolvendo a escuta das individualidades e singularidades nos processos de criação.</p>
Sistemas de Linguagem	<p>(CG.EF69AR08.s) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das Artes Visuais.</p> <p>(CG.EF69AR51.n) Compreender a arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.</p> <p>(CG.EF15AR52.n) Problematizar a relação entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo de forma crítica os modos de produção e de circulação da arte na sociedade.</p> <p>(CG.EF15AR53.n) Perceber a arte como um sistema estruturado de posições, com regras instituídas, as quais regem o acesso e que determinam a posição ocupada por agentes, que lutam pela apropriação dos capitais sociais, culturais e simbólicos.</p>

Artes integradas	
Contextos e Práticas	<p>(CG.EF69AR31.s) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(CG.EF69A54.n) Desenvolver atitudes éticas frente às produções artísticas próprias e por outros artistas, por meio de apreciações, exposições, fotografias e filmagens das produções artísticas.</p> <p>(CG.EF69AR55.n) Analisar os aspectos sociais, principalmente os que se referem às questões sobre ética, saúde, meio ambiente, gênero, pluralidade cultural, trabalho e consumo, refletindo criticamente sobre o seu contexto social.</p> <p>(CG.EF69AR56.n) Produzir trabalhos visuais coletivamente, utilizando recursos alternativos, a partir de artistas brasileiros.</p>
Processos de Criação	<p>(CG.EF69AR32.s) Analisar e explorar em projetos temáticos as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.</p> <p>(CG.EF69AR57.n) Participar de projetos temáticos ou interdisciplinares que despertem para a preservação dos direitos humanos e contra as desigualdades, para a superação da reprodução do preconceito e discriminações de qualquer forma.</p> <p>(CG.EF69AR58.n) Desenvolver projetos que mobilizem o respeito, o conhecimento e a apropriação das políticas sociais e de inclusão, promovendo reflexões sobre a relação entre arte e sociedade.</p>
Matrizes Estéticas e Culturais	<p>(CG.EF69AR33.s) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).</p> <p>(CG.EF69AR59.n) Reconhecer matrizes estéticas e a diversidade cultural presentes no conjunto de manifestações artísticas produzidas na contemporaneidade e na história.</p> <p>(CG.EF69AR60.n) Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.</p> <p>(CG.EF69AR61.n) Conhecer as manifestações folclóricas na cultura popular: artesanato, literatura, música, dança, folclore, costumes, crenças e histórias do patrimônio cultural local, regional e brasileiro.</p>
Patrimônio Cultural	<p>(CG.EF69AR34.s) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>(CG.EF69AR62.n) Acessar os espaços de divulgação e fomento de arte e cultura, bem como a sistematização do acesso aos bens culturais: materiais e imateriais existentes na família, na comunidade escolar, no bairro, na cidade.</p> <p>(CG.EF69AR63.n) Conhecer, identificar e valorizar a diversidade das manifestações artísticas e culturais da cidade (indígenas, quilombola, paraguaia, boliviana, libanesa, oriental e outras), como significativas para a formação da identidade da população.</p>

<p>Arte e Tecnologia</p>	<p>(CG.EF69AR35.s) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p> <p>(CG.EF69AR64.n) Compreender a relação entre as linguagens da arte e suas práticas, no uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</p> <p>(CG.EF69AR65.n) Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p> <p>(CG.EF69AR66.n) Utilizar a tecnologia digital como ferramenta para o desenvolvimento de invenção e produção experimental (fazer), codificação (ler imagens) e informação (contextualizar).</p>
------------------------------	---