



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

André Dias Pires

**Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e
decolonial no cotidiano da arte-educação em *espaçotempos*
escolares periferizados**

Duque de Caxias

2015

André Dias Pires

Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçostempos escolares periferizados

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo

Duque de Caxias

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P667 Pires, André Dias
Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte/educação em *espaçostempos* escolares periferizados / André Dias Pires - 2015.
99f.

Orientador: Ivanildo Amaro de Araújo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Cotidiano escolar - Teses. 2. Educação – Filosofia – Teses. I. Araújo, Ivanildo Amaro de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

André Dias Pires

**Pensando às Margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial
no cotidiano da arte/educação em *espaçotempos* escolares
periferizados**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação e Cultura.

Aprovada em 16 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof^a. Dra. Kelly Russo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2015

DEDICATÓRIA

A meu pai Ivan de Oliveira Pires, falecido em 2011, professor da Universidade Federal Fluminense, que muito incentivou meu ingresso no curso de mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mulher, Manuela, que no momento está esperando nosso primeiro filho, pelo apoio e inspiração.

Aos amigos Marcelino Rodrigues e Claudia Gomes por me socorrerem e me darem força nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A amiga e professora Mariane Travassos pela parceria e troca de ideias que foram muito importantes para consecução desse trabalho.

RESUMO

PIRES, André Dias. *Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçotempos escolares periferizados*. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

Pensando às margens, a partir de *espaçotempos* escolares periferizados, esta pesquisa pretende investigar indícios de pedagogias outras no contexto da arte/educação. Tais práticas, já em andamento, são identificadas nos fazeres/saberes e artes de fazer cotidianas de professores de artes da rede municipal de educação de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro e representam espaços onde o olhar crítico e a atitude decolonial constituem uma perspectiva epistêmica que desobedece aos parâmetros modernos de controle e organização da educação. Ciente de que pensar em uma opção decolonial acerca do conhecimento e da educação requer considerar as contribuições de histórias locais, de epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas, o objetivo da pesquisa se articula através dos seguintes eixos de análise: 1) Abordagem da diferença e das construções identitárias; 2) Desfiliação do cânone artístico moderno; 3) Diálogo com as produções culturais e estéticas locais. Para além de coletar informações dos colaboradores, a pesquisa buscou promover uma discussão que entrecruza minhas posições sobre o tema, os pontos de vista de autores (dos estudos pós-coloniais e decoloniais) e as perspectivas adotadas por meus colegas professores de artes, construindo uma reflexão acerca de opções decoloniais na arte educação em *espaçotempos* escolares periferizados.

Palavras-chave: Educação decolonial. Cotidiano escolar. Arte/educação. Estéticas decoloniais.

RESUMEN

PIRES, André Dias. *Pensando en las margens: por uma desobediencia epistémica y decolonial en la arte/educación em los espaciotiempos escolares periferizados*. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

Esta investigación indaga en el contexto del arte/educación, pedagogías otras, integrado con espaciotiempos escolares periferizados. Este tipo de prácticas, ya en marcha, están identificados en los haceres/ conocimientos y las artes de hacer todos los días de los maestros de artes municipales de educación Duque de Caxias, en la región metropolitana de Río de Janeiro y representan áreas en las que el ojo crítico y la actitud decolonial son una perspectiva epistémica que desobedece parámetros modernos de control y organización de la educación. Consciente de que pensar en una opción decolonial sobre el conocimiento y la educación requiere considerar los aportes de las historias locales, epistemologías negadas, marginadas y subalternas, el objetivo de la investigación se articula a través de las siguientes líneas de análisis: 1) El enfoque de la diferencia y de las construcciones de identidad; 2) la desafiliación del canon artístico de la modernidad; 3) El diálogo con producciones culturales y estéticas locales. Además de recoger la información de los empleados, la investigación buscó promover una discusión en que se cruza mis puntos de vista sobre el tema, las opiniones de los autores (de los estudios poscoloniales y decoloniales) y las perspectivas adoptadas por mis compañeros maestros de las artes, la construcción de un reflexión sobre opciones decoloniales en la arte/educación en espacio-tiempos escolares periferizados.

Palabras clave: Educación decolonial. Rutina de la escuela. Arte/educación.
Estéticas decoloniales

SUMÁRIO

	ODISSEIA AO OUTRO, ENCRUZILHADAS EM MIM	8
1	CAMINHOS PERCORRIDOS: AS VIAS TEÓRICA E METODOLÓGICA	19
2	NARRATIVAS PREDOMINANTES NA EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA EM MUDÁ-LAS	33
2.1	A razão indolente não quer se dar ao trabalho de pensar	36
2.2	Uma outra perspectiva, a partir das margens.	38
2.3	Colonialidades na História da Arte/Educação	40
3	ESTÉTICAS E OPÇÃO DECOLONIAL	48
3.1	Crítica Decolonial da Visualidade	51
3.2	Conhecimento Aisthesis e Arte	56
4	OPÇÃO DECOLONIAL NA ARTE/EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES PERIFERIZADOS	60
4.1	Abordagem da diferença e das construções identitárias	65
4.2	Desafiliação do cânone artístico moderno.	74
4.3	Diálogo com as produções culturais e estéticas locais	79
5	CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS EM DIREÇÃO A UM PENSAMENTO-OUTRO, UMA OUTRA EXPERIÊNCIA, OUTROS SUJEITOS	86
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A - Roteiro de entrevista gravada com professores de Artes do 2º segmento da Prefeitura de Duque de Caxias	97
	ANEXO B – Termo de Consentimento.....	98
	ANEXO C – Consentimento de participação como sujeito da pesquisa	99

ODISSEIA AO OUTRO, ENCRUZILHADAS EM MIM

Sou professor de artes no ensino fundamental em uma escola pública de periferia¹, localizada em Duque de Caxias, Baixada Fluminense. Esse local, onde atuo profissionalmente desde 2006 com a responsabilidade de educar os meninos e meninas ali presentes me desafia todos os dias. Entre outras coisas, porque tive outra formação, não sou de lá, não vivo lá. Neste ambiente que abriga expectativas e frustrações e agindo de acordo com as minhas perspectivas de professor iniciante, ali estava eu, para promover o conhecimento da arte, seu aprofundamento e a ampliação da intimidade com seu universo. No entanto, as demandas provenientes do diálogo com o universo cultural e sintonias estéticas dos estudantes naqueles espaços pareciam ser outras.

Neste movimento de ir até o outro e conhecer seu universo, percebo a ação subalternizante determinada pela diferença entre o que a escola oferece e as expectativas e experiências dos estudantes (SANTOMÉ, 1995; CANDAU, 2008). No contexto da arte/educação, refiro-me objetivamente ao distanciamento que se mantém praticamente inquestionado entre os conteúdos curriculares considerados tradicionais nesta área de conhecimentos e os saberes e experiências estéticas dos estudantes, assim como de produções culturais e artísticas locais. A partir desta constatação, não pretendo o endeusamento de uma suposta “cultura local” ou “cultura do estudante”, mas passo a questionar a naturalização dos conteúdos no currículo de artes, em detrimento de outras possibilidades excluídas deste contexto.

Neste sentido, passo a problematizar a arte definida e institucionalizada segundo a grande narrativa evolutiva e linear da “história da arte” euro-americana, que se mantém hegemônica na forma como é promovida nos programas de arte/educação, devido à naturalização como é recebida e aplicada, de forma a evitar a prospecção e o questionamento de seus regimes de verdade. Indiferente à condição mais central ou periferizada dos espaços escolares, essa perspectiva se

¹ A denominação ‘escola de periferia’ não pretende reduzir esta a uma única característica essencializada. Entendemos que tal lugar é criado por conta das conjunturas políticas e culturais. Nesse sentido, tanto os ‘centros’ quanto as ‘periferias’ são resultantes dos embates de poder e, portanto, se configurarão alternada e concomitantemente nos âmbitos político, simbólico, geográfico, espacial, etc

conecta a uma ideia autonomista da arte² em sua forma de relacionar o político e o estético, que “preconiza que sua função consiste em não ter nenhuma função e em manter-se independente de qualquer projeto político concreto” (AGUIRRE, 2011, p.74). Em outras palavras, trata-se da “arte pela arte”, que a mantém quase sempre sob um ingênuo e edulcorado discurso, tratada como um sistema de verdades para além do bem e do mal. Conforme esta perspectiva autonomista, o conhecimento estético é tradicionalmente ligado às narrativas universalizantes, segundo padrões aristocráticos de beleza e sensibilidade, o que, entre outras coisas, o tornou algo apartado do mundo prático e dos conhecimentos considerados úteis. No entanto,

A oposição entre os valores desprestigiados e os protegidos e das suas territorialidades na diagramação social, permite rapidamente perceber o papel e a importância do elemento estético na articulação dos diversos arranjos que fazem do centro, o centro e do resto, o resto (VICTORIO FILHO, 2008, p.9).

Neste sentido, o político em relação às artes configura quais são as propriedades dos espaços do ver e do dizer e as características do acesso a eles. De acordo com Aguirre (2011, p. 72), “é precisamente na distribuição do acesso ao espaço material e simbólico que o estético e o sensível se aliam ao político”.

Todavia, ensinar arte a partir de uma perspectiva autonomista e historicista, ou da análise de aspectos formais e estilísticos, pode ser considerado relevante em um determinado contexto, por tratar-se de elementos que fazem parte dos códigos hegemônicos e por representar uma forma de alcançar reconhecimento social e “elevação cultural” diante de determinadas concepções de cultura sob as quais a instituição escolar foi fundada. No entanto, para os jovens estudantes, não é suficiente saberem que essa ou aquela norma representa o padrão existente e que é necessário aprendê-la. Neste sentido, Aguirre (2009), indica que o contato dos jovens com as chamadas “artes cultas” se limita ao entorno escolar, associando-as com “práticas derivadas do dever” (AGUIRRE, 2009, p.3), um item a ser assimilado como um meio de conquistar espaço no mundo dos adultos. Segundo o autor, a “conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula” (AGUIRRE, 2009, p. 3).

² O conceito de autonomia da arte, desenvolvido e consolidado no século XVIII por pensadores como Kant e Schiller, estabelece uma ordem de distinção no âmbito ontológico entre a arte e outros objetos criados pelo homem. Esta visão compreende a arte como um elemento cultural e esteticamente singular, apartando-a de razões funcionais, pedagógicas ou morais. Dessa forma suscita controvérsias, no que diz respeito aos regimes de verdade nos quais se apoia para determinar a legitimidade estética (se algo merece ser tratado como arte) a partir da imposição hegemônica de um ideal impulsionado por uma aristocracia ilustrada de especialistas.

Para este autor, o hiato entre o currículo escolar e o repertório do jovem estudante impediria a transformação dos produtos de alta cultura e as artes visuais em um instrumento de relevância para a experiência vital desses jovens, passando a integrar a coletânea de “saberes escolares alheios ao mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade” (AGUIRRE, 2009, p. 3). Nessa análise, o autor não se refere estritamente a jovens em contextos periferizados, no entanto, se balizarmos a discussão sob este viés é mais fácil ainda perceber que tais conhecimentos escolares acerca da arte, pouco se relacionam com as redes culturais e simbólicas que dinamizam as sintonias estéticas da juventude periferizada e, portanto, são recebidos em grande parte, com desprezo ou indiferença. No melhor dos casos, seus conteúdos são corrompidos a partir da contribuição do “alunado, que são, a despeito de qualquer crença ou lei, criadores de currículo e criadores de acontecimentos estéticos, se não no campo da arte, sempre na cotidianidade de suas vidas” (VICTORIO FILHO, 2008, p.2-3). No entanto, permanece inquestionada a posição hegemônica da arte outorgada, fonte de repertórios culturalmente aceitos, que oferecem seguranças aparentes na forma de conteúdos disciplinares considerados relevantes para as aulas de artes. Neste caso, “um universo impressionante de produções culturais, artísticas, epistemológicas, etc. permanece desqualificado, subvalorizado e desprestigiado” (AGUIRRE, 2008, p.7).

Estes questionamentos representaram um processo de mudanças nas minhas práticas, na base da tentativa e erro, buscando interpretar e aproximar as aulas de artes, de uma perspectiva crítica, às expressões estéticas que afetam a subjetividade daqueles que tenho como alunos. Tal processo foi acompanhado pela leitura de autores preocupados com o estudo das relações entre arte e educação e a renovação deste campo de conhecimentos, tais como Ana Mae Barbosa, Fernando Hernández, Imanol Aguirre, Raimundo Martins, Jan Jagodzinski, entre outros. No entanto, diante de uma frenética rotina (comum à maioria dos professores do ensino básico), com carga horária elevada, trabalhando com muitas turmas, deslocando-me entre diferentes escolas e localidades, eu tinha poucas oportunidades de sistematizar e aprofundar esse olhar.

Em 2012, já com seis anos atuando como professor de artes, fui convidado a integrar a equipe da Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF) da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-Caxias) responsável, entre outras

atividades, por reestruturar a proposta curricular em vigência na rede municipal. Sem deixar as salas de aulas, recebi a função de atuar como “moderador” junto aos demais professores de artes, nas discussões acerca da reestruturação curricular desta disciplina. A finalidade da SME era, então, realizar uma revisão da proposta curricular da rede municipal construída a partir de 1997 e publicada em 2004³³ e, também, de outros documentos curriculares formulados em revisões posteriores. A prioridade era definir “matrizes de conteúdos” para as disciplinas do ensino fundamental, distribuídas por cada ano de escolaridade. Estes conteúdos deveriam necessariamente ser organizados por meio de “eixos temáticos”, forçosa e esmiuçadamente seguindo a divisão de conteúdos nas categorias procedimentais, conceituais e atitudinais, orientação já indicada nos processos de elaboração anteriores. Meu processo inicial atuando como moderador de artes envolveu rever e fazer proposições a partir dos documentos existentes antes de abrir a discussão formalmente junto aos demais professores. Essa situação gerou em mim novos questionamentos, novas dúvidas e desafios.

Sob a influência instintiva do Multiculturalismo, inicialmente, sugeri que entre os eixos temáticos da proposta curricular de artes figurassem duas categorias distintas: “*A arte e sua história*” e “*Outras Culturas*”. Neste momento, buscava assegurar a construção de um documento curricular que incluísse a discussão da diversidade cultural. Além disso, seguia as orientações contidas na *Proposta Pedagógica de Duque de Caxias*, que preconiza entre os *Objetivos Gerais de Arte do 1º e do 2º Segmentos do Ensino Fundamental*: “respeitar as diversidades culturais” e “identificar os movimentos artísticos nacionais e universais” (Secretaria Municipal de Educação-Caxias, 2004 p.61). Meu objetivo, então, era integrar “conteúdos étnicos”, por meio da adição do estudo das “*Outras Culturas*” no currículo de artes e assegurar o conhecimento acerca das “grandes obras de arte”, considerados “patrimônios universais”.

O que não percebia completamente, neste momento, é que a criação de tais eixos temáticos, assim como haviam sido colocados, separados em duas categorias estanques, reforçaria uma distinção construída artificialmente entre a “cultura universal”, representada pela história da arte do ocidente e a “a cultura do Outro”,

³ PROPOSTA PEDAGÓGICA. 2º VOLUME. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias Duque de Caxias, 2004

enfocada de forma fixa e sem dinamismo, a partir de significantes subalternizantes tais como artesanato, folclore, massa e tribal, por exemplo.

A questão aqui é: porque continuamos separando dicotomicamente o estudo da cultura daqueles que consideramos “os Outros”, “os diferentes”, identificados por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, em relação à “história da arte”, representante oficial da cultura universal? Jagodzinski (2008), problematizando o currículo multicultural de arte do *The Getty Center For Education in Arts*⁴, aborda questão similar da seguinte forma:

Por colocar a “outridade” como uma categoria especial de “entendimento”, demonstrando admiração pelo que esta faltando na cultura e na história da arte ocidental, o programa permanece não-ameaçador contanto que essa Outridade não se torne um sujeito ativo, e então, desse modo, comece a questionar e a definir o curso estabelecido da história da arte (JAGODZINSKYI, 2008, p. 667).

Essa acomodação da diversidade cultural é descrita pelo autor de tal forma que a classificação de culturas como a “do Outro” está organizada a partir da ausência da “cor branca”. Para o autor, estes currículos são racistas mesmo que, ao mesmo tempo, pareçam antirracistas. Silva (2014) aborda a questão da seguinte forma:

Em uma sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Em um mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2014, p. 83).

Desse modo, o multiculturalismo não traz muitas vantagens caso se entenda por ele apenas uma aceitação e respeito da diversidade cultural, numa perspectiva de “assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria” (HALL, 2006 p.52). Trata-se de uma perspectiva que Hall (2006) denomina multiculturalismo liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais a sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais do Outro. Como define Silva (2014),

Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que essa abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como

⁴ O Getty Center For Education in Arts desenvolveu o “Disciplined-Based-Art Education” (DBAE) que, a partir dos anos sessenta, se tornou um centro de referência na formação de professores de arte nos Estados Unidos.

a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas “respeitada” (SILVA, 2014, p. 98).

Dessa forma, percebo que proposições curriculares aparentemente cercadas de boas intenções tais como “respeito às diversidades culturais” (Secretaria Municipal de Educação-Caxias, 2004) podem, de fato, estar ajudando a perpetuar processos subalternizantes, produzindo novas lógicas binárias, reforçadoras de fetiches e estereótipos em relação às culturas do Outro da modernidade ocidental. Para Jagodzinski (2008),

Dentro da própria conceituação de “diversidade cultural”, já há um binário de igualdade/diferença em jogo, que exige mais dos declarados padrões universais dos direitos humanos democráticos e das liberdades civis, e que, demanda estratégias anti-racistas e anti-opressivas. (JAGODZINSKI, 2008, p.663)

Compreendo então, que, o que se apresenta para muitos professores de artes como um gesto inocente e democrático, que aparentemente traz valores “corretos”

(apreciação, respeito e aceitação do direito do outro de ser diferente), ao deixar de lado uma abordagem questionadora das relações de poder e dos processos de diferenciação está, na realidade, relacionado a um desejo de acomodação e consenso no contexto escolar na qual a diferença é interpretada como diversidade (benigna) e como simples constatação. Neste caso, abordar a diversidade cultural é, na melhor das hipóteses, uma maneira de conhecer e reafirmar o padrão e o desenvolvimento da cultura hegemônica ocidental, branca e heterossexual.

Com esses questionamentos e buscando investigar alternativas para outras narrativas educacionais no contexto da arte/educação em espaços escolares periferizados, em 2013, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF-UERJ). No campus universitário, também situado em Duque de Caxias, fui apresentado ao universo acadêmico e a outros universos locais que foram construindo o meu processo de pesquisa. Dessa forma, fui amadurecendo as questões que trazia e que, a cada passo dado, eram reformuladas e redesenhadas.

A vontade de pesquisar surge a partir do diálogo entre referenciais, reflexões, possibilidades e limites concretos das minhas experiências como professor de artes

e, circunstancialmente, como propositor das discussões curriculares desta disciplina no ensino fundamental. Esta situação me oportunizou o contato com uma parte do grupo de professores de artes do município de Caxias (somos 97 no total, distribuídos entre 147 escolas da rede municipal). Entre outros desafios, isto me faz pensar em como meus colegas de outras escolas enfrentam os questionamentos e possibilidades com os quais me deparo.

Diante dessa possibilidade de romper o isolamento e estabelecer uma condição de troca com outros professores de arte, percebo como os problemas até aqui levantados sobre o distanciamento entre os conhecimentos formais da arte/educação (entrincheirados no cânone ocidental e moderno da arte) em relação às vivências estéticas e culturais experimentadas nos espaços escolares periferizados e o questionamento de proposições curriculares “multiculturais” baseadas em éticas liberais universais de inclusão, tolerância e caridade - que veladamente reforçam e perpetuam processos de dominação cultural – estão, de fato, intrinsecamente conectados à tradição civilizatória colonial que, na educação, promove uma inadvertida naturalização de valores modernos que predominam nas escolas e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas de muitos professores de artes. Segundo esta perspectiva, o “Outro” é apresentado em posição de subordinação diante da hegemonia do homem branco, cristão e ocidental e, dessa forma, são excluídas desse contexto legitimador outras experiências e saberes considerados menores.

No entanto, os contatos estabelecidos com outros professores de artes durante minha participação como moderador nas discussões curriculares, me conduziram a percepção de indícios que levantam possibilidades alternativas à moderno-colonialidade na a arte/educação. Avalio que, apesar da intensa marca colonial de regulação atuante no espaço escolar, outros sentidos sempre irrompem, apresentando opções não coloniais e contingencialmente emancipatórias. A partir disso, decido, então, buscar investigar nas criações curriculares do cotidiano escolar, *fazer/saber*es diferentes, críticos, culturalmente emancipatórios que possam ser compreendidos como opções decoloniais para a arte/educação em contextos escolares periferizados. Cabe aqui dizer inicialmente, que a noção de

“opção decolonial”⁵ deriva de um movimento epistemológico, teórico e político para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina que, no campo educacional, apresenta amplas possibilidades de discussão. Interessa centralmente aos objetivos da “opção decolonial” à produção e legitimação de formas de conhecimento alternativas a lógica da modernidade e o descentramento da perspectiva epistêmica colonial.

Portanto, interessa-me favorecer a discussão de possibilidades de produção de conhecimentos-outras, decoloniais, no campo da arte educação em contextos escolares periferizados. Busca-se para isso analisar construções curriculares cotidianas de professores de artes, identificando *fazer/saber*es que possam representar potenciais opções decoloniais no campo da arte/educação em espaços escolares periferizados. Tais *fazer/saber*es identificados aqui como potenciais opções decoloniais, não constituem, no entanto, soluções conclusivas para a arte/educação no contexto escolar, antes, representam indícios, caracterizados por serem difusos, fugazes, fluentes e banais, e que, por isso mesmo, passam despercebidos. A partir desse entendimento, nesta investigação o conhecimento pretende ser construído a partir da observação desses *fazer/saber*es, que apresentam indícios, conforme nos informa Ginzburg (1989, apud AMARO, 2014), “pistas talvez infinitesimais que possibilitam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. Acredito, portanto, que, por meio da investigação de indícios emancipatórios e decoloniais nos cotidianos, possam ser apontadas pedagogias outras, potentes para o desenvolvimento da discussão curricular na área da arte/educação em espaços escolares periferizados.

A partir daí, seguindo a lógica dos estudos pós-coloniais e decoloniais, foram considerados quatro eixos de análise que balizam esta pesquisa, sendo eles: 1) Abordagem da diferença e das construções indenitárias; 2) Desafiliação do cânone artístico moderno; 3) Diálogo com as produções culturais e estéticas locais. Tais eixos de análise norteadores desta pesquisa – formulados a partir das percepções sobre como os professores pesquisados lidam com problemas e possibilidades semelhantes aos que proponho e, também, a partir leituras realizadas – são descritos a seguir:

⁵ A “opção decolonial” pode ser considerada como um conjunto de projetos que têm como objetivo compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva

De acordo com Marín (2009), “a abordagem da relação entre o saber local e o saber universal, imposto pela cultura dominante, é a principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber” (MARÍN, 2009, p.1). O autor defende, dessa forma, que o principal desafio para a educação é partir de cada realidade, com base nas culturas locais⁶ e na adaptação de suas possibilidades ao contexto global. Com base nessa proposição transposta ao campo da arte/educação, destaco como primeiro eixo temático desta pesquisa a identificação de diálogos possíveis entre produções culturais, estéticas e artísticas locais e a escola, estabelecendo relações fundamentais entre os conhecimentos locais (como novos lócus de enunciação) e os conhecimentos globais, no tocante a formas culturais, artísticas e demais expressões estéticas.

Segundo Mignolo (2003), problematizar a diferença colonial, as identidades e a identificação envolvidas em processos de desvinculação em relação à modernidade-colonialidade são discussões fundamentais para a opção decolonial porque ajudam a construir outras identidades, desvelando a legitimidade hegemônica do "conhecimento" intrínseco à modernidade, que nega agência e a validação de identidades já construídas, porém subalternizadas. Portanto, a reflexão acerca da diferença, da subalternidade, das novas subjetividades, do “Outro”, etc., também são um conjunto de preocupações que constituem o segundo eixo temático integrante desta pesquisa.

Pensadores decoloniais, principalmente na figura de Mignolo (2003, 2005, 2007, 2012), realizam também reflexões sobre as relações entre colonialidade/decolonialidade e estéticas, de onde foi cunhado o termo “estéticas decoloniais”⁷. A noção de “estéticas decoloniais” visa reconhecer opções abertas a outros sentidos, outras estéticas que desobedecem e contestam os códigos cognoscitivos e estéticos da modernidade. Trata-se, portanto, da construção de uma reflexão nos campos epistêmico, ético e político da colonialidade-modernidade, a partir do contexto de uma decolonialidade estética. Nas palavras de Mignolo (2012,

⁶ Em contrapartida, também é ingênuo achar que se "salva" a educação simplesmente pelo reconhecimento de supostas essências das culturas locais. Aqui, o principal risco que corremos é o da reificação, pautada por certo culturalismo neocolonial

⁷ Em novembro de 2010 foi realizado, na Faculdade de Artes-ASAB, da Universidade Distrital Francisco José de Caldas em Bogotá, Colômbia, o evento acadêmico “Estéticas Decoloniais”. Contando com a participação de Walter Mignolo, este evento propôs-se a pensar entorno do problema da colonialidade/decolonialidade da estética, como interpelação às dimensões constituintes da modernidade/colonialidade.

p.13), uma construção “a partir de estéticas e histórias particulares, locais que, não obstante, apontam para horizontes comuns em uma diversidade não homogênea de saberes, conhecimentos e práticas”. Nesse sentido, conecto as ideias apresentadas no sentido de uma decolonialidade estética, com os argumentos de Jagodzinski (2008) que, no contexto da produção curricular na arte/educação propõe uma “desafiliação” e “reavaliação do narcisismo euro-americano” (JAGODZINSKI, 2008, p.684). Seguindo uma linha de pensamento pós-colonial, este autor propõe que na discussão curricular da arte/educação seja introduzido um discurso desafiliatório em relação ao cânone artístico moderno, “integrando e desconstruindo os seus binarismos. Isso significa identificar as exclusões sobre as quais ele estava fundamentado” (JAGODZINSKI, 2008, p.685), marcadamente a produção artística e expressões estéticas de grupos subalternizados. Essa leitura não afasta nem diminui a importância da arte canonizada, mas introduz um elemento desestabilizante, de acordo com perspectivas outras. Nesse sentido, as possibilidades abertas pela atitude de desafiliação em relação ao cânone artístico moderno-colonial e a identificação das estéticas decoloniais na arte/educação passam a incorporar o terceiro eixo articulador dessa pesquisa.

Como apresentado até aqui, pensar a arte/educação em espaços escolares periferizados de acordo com uma lógica decolonial, tendo em conta outras racionalidades é o propósito principal desta pesquisa. Nesse sentido, faz-se necessário, incorporar os contextos e os sujeitos que compõem estes espaços a partir de uma posição crítica da cultura, evidenciando as relações de poder e introduzindo dissensos em relação à arte canonizada herdada da modernidade. No entanto, para caminhar no sentido de uma arte/educação decolonizante, é preciso estar ciente de que os projetos emancipatórios se encontram em construção em “um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas que se vão construindo no presente” (SANTOS, 2004, p.254).

Nesse sentido, é indispensável, observar atentamente os espaços abertos à diversidade dos usos e experiências na pluralidade e imprevisibilidade do cotidiano escolar. Isto significa reconhecer as possibilidades emancipatórias e decoloniais inventadas cotidianamente, que permitem estabelecer uma (re)apropriação do espaço pedagógico como lugar praticado (CERTEAU, 2008) e asseguram a dimensão ativa dos sujeitos na produção de conhecimentos e práticas sociais. Segundo essa perspectiva, é necessário estar disposto a aprender do emergente, do

que está passando e não apenas do estabelecido e reconhecido na arte/educação, incluindo o espaço do improvisado, do desacerto, do que não se realiza plenamente e das ideias que vão ficando pelo caminho. É nesse sentido que os caminhos para uma pedagogia decolonial na arte/educação, abrangem a imprevisibilidade e pluralidade do cotidiano, possibilitando a abertura a estética outras, a lógicas outras e pensamentos outros, valorizando a pluriversalidade de epistemes e tipos de conhecimentos existentes.

1 CAMINHOS PERCORRIDOS: AS VIAS TEÓRICA E METODOLÓGICA

É na travessia, na passagem, no inacabado e no inconcluso, no permanentemente incompleto, no atravessar sem chegar, que está presente o nosso modo de ser – nos perigos do indefinido e da liminaridade, por isso viver é perigoso.

José de S. Martins

Alguns autores marcam especialmente a condução e produção desta dissertação no aprofundamento dos estudos que temos realizado sobre a possibilidade de uma “construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p.17). A articulação conceitual que proponho produz o encontro de autores que teorizam o “decolonial” (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008) e outros autores que, de uma forma mais ampla, também me fazem refletir a partir de teorias e práticas anti-coloniais ou “decolonializantes”. São eles Boaventura de Sousa Santos (1995, 2000 e 2004) e Michel de Certeau (2008, 1995 e 1998). As ideias desses autores se enredam de muitas formas e me auxiliaram a pensar alternativas para o constructo social chamado “escola”, que a modernidade nos deixou como herança e, ao mesmo tempo, trazem elementos significativos para abordar questões como pensar, o que fazer e como ver, a partir do periférico, das margens.

Minha localização diante do que desejei pesquisar é a condição de professor de artes da rede escolar pública do município de Duque de Caxias, circunstancialmente ocupando um espaço de propositor nas discussões do currículo de artes no ensino fundamental deste município. A partir desses espaços, os encontros com determinadas ideias se deram a partir de minhas próprias práticas educativas e das leituras, principalmente, de autores interessados na relação entre arte e educação na contemporaneidade: Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (2011) Fernando Hernández (2000, 2007, 2011), Imanol Aguirre (2009, 2011), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011) e Jan Jagodzinski (2005). A leitura destes autores, ao lado das problematizações mencionadas, foi sendo articulada com questionamentos críticos à hegemonia que outorga uma determinada visão universalizante sobre a arte (ocidental, masculina e branca). Na arte/educação

escolar, tal perspectiva constitui estratégias de poder discursivo que “fixam e enquadram como se deve ver, falar ou fazer em torno das obras artísticas e das representações das diferentes culturas”, e “dotam de poder quem estabelece e fixa esses discursos, ao mesmo tempo, que coloca a outros em uma posição subordinada (de não saber)” (HERNÁNDEZ 2011, p.38). A partir dessas relações conceituais, busco investigar quais indícios apontam alternativas que se oponham a estes processos de subalternização que, neste sentido, representam alternativas à narrativa moderno-colonialista, predominante na educação escolar. Em outros termos e mais especificamente, buscamos opções decoloniais no contexto da arte/educação em espaços escolares periferizados.

A “opção decolonial” é um movimento teórico e prático, político e epistemológico promovido pelo grupo de pesquisas “Modernidade-Colonialidade” constituído por intelectuais latino-americanos. Este grupo questiona a lógica da modernidade-colonialidade nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Neste sentido, a crítica decolonial pode ser considerada como um conjunto de projetos destinados a questionar o narcisismo histórico da cultura europeia e a razão moderna, entre outras razões, porque examina a própria lógica mediante a qual a modernidade se pensou e continua se pensando como modernidade (MIGNOLO, 2003). Os autores que desenvolvem o pensamento crítico segundo perspectivas decoloniais sustentam a necessidade de confrontarmos a colonialidade como um conceito capaz de abarcar as relações de poder e saber na contemporaneidade (MIGNOLO, 2003, 2005, 2007; QUIJANO, 2005), relações que funcionam na fronteira onde o colonialismo passado e o presente neoliberal colonial se encontram. Dessa forma, a modernidade-colonialidade se refere à forma como, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam-se entre si, construindo modos específicos de dominação e exploração.

No contexto pedagógico e curricular, a moderno-colonialidade é expressa pela perpetuação do modelo colonial e civilizatório, por meio da visão que se apresenta na escola sobre o conhecimento a partir das perspectivas acadêmica e instrumental que hoje circulam e se mantêm como dogmas. Estas perspectivas atuam no espaço escolar “silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154). No entanto, apesar de ainda funcionar enquanto transmissora de conhecimentos mediados pela ideia de dominação cultural, a escola gera a par da subordinação, alternativas

emancipatórias (ou decoloniais). O interesse desta pesquisa está em identificar e reforçar esta segunda possibilidade.

A emancipação é entendida com base em Boaventura de Souza Santos (1995), na sua relação com a regulação. Segundo o autor, “a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas” (SANTOS, 1995, p. 277). No mesmo sentido, Oliveira (2005), pondera que emancipação e regulação não devem ser entendidos como polos opostos, dicotômicos,

A tensão entre a regulação e a emancipação não representa uma dicotomia, nem mesmo uma gradação linear. São apenas polos analiticamente estabelecidos para nos auxiliar na tarefa de busca de práticas e de saberes mais emancipatórios do que aqueles que hoje se apresentam como dominantes. A regulação e a emancipação devem, portanto, ser entendidas como processos e não como dados absolutizados de uma realidade qualquer (OLIVEIRA 2005, p.25).

Dessa forma, a emancipação é entendida em função da regulação dominante e não como um padrão absoluto a ser alcançado e as alternativas emancipatórias são contingencialmente construídas a partir de lutas políticas e culturais. Neste sentido, abstenho-me de visões dependentes de conceitos fixos e estruturados, entendendo que, os processos de dominação cultural (colonialismo) não são exercidos unilateralmente pelo professor sobre o aluno, tampouco a resistência é do aluno frente ao opressor. Como colocado por Lopes e Macedo (2011),

Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzindo diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são agentes do colonialismo e, portanto, de processos opressivos, em maior ou menor grau, em momentos diversos. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182).

Tal como apontado por estas autoras, estes sujeitos sociais são agentes do colonialismo em diferentes momentos, mas também atuam na produção de movimentos emancipatórios. Neste sentido, “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas locais, e nenhum sistema local fica imune à dominação cultural”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

No entanto, tal entendimento, antes de nos levar a um imobilismo com relação aos problemas a serem enfrentados na educação escolar nos faz compreendê-lo mais amplamente para poder confrontá-los. Boaventura Souza Santos (1995, 2000, 2004) nos instiga ao inconformismo ante a moderno-colonialidade que, exclui, silencia e desperdiça experiências consideradas menores. Muitas práticas e

procedimentos existem para além daqueles que a “razão indolente”⁸⁸ (SANTOS, 2000) tem podido perceber e estudar. Dessa forma, busca-se potencializar utopias emancipatórias praticadas (OLIVEIRA, 2004) na imprevisibilidade e pluralidade do cotidiano escolar. Estas são experiências alternativas já em andamento, porém inexistentes, de acordo com os critérios hegemônicos de qualidade difundidos pelos discursos oficiais e midiáticos sobre educação.

Para investigar tais experiências alternativas e decoloniais, busco alguns princípios discutidos por Boaventura Souza Santos que propõe por meio de sua sociologia das ausências (SANTOS, 2004), a expansão do presente, procedimento que visa a possibilitar a criação de um espaço-tempo de conhecimento e valorização da experiência social existente no mundo, evitando o seu desperdício.

A ideia apresentada pelo autor com a sociologia das ausências contrapõe-se à razão indolente, propondo a expansão do presente através da desinvisibilização da experiência social desqualificada tornando-a visível. Segundo Santos (2004), estamos desperdiçando experiências, sobretudo quando não consideramos os acontecimentos na imprevisibilidade e pluralidade do cotidiano.

O cotidiano das salas de aula está impregnado das experiências estéticas dos alunos, muitas vezes não consideradas relevantes. No entanto, por meio de experiências estéticas são atribuídos significados aos objetos, mobilizados estilos de vida e disposições corporais, graças ao prazer (e desprazeres) que se expressam nos gostos, nas músicas, nas danças, nas brincadeiras, nas manifestações expressivas que se apresentam nos silêncios e nos barulhos de uma sala de aula (LOUREIRO, 2011). Nesse sentido, como propõe Aguirre (2011, p. 79), “a estética se converte em um instrumento de máxima utilidade para gerar estratégias de ativação do desejo” e é por isso tão importante para as experiências e práticas educativas.

A isto se conecta o conceito de racionalidade estético-expressiva que Santos (1995), defende no sentido da construção de um novo senso comum político e novas lógicas de participação, pelas características que ela tem de recuperação do prazer e da questão da autoria (conceitos centrais epistemológica e socialmente). A ideia é apoiada pelo que o autor chama de “senso comum reencantado” (SANTOS, 2000,

⁸ De acordo com Boaventura de Souza Santos a razão indolente é um modelo de racionalidade ocidental que se considera sabedora de tudo, portanto, não precisa mudar. Pelo contrário, tem sua racionalidade como única e absoluta, desconsiderando qualquer alternativa contra hegemônica (ver capítulo 1.2).

p.114), sendo o prazer à marca estética do novo senso comum. Sobre a questão da autoria, segundo Oliveira (2012, p.7), “a recuperação da autoria permite devolver aos sujeitos a responsabilidade sobre suas vidas e destinos, a autoria do mundo social que, se é quem os tece, é também tecido por eles”. Segundo a autora, assim podemos compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, original e criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que teorizam e aqueles que colocam em prática o currículo. Com essa análise, amplia-se a possibilidade de empoderamento dos professores no sentido de ação social de mudança, na medida em que essas produções curriculares estão compreendidas nas “artes de fazer” cotidianas como colocado por Certeau, outro autor no qual este trabalho está apoiado.

O encontro com os pensamentos de Michel de Certeau (2008, 1995) se deu já em meio ao curso de mestrado, e significou um maior aprofundamento conceitual em relação ao campo investigado. Sua forma de pensar a partir dos anônimos praticantes dos cotidianos, me fez compreender de outras maneiras o currículo como “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas” (OLIVEIRA, 2004, p.9), “legitimadora dos diferentes sujeitos e conhecimentos” (OLIVEIRA, 2012, p.17).

Dessa maneira, o currículo escolar tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana constantemente reconstruído, entre estratégias e táticas e entre espaço e lugar.

Certeau (2008) chama atenção para as astúcias anônimas das artes de fazer. Em sua teoria das práticas cotidianas, o que chama de táticas compõem uma arte – “a arte do fraco”, a arte que é a teoria das táticas e suas práticas de dizer, e que operam dentro do lugar (JOSGRILBERG, 2005, p.75). Dessa forma o autor nos faz perceber que “escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície” (CERTEAU, 2008, p.127). Seu texto parte do inconformismo com as teorias vigentes que tentam elucidar as relações sociais, culturais e políticas que nos envolvem, deslocando a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2008 apud CERTEAU, 2008, p. 17). Dessa forma, Certeau abre espaços para corromper o lugar dos periféricos indo na direção de um espaço de potências decoloniais, tornando visíveis as resistências das pessoas comuns, as resistências que fundam micro

liberdades e deslocam as fronteiras de dominação. Vendo diferenças onde outros veem obediência e uniformização.

Isto produz uma relativização e conseqüente desvinculação em relação aos valores eruditos como referência única para uma epistemologia legítima, permitindo a problematização dos discursos e narrativas dominantes que circulam na educação. Nesse sentido, Certeau (1995, p.126) escreve que,

O que importa já não é, nem pode ser mais a “cultura erudita”, tesouro abandonado à vaidade de seus proprietários. Nem tampouco a “cultura popular”, nome outorgado de fora por funcionários que inventariam e embalsamam aquilo que um poder já eliminou, pois para eles e para o poder “a beleza do morto” é tanto mais emocionante e celebrada quanto melhor encerrada no túmulo. Sendo assim é necessário voltar-se para a “proliferação disseminada” de criações anônimas e “perecíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam. (CERTEAU, 1995, p.126)

Isto exemplifica o aproveitamento do pensamento de Certeau na busca pelo que se oculta no universo da escola. Pois nesse lugar, o discurso dominante ainda privilegia aspectos distantes da realização dos praticantes de seu cotidiano, condenando à invisibilidade muitas outras formas de produção de saberes, sobretudo as práticas que fervilham na vida cotidiana. A discussão que daí emerge concorre favoravelmente com o esforço de partir do cotidiano, buscar outros entendimentos na educação escolar.

A partir daí, busco inspiração nos estudos sobre o cotidiano escolar para investigar alternativas emancipatórias e decoloniais na arte/educação, colocando ênfase em experiências educativas singulares, buscando abrir espaço para o surgimento de outras subjetividades, comunidades e políticas.

1.1 Encarando a Pesquisa qualitativa

Desde o início desta pesquisa, estava claro para mim o interesse por conhecer de perto outras práticas pedagógicas em arte/educação diferentes da minha e buscar conhecer como outros professores lidam com problemas e possibilidades semelhantes aos que encontro em meu cotidiano na escola. Este interesse foi colocado em prática a partir do espaço que ocupei como propositor das discussões curriculares, que possibilitou a mim, contatar outros professores de artes do município de Duque de Caxias. Esta experiência, apesar das dificuldades que enseja, difere diametralmente da sensação de solidão e isolamento por mim experimentada no trabalho em sala de aula. Refiro-me a sensação de que as ações

pedagógicas propostas, têm somente os alunos como testemunhas. Diante da correria do dia-a-dia, trabalhando em diferentes escolas e da falta de espaços para o contato com os demais integrantes da comunidade escolar, pouco, ou quase nada, é compartilhado com pais, diretores e outros professores. No caso específico dos professores, uma potente cultura pedagógica é desperdiçada (SANTOS, 2000), na medida em que deixa de ser compartilhada. Nas palavras de D. Hargreaves (1999), os professores

Ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem compartilhar e construir sobre esse conhecimento. Ao mesmo tempo, tampouco conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem gerar novo conhecimento. Há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola: nenhum professor em particular conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem (HARGREAVES, 1999, p. 124).

Quando me vi na posição de ir ao encontro de outros professores de artes percebi que, aquilo que para mim constituía um grande desafio, era também uma grande oportunidade de compreender as experiências e as diferentes posições tomadas por meus colegas diante de questões análogas às minhas. Por conseguinte, rumava para um viés próprio da pesquisa qualitativa.

Tal escolha exige pensar os paradigmas epistemológicos a partir dos quais pesquisas qualitativas são construídas, o que demanda uma revisão profunda dos pressupostos científicos modernos. Os textos de Boaventura de Sousa Santos, "Um discurso sobre as Ciências" (1998), "Conhecimento prudente para uma vida decente" (2006) e "A Crítica da Razão Indolente" (2000) sobre a crise paradigmática ajudaram muito na elaboração dessa revisão. Referindo-se ao pensamento científico na contemporaneidade, Santos (2000, p.41) escreve que: "há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu". O que este autor aponta como um período de transição paradigmática no campo científico conduz ao questionamento da ciência moderna como última forma de elucidação do mundo real e a uma reflexão acerca dos meios de acesso e análise da "realidade", seus cenários e sujeitos, na medida em que vê controvérsias na percepção do real, e, conseqüentemente, limites para as pretensões de conclusões para a pesquisa. Nas palavras de Santos (2006),

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar

sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso. (SANTOS, 2006, p.47)

Desta forma, o encontro com as reflexões de Santos representou a identificação de indícios promissores ocultados sob o que tem sido identificado apenas por meio das leituras dualistas e cientificistas que reduzem drasticamente as possibilidades dos panoramas sociais contemporâneos. Neste contexto, ganham força às pesquisas qualitativas, provocando transformações nas formas de entender as relações sociais, o que permite ver possibilidades emancipatórias onde pensávamos apenas estagnação.

Nas pesquisas qualitativas são levadas em consideração à complexidade social. Desse modo, percebe-se a imbricada relação entre a forma como se estrutura uma sociedade, como o poder simbólico está dividido entre seus grupos e o conhecimento que produz e legitima, combate ou ignora. A pesquisa científica, diferente de ser neutra, é uma trajetória segura para uma realidade objetiva e única, na realidade constrói e propõe formas de compreender o mundo ao nosso redor. Os significados constroem-se nas práticas de representação, ação eminentemente humana, uma construção social e não uma revelação direta e pura da natureza (HALL, 1997).

A competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, com o foco voltado para a densa dimensão cultural que entremeia a experiência vivida dos sujeitos, considerando uma diversidade de contextos específicos, históricos e locais. Priorizando o aspecto interpretativo do conhecimento, a pesquisa qualitativa volta-se a investigação nos universos sociais de forma a discuti-los a partir do ponto de vista de diferentes sujeitos, em especial daqueles cujas vozes são ignoradas pelos grupos hegemônicos. Para tanto, tais vozes são consideradas em sua contingência histórica, em seus contextos sociais de hegemonia, de construção e negociação de poder, conhecimento e sentido.

Há ainda outra dimensão em que o trabalho de reflexão deve ser considerado na pesquisa qualitativa: a abertura e flexibilidade para repensar objetivos, sujeitos e métodos que se relacionam no trabalho à medida que este se desenvolve. Dessa forma, a reflexividade se destaca pela importância da análise crítica da própria ciência, com ênfase no posicionamento e na atuação do pesquisador ao conduzir seus trabalhos e a relação que estabelece com os sujeitos de sua pesquisa.

1.2 Percorrendo os caminhos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos

A opção pela abordagem qualitativa no contexto da pesquisa em educação, da mesma forma que a interlocução com os autores já referidos, principalmente Boaventura de Souza Santos e Michel de Certeau, vai ao encontro das expectativas que me conduziram à investigação tendo como inspiração os estudos nos/dos/com os cotidianos (CERTEAU, 2008,1995, 1998, ESTEBAN, 2003).

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos, os paradigmas hegemônicos dos procedimentos de pesquisa são subvertidos, no momento em que se propõem a “captar a lógica do cotidiano em sua própria lógica caótica, sem tentar domesticá-lo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.162). Segundo Esteban (2003, p.129), “O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas”.

Por essa razão, ao buscar inspiração nos estudos nos/dos/com os cotidianos, nesta pesquisa são assumidas as incertezas e os riscos oferecidos por esta escolha. Ciente de que ao se delinear uma trajetória, acaba-se muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos. É por esta razão que se afirma que o método de uma investigação somente poderá ser descrito após sua aplicação e, dessa forma, o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa estar à deriva, sem rumos. De acordo com Esteban (2003, p.132),

Estar à deriva não significa se mover indiscriminadamente em qualquer direção, pois o movimento à deriva tem suas possibilidades de deslocamento demarcadas pelas interações efetivamente realizadas que vão estabelecendo, entre tantas alternativas, aquelas que se apresentam como possíveis. (ESTEBAN, 2003, p.132).

Portanto, aceitar a imprevisibilidade e pluralismo do cotidiano significa estar disposto a aprender do emergente, do que está passando e não apenas do estabelecido e reconhecido. Os estudos nos/dos/com os cotidianos indicam ser bastante significativo captar os fatos secundários, que poderiam ser descartados por serem fragmentos desprezíveis, irrelevantes, pois eles constituem pistas que podem nos conduzir a uma melhor compreensão da complexidade dos processos que atravessam as práticas escolares e marcam sua constituição. De acordo com Esteban (2003),

Diante da impossibilidade de apreensão do todo pela junção das partes, o olhar na busca da totalidade que expresse a verdade do objeto de estudo

recorta fragmentos que, relacionados entre si, podem ir compondo significados previstos e mais estáveis (ESTEBAN, 2003, p.128).

Na busca por compor significados, esses mesmos estudos vão informando sobre a necessidade de se incorporar os contextos e sujeitos tradicionalmente excluídos das pesquisas, pois eles compõem o cotidiano e configuram a realidade tanto da escola pública, quanto das classes populares.

Adotando estes percursos metodológicos na busca de novas formas de atuação social e outras formas de leitura da “realidade” escolar, os questionamentos iniciais motivadores desta pesquisa, primeiramente acerca do distanciamento entre os conteúdos “artísticos” propostos pelo currículo (moderno-colonial) em relação às vivências estéticas que se fazem presentes nos espaços escolares periferizados e, também sobre os problemas derivados da imposição de conteúdos curriculares considerados “mínimos” ou “básicos” no ensino fundamental, caminharam para a investigação acerca de indícios que apontem, nas criações anônimas do cotidiano, alternativas emancipatórias e decoloniais para a arte/educação em espaços periferizados.

No entanto, diferente de pretender uma resposta definitiva ou soluções abrangentes para os problemas levantados no contexto do currículo de artes no ensino fundamental, esta pesquisa pretende reconhecer em práticas curriculares de arte/educação, já em andamento, indícios de estratégias educativas alternativas à narrativa colonialista/moderna, que se oponham aos processos de subalternização da educação escolar. Enfatizo ainda que não pretendo apontar por meio deste estudo soluções ou práticas pedagógicas consideradas “ideais”, que correspondam a um projeto emancipatório único ou a ser unificado e adotado em textos curriculares oficiais.

Trabalho a partir de uma perspectiva segundo a qual os processos de emancipação são contingencialmente construídos (OLIVEIRA, 2005). Neste sentido, ambos os polos (da regulação ou da emancipação), na perspectiva apresentada por Santos (2000) atuam simultaneamente e, em maior ou menor grau, nos muitos diálogos estabelecidos na escola produzindo alternadamente subordinação (colonialidade), mas também possibilidades emancipatórias ou decoloniais.

De acordo com Oliveira (2004, 2005, 2012), é pelo reconhecimento de espaços e práticas emancipatórias nos cotidianos escolares, criados pelos professores os seus usos e fazeres, que podem ser desenvolvidos os processos

emancipatórios ou decoloniais. Neste sentido, o olhar volta-se para as múltiplas possibilidades, simultaneamente realistas e utópicas, contidas na imprevisibilidade, pluralidade e finitude do cotidiano, nas palavras de Certeau (2008), nas artes de fazer cotidianas.

1.3 Acessando o cenário da pesquisa

Após essas considerações e reflexões sobre os caminhos que me conduziram à investigação tendo como inspiração os estudos nos/dos/com os cotidianos, tornou-se importante optar, inicialmente, por alguns procedimentos de coleta de dados e de seleção de sujeitos e tipo de acesso condizentes com uma postura política em sintonia com os paradigmas epistemológicos apresentados.

Durante o período em que atuei como proponente das discussões curriculares da área de artes na SME-Caxias, a partir do segundo semestre de 2012 até o primeiro semestre de 2014, tive a oportunidade de conhecer e manter contato com alguns professores de artes desta rede municipal. Esta situação motivou minha entrada no curso de mestrado com um pré-projeto que pretendia acompanhar a revisão curricular de artes por meio das reuniões presenciais e a distância nas quais eu atuaria como moderador junto aos demais professores de arte. No entanto, no momento em que essas reuniões apenas começavam a ocorrer de fato, o processo de revisão curricular promovido pela SME-Caxias, foi parcialmente interrompido, no primeiro semestre de 2014 depois da ascensão de uma nova conjuntura política no município. Diante dessa nova configuração, do meu projeto de pesquisa inicial mantive a vontade de discutir o currículo de artes no ensino fundamental de escolas municipais de Duque de Caxias e ir ao encontro de outros professores de artes, conhecer suas demandas e seus projetos. Ciente de que “não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro” (ESTEBAN 2003, p.140), minha vontade era ampliar meu próprio olhar e conhecimento acerca do campo curricular da área de artes por meio do contato com o outro professor. Com o projeto oficial de revisão curricular da prefeitura de Duque de Caxias interrompido, perdi a chance de contar com as reuniões periódicas com o grupo de professores que faziam parte do processo. No entanto, mantive contato com alguns professores que conheci durante este processo, que se mostraram

bastante comprometidos político, pedagógica e artisticamente com as atividades que exerciam, demonstrando algumas preocupações comuns acerca de uma arte/educação emancipadora e em sintonia com os sujeitos que frequentam as escolas periferizadas em Duque de Caxias.

A alternativa que encontrei para a impossibilidade de manter os encontros derivados do processo oficial de revisão curricular - que pretendia alcançar um número maior de professores - foi a realização de entrevistas individuais com um grupo menor de professores, mas caracterizados por desenvolverem pesquisas próprias na área da arte/educação, por mostrarem-se interessados em discutir a construção de um currículo local no município de Duque de Caxias e por trazerem experiências a serem compartilhadas, com mais de sete anos de atividade profissional no ensino fundamental. Após convite inicialmente feito a dez professores foram efetivamente entrevistados cinco professores⁹, sendo eles: Hélio, (oito anos de experiência como professor, doutorando no PPG-Educação/UFF); Iara (oito anos de experiência, mestranda no PPG-Ciência da Arte/UFF) Emerson (oito anos de experiência); Mariane (sete anos de experiência, mestranda no PPG-Artes/UERJ) e Francine (vinte e seis anos de experiência como professora, pós-graduação em Educação na UCAM). O roteiro das entrevistas (ANEXO I) realizadas de forma semiestruturada, segue os eixos de análise elencados na introdução, sendo eles: 1- Abordagem da diferença e das construções identitárias; 2- Desafiliação do cânone artístico moderno; 3- Diálogo com as produções culturais e estéticas locais. A esses eixos de análise, a partir dos quais foram formuladas as perguntas da entrevista, foi adicionado mais um: “trajetórias” que pretende realizar uma aproximação aos sujeitos entrevistados e seus contextos de atuação.

A fim de possibilitar a emergência de múltiplas interpretações, suas complexidades, conflitos e ambiguidades, e compensar as limitações do método de entrevistas isolado e assim “captar uma realidade mais profunda” (GUINZBURG, 1989), fazendo emergir o que se encontra oculto e considerado menor, sem importância, foi feita a escolha de realizar o acompanhamento semanal (uma vez por semana), durante sete meses (de junho a dezembro de 2014), das aulas de artes realizadas pela professora Mariane Travassos na E.M. Mauro de Castro em quatro turmas diferentes de estudantes 6º ao 9º ano de escolaridade. A E.M. Mauro de Castro atende a cerca de 780 alunos distribuídos no primeiro e segundo segmento

⁹ Por não ter solicitado autorização prévia, os nomes dos professores entrevistados foi alterado.

do ensino fundamental e esta situada bem próxima ao aterro sanitário de Jardim Gramacho, bairro caxiense que possui vinte mil habitantes, com grande parte da população composta por negros e mestiços, vivendo direta ou indiretamente da reciclagem de materiais.

O cotidiano das aulas de arte da escola Mauro de Castro foi acessado através do contato com a própria professora Mariane Travassos (que atualmente desenvolve investigação no PPG-Artes/UERJ com questões afins as preocupações desta pesquisa) e, em seguida com a diretora da escola que se mostrou bastante aberta a minha presença como pesquisador. Durante o período que frequentei as aulas da professora Mariane, inicialmente, fui visto pelos alunos, pela professora e, eu mesmo, agi como um segundo professor na sala de aula. Identificada esta situação que se sobrepunha, em certa medida, ao meu olhar como pesquisador, a condução do processo foi revisada em aspectos tais como a pertinência dos instrumentos e procedimentos para coleta e registro de dados – realizei, a partir de então, registros em áudio de todas as situações acompanhadas – buscando manter-me atento às possibilidades de diálogo entre os eixos de análise e as situações vivenciadas.

Dessa forma, no trabalho de investigação identifiquei-me com a noção de “rigor flexível” tal como o denomina Ginzburg (1989), sabedor que “rigor aqui não significa neutralidade, mensuração, separação ou redução” (GARCIA, 2003, p.136). Significa sim, estar ciente de que o desafio é reconhecer que o caminho frequentemente apresenta riscos, “sendo portador de um método que se pretende um lembrete e está marcado por *errâncias* e *emergências*” (GARCIA, 2003, p.142). Longe da certeza da pesquisa, sua atenção está centrada nos detalhes da vida cotidiana e na busca por acessar uma realidade de emergências, pois

[...] o objeto de estudos deixa de ser tratado como uma realidade a ser apreendida, para ser percebido como um contexto relacional tecido por fios e movimentos que se mostram e que se ocultam como parte de uma dinâmica também configurada pelo pesquisador (GARCIA, 2003, p.129).

A inspiração nos caminhos que tomam o cotidiano como alavanca para a investigação de opções para a arte/educação que representem pedagogias outras em sintonia com os contextos culturais e políticos encontrados nos espaços escolares periferizados, ancora-se na ideia de que “são nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas e de desvio.” (PAIS, 2003, p. 46). É, portanto, no reconhecimento de *espaçotempos* inventados pelo professor por meio de seus usos e fazeres no cotidiano escolar, que entendo ser possível pensa

uma pedagogia decolonial na arte/educação, uma pedagogia outra diante das narrativas moderno-coloniais, predominantes na educação.

2 NARRATIVAS PREDOMINANTES NA EDUCAÇÃO E A RESISTÊNCIA EM MUDÁ-LAS

As coisas que tomamos por suposições, sem questioná-las ou refletir sobre elas, são As coisas que tomamos por suposições, sem questioná-las ou refletir sobre elas, são justamente as que determinam o nosso pensamento consciente e decidem as nossas conclusões.

John Dewey

A função para a qual a escola foi institucionalizada, desde o século XIX como formadora de identidades, transmissora de conhecimentos estanques e sustentada na reprodução da estratificação social mantém-se quase intacta, apesar de agonizante, e apesar da distância entre o que a escola oferece e as expectativas e experiências dos estudantes. Neste cenário, sucedem-se narrativas que se naturalizam na educação escolar, como, por exemplo, aqueles que defendem a da cidadania como função básica da escola, uma narrativa que emana do iluminismo, adaptada posteriormente à prática democrática nas sociedades pós-industriais. Também nos deparamos frequentemente com uma narrativa que apela para a ideia de que a educação deve adaptar-se as demandas do mercado, mediado pelas necessidades e ditames do sistema produtivo.

Nesta lógica, a educação é avaliada em provas realizadas para medir a eficácia do sistema educativo. No caso brasileiro, os exames de competências como a “Prova Brasil” e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que ranqueiam as escolas segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são exemplos dessa tendência. Essas narrativas se sucedem e convivem com suas variantes sem, no entanto, responder as necessidades dos sujeitos presentes nas escolas, principalmente no caso dos espaços escolares públicos e periféricos. Como coloca Hernández (2007, p.13), a narrativa predominante em nossas escolas é a gerada pela colonização europeia desde o século XVI:

Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão do ‘nós’ e dos ‘outros’ determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu e agora norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação. – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na escola sobre o conhecimento e os

saberes é mediada pela ideia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias (HERNÁNDEZ 2007, p.13).

No que concerne à realidade brasileira, as políticas e reformas educacionais adaptam-se e respondem às políticas econômicas determinando um enfoque economicista e altamente eficientista da educação, subordinando-a a lógica do mercado. Coerentes com as diretrizes do Banco Mundial, uma série de medidas que objetivam tornar a educação mais competitiva, mais produtiva, mais sintonizada com as demandas das empresas e das indústrias foram tomadas. Dentre elas, está a adoção de propostas que enfatizam o controle centralizado do currículo através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a associação do currículo com um sistema nacional de avaliação. Estas reformas educacionais correspondem a tendências internacionais que envolvem a mobilização de recursos destinados à contratação de equipes de notáveis (externos às escolas) para definição do conhecimento oficial por meio de documentos curriculares recebidos e aplicados *de cima para baixo* (MACEDO e MOREIRA, 2001, p.15), o que coloca em segundo plano interações e movimentos que se processam no nível micro.

Por meio deste processo de subordinação às tendências internacionais e à lógica do mercado, projeta-se sobre a educação a responsabilidade de encontrar soluções para as mazelas de uma sociedade altamente excludente. De acordo com Candau (2001, p.34),

Vivenciamos, assim, uma forte contradição entre o discurso que formalmente valoriza a educação e prioriza a escola básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público. Estes são apresentados como ineficientes e resistentes às mudanças propostas.(CANDAU, 2001 p.34)

Outro aspecto importante dessa discussão diz respeito à ênfase dos preceitos neoliberais na organização do trabalho na escola e a incoerência do discurso hegemônico sobre a “educação para a diversidade”. As reformas tomam como base os argumentos da psicopedagogia que aponta as diferenças individuais como algo a ser considerado e até estimulado no processo de ensino-aprendizagem. São as diferenças de conhecimentos com ênfase em aspectos meritocráticos que dão sustentação, justamente, à ideia de que as qualidades são inatas. O aspecto político das diferenças não é levado em conta, uma vez que a ênfase no “score” pressupõe comportamentos e capacidades que estariam localizadas no indivíduo.

Essa situação evidencia outra contradição básica no discurso educacional e curricular, que “valoriza as diferenças” e o “respeito às diversidades” , quando se institui um projeto de sociedade altamente excludente, que tem na competição e no individualismo as suas âncoras fundamentais. Perseguir um padrão curricular comum, como forma de promover uma política educacional “inclusiva” dos grupos subordinados (os Outros da modernidade), revela-se perversamente equivocado, na medida em que, as questões educacionais ligadas às diferenças e aos processos de identificação, são questões que têm origem em outros processos que envolvem a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos.

Dessa forma, a assimilação da diferença por meio da educação, concebida como “missão civilizadora”, uma característica herdada do colonialismo, está sendo questionada e enseja outros movimentos de reinvenção e da escola. Nesse sentido, LOPES (2001, p. 75) enfatiza o compromisso em relação a

[...] crítica aos processos de homogeneização e hierarquização de culturas, considerando-se a pluralidade cultural no nível da racionalidade. A incorporação dessa perspectiva ao currículo escolar requer uma transformação não apenas dos conteúdos e métodos ensinados, mas dos princípios epistemológicos e sociológicos com os quais se constroem e se interpretam os conhecimentos. Exige também que se deixe de conceber o conhecimento como pronto, acabado, neutro, sem caráter histórico, sem marcas de classe e interesses. (LOPES, 2001, p. 75).

Na educação escolar, o conhecimento vem sendo significado e legitimado “pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES e MACEDO, 2011 p.73), a partir de uma perspectiva instrumental. O conhecimento se torna mero instrumento auxiliar do processo econômico, ao se prestar como ferramenta universal para servir a esta finalidade. Neste processo técnico-instrumental, “o sujeito se reifica, tem sua consciência extirpada, não participando do processo de significação racional” (LOPES e MACEDO, 201, p.74).

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2004b), vivenciamos hoje uma crise paradigmática com o questionamento das categorias unificadas e universalizantes da modernidade ocidental que concebe o conhecimento científico (acadêmico e instrumental) como o único considerado válido. Este questionamento traz consequências no debate sobre qual o conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído. Porém, há enormes

dificuldades em mudar a narrativa dominante (técnico-instrumental/moderno colonial) que tende à naturalização: “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”. Tal linha de pensamentos é perpetuada por meio do que Santos (2004) chama de razão indolente, caracterizada por atuar a partir de categorias reducionistas e por não se esforçar o suficiente para reconhecer a diversidade epistemológica infinita presente em outras formas de produzir conhecimentos.

2.1 A razão indolente não quer se dar ao trabalho de pensar

Conforme Santos (2004), a razão indolente é um modelo de racionalidade ocidental que reproduz formas de pensamento que perpetuam práticas excludentes, por não considerar relevantes as experiências sociais. Uma das formas que se dá a razão indolente é através do pensamento de que “o que está posto não é passível de luta” e, portanto não pode ser modificado. A razão indolente não sente necessidade de aprender mais, se considera sabedor de tudo, portanto não precisa mudar nem mostrar que pode modificar, pelo contrário, tem sua racionalidade como única e absoluta, desconsiderando qualquer alternativa contra hegemônica.

Embora estejamos em contato com experiências alternativas por meio de diferentes práticas instituintes, estas não afetam significativamente o domínio do modelo de racionalidade dominante.

Não houve nenhuma reestruturação do conhecimento. Nem podia haver, em minha opinião, porque a indolência da razão manifesta-se, entre outras formas, no modo como resiste à mudança das rotinas, e como transforma interesses hegemônicos em conhecimentos verdadeiros. (SANTOS, 2004, p. 6)

Buscando compreender como esses modelos de pensamento são naturalizados na educação, tomamos a noção de “*hybris del punto cero*” cunhada por Castro-Gomez (2005) que, por sua vez, conecta-se aos conceitos de colonialidade do poder e do saber (LANDER, 2005; QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2008; GROSGOUEL, 2008). O “ponto zero” é um ponto de partida de observação, supostamente neutro e absoluto, no qual a linguagem científica desde o Iluminismo assume-se “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas” e que reflete “a mais pura estrutura universal da razão” (CASTRO-GÓMEZ, 2005c, p. 14). A lógica do “ponto zero” é eurocentrada e “presume a totalização da gnose ocidental, fundada no grego, no latim e nas seis línguas modernas imperiais europeias”

(MIGNOLO, 2008, p. 29). Ela funda e dá sustentação a racionalidade moderno-colonial:

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, [...] e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]. Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (GROSFOGUEL, 2008, p. 64-65).

Esse modelo de pensamento, reproduzido de forma incontestada, conecta-se ao conceito de colonialidade do poder e, mais especificamente, a colonialidade do saber. O conceito de colonialidade do poder denuncia “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno-colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p.126). Para Mignolo (2003), a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Intrinsecamente associada à colonialidade do poder, a colonialidade do saber assinala o legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir de outras epistemes.

Durante o acompanhamento cotidiano das aulas de artes na E.M. Mauro de Castro, além das aulas de artes, frequentava também a sala de professores nos intervalos. Lá ouvi conversas, que não seriam muito diferentes em outras escolas, de alguns colegas professores que reclamavam dos alunos por estarem desrespeitosos e indisciplinados. No entanto, tratando-se de uma escola que fica ao lado do maior aterro sanitário da América Latina, em uma comunidade ligada à reciclagem de materiais, chamam atenção as seguintes falas: “As crianças têm de ser recicladas!”, “Esses alunos, não falam direito, não andam direito, não comem direito, não sentam direito...”. Aparentemente, a frustração de alguns professores decorre do fato de seus alunos da periferia teimarem em não se encaixar nos modelos de comportamento e educação considerados ideais.

Dessa forma, a partir da tradição civilizatória da modernidade são reproduzidos modelos de pensamento e ações que foram considerados verdadeiros, que dão continuidade as relações assimétricas de poder estabelecidas, e que continuam a servir de base para as ações educativas, assim como, para as políticas educacionais. Buscar mudanças parece utópico, irreal, porque tudo se reproduz ou apenas se adapta, não há transformação de paradigma, como se não fosse possível outra forma de viver. No entanto, no espaço escolar, coexistem pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e que não se encaixam nos parâmetros modernos de observação, controle e organização formal da realidade concreta.

2.2 Uma outra perspectiva, a partir das margens.

No debate epistemológico, Santos (2006) afirma que o que chama de sociologia das emergências confronta com a razão indolente, anteriormente debatida. Segundo o autor, esta sociologia das emergências promove uma ampliação simbólica de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva, sem descredenciar seu potencial de mudança devido seu potencial de alcance. A sociologia da emergências produz

[...] experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. [...] Não se trata de um futuro abstrato é o futuro do qual nós temos pistas e sinais [...]. A sociologia das emergências é a que nos permite abandonar a ideia de um futuro ilimitado e substituí-lo por um futuro concreto. (SANTOS, 2006, p. 31).

O mundo capitalista neoliberal pautado na crescente competitividade e negação do outro reproduz o que Santos (2004) chama de “desperdício da experiência”. Segundo o autor, “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2004, p.2). Este processo estabelece uma distinção subalternizante diante de outras formas de conhecimento.

No sentido de alterar esse quadro, Santos propõe a adoção de outra perspectiva, a partir das margens, das periferias mais extremas da modernidade ocidental para daí lançar um novo olhar crítico que permita problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz. Por meio desse olhar a partir das margens, no contexto das escolas em regiões periferizadas,

busca-se a valorização da especificidade dos diferentes *espaçotempos* educativos, exigindo que tais práticas sejam locais para serem legítimas (OLIVEIRA 2012).

Neste sentido, Santos (1995) aponta essa necessidade de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções”, entendendo que estas seguem minirrationalidades locais. Neste sentido, é por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais que as práticas educativas outras ganham seu sentido político. Essas práticas, muitas já em desenvolvimento, existem e precisam ser reconhecidas em seus *status* político e epistemológico.

As situações vivenciadas na E.M. Mauro de Castro exemplificam dificuldades em relação ao desenvolvimento de práticas outras, mas também algumas possibilidades. Em uma ocasião, os alunos do 8º ano organizaram uma festa de aniversário para a professora Mariane dentro da sala de aula. Alguém disse: “você não vão colocar música não?”. Um som foi improvisado então, tocando baixo, músicas da preferência dos jovens que ali estavam. Não demorou pra alguém da administração da escola chegar e dizer: “não, funk não pode!”. O som foi desligado. Diferente deste tipo de atitude, em outro dia, durante a aula de arte para esta mesma turma, a professora Mariane propôs que fizessem uma releitura das “Vênus de Milo” mudando propositalmente alguns aspectos da figura original. Então, um grupo de meninos quis recolocar os braços na Vênus de Milo, segurando fuzis. Na reação da professora fica evidenciado seu posicionamento enquanto educadora:

Professora – Fuzis? Ótimo! Mas vamos pensar: o que é um fuzil? Aluno – Ah, é uma arma.

Professora – Por que vocês querem desenhar a arma? Vamos pensar. Aluno – Ah, num sei, é maneiro.

Professora – Porque que é maneiro? Quem é que tem a arma?

Aluno – Quem tem arma, tem poder, tem poder na situação.

Professora – Ah, então o que vocês querem desenhar é um símbolo de poder! E é só arma que traz isso? O que significa ter poder para nós que moramos na periferia?

No final, os alunos fizeram o desenho com armas, mas o mais importante foi que isto não foi feito sem a problematização de suas intensões, a partir da intervenção reflexiva feita pela professora. A partir disso, podemos compreender que o que já existe pode ser revisado e substituído quando mudam as necessidades e os propósitos da educação. É importante a pluralidade em contraposição à homogeneização.

Assumir esta posição significa se afastar de estratégias que convidam a manter o discurso moderno, que reforçam as atuais formas de dominação sobre as

culturas subalternizadas contribuindo para a manutenção da matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2003). Esta posição segue em uma direção diferente dos que transitam com agendas de priorização centradas em conquistas estáveis, na acomodação da educação à lógica da homogeneização ou na diluição da implicação das diferenças por meio do discurso de valorização da diversidade. Práticas hoje hegemônicas que não atendem a necessidades das pessoas de dar sentido ao mundo em que vivem e as suas próprias experiências. Ao considerarmos práticas pedagógicas outras, torna-se possível identificar caminhos para romper o padrão hegemônico do pensar sobre a educação e quebrar, a epistemologia do ponto zero que estabelece que a realidade – a educação escolar – não pode ser pensada além da racionalidade dominante. Um ponto zero que estabelece que apenas é possível realizar inovações parciais para que tudo continue igual. Um ponto zero que reforça e valoriza o processo de submissão do estudante a formas de aprendizagem e avaliação baseadas na repetição, na negação do sentido de ser e das questões que realmente o ajuda a dar significado ao mundo em que vive.

2.3 Colonialidades na História da Arte/Educação

... Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente [...]. Filosoficamente. Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas obras de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses [...]. Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade. [...] A nossa independência ainda não foi proclamada. Frase típica de D. João VI: – Meu filho, põe essa coroa na tua cabeça, antes que algum aventureiro o faça! Expulsamos a dinastia. É preciso expulsar o espírito bragantino, as ordenações e o rapé de Maria da Fonte (ANDRADE, 1970, p. 13-19).

Não obstante o manifesto de Oswald de Andrade que já no início do século XX colocava-se a favor de uma atitude descolonizante por meio da metáfora da antropofagia ao evocar uma postura intelectual de apropriações (deglutições) de ideias vindas do estrangeiro, no que tange ao ensino de artes no Brasil, pode-se afirmar que este teve origem no contexto do colonialismo, caracterizado pela dependência cultural e pela importação de modelos estrangeiros (BARBOSA e COUTINHO, 2011). Neste mesmo sentido, o ensino de artes nas escolas brasileiras permanece profundamente marcado por múltiplas facetas da colonialidade nas relações de saber e poder. Considerando as origens coloniais brasileiras, podemos afirmar, com base em Duarte (2007, p.120), que “nunca houve por parte dos

colonizadores o intuito de deixar que se desenvolvesse uma cultura com características próprias”. O resultado foi à importação da cultura europeia para atender aos interesses da classe dominante que reprimia o desenvolvimento de valores e sentidos da vida cultural local.

Neste contexto, a primeira institucionalização do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816) com o modelo neoclássico, importado para o Brasil. Com a vinda da corte para o Brasil no início do século XIX, fez-se necessário que a cultura nacional se modernizasse. Afim de que o ensino de artes se iniciasse oficialmente, foram trazidos artistas franceses constituindo a chamada Missão Francesa. Através dela foi fundada a Academia de Belas Artes, considerada o início da educação artística no Brasil.

No entanto, o ensino trazido pelos franceses revelou-se também uma imposição de valores e uma invasão cultural de cunho elitista (BARBOSA e COUTINHO, 2011). No Brasil, o estilo barroco - também trazido de fora - havia sido popularizado, lentamente assimilado, já exprimindo características locais e, o que foi trazido pela Missão Francesa era o estilo neoclássico, que na época era uma novidade na Europa. As elites brasileiras, aderindo ao “moderno”, rejeitaram o barroco considerando-o de mal gosto. “instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética”. (BARBOSA, p.31, 1995). Aí está a procedência de um dos maiores preconceitos com a arte que persiste até hoje: ao afastar a arte do contato popular, foi gerada entre nós a ideia de arte como uma atividade supérflua, um “babado cultural” (BARBOSA, p.41,1984) que não interessava a vida diária. A perspectiva de atuação educacional da Escola Imperial das Belas-Artes, torna-se então o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística. Dessa forma, a Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, a dicotomia entre educação de elite e educação popular.

Até 1870, pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas-Artes que foi, em parte, utilizado pela escola secundária.

Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante. (BARBOSA e COUTINHO, p.8, 2011).

É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos.

De acordo com o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou um professor particular para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este modelo, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época.

Hoje, não é estranho nem incompreensível ouvir que “A arte é uma coisa elitista”. Esta fala foi dita por um professor de matemática, na sala de professores da E.M. Mauro de Castro, em Duque de Caxias em novembro de 2014. O professor queria que a professora de artes ensinasse os alunos a desenhar formas geométricas porque isso iria ajudá-las a aprender o conteúdo de matemática. Segundo ele, a matemática é importante, porque *“é a partir dela que a escola é avaliada”*.

A professora de artes não estava muito à vontade, e resistia à ideia de ensinar formas geométricas a partir desses argumentos. Seguiu-se uma discussão sobre a função e utilidade das disciplinas escolares, quando o professor expressou dentre seus argumentos que *“A arte é uma coisa elitista, é feita para ser vista somente por aqueles que ‘entendem’ em grupinhos fechados, quem não entende fica de fora, num quer nem saber o que é isso”*.

Deixando a parte à discussão sobre a maior ou menor importância ocupada por determinada disciplina no currículo escolar, o professor de matemática possui todos os motivos para perceber a arte como algo elitista. Afinal, a arte como adorno cultural é uma concepção fundadora do ensino de artes no Brasil e uma marca colonial que permanece mesmo nos dias de hoje.

A partir de 1870, contrários ao ensino da arte exclusivamente nas escolas para as elites, alguns liberais, com a criação do partido republicano, defenderam a ideia de uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho (principalmente o desenho geométrico) obrigatório no ensino primário e secundário, sob o argumento

de educar a nação para o trabalho industrial. Dessa maneira, o modelo de ensino de desenho aplicado à indústria desenvolvido para o sistema educacional americano foi importado e passou a ser divulgado no Brasil por figuras como Rui Barbosa que subscreveu as concepções americanas sobre o ensino de desenho em seus pareceres para reforma do sistema educacional Brasileiro¹⁰.

As diretrizes de Rui Barbosa para o ensino de desenho nos ginásios brasileiros tornaram-se oficiais através da reforma educacional de 1901. A partir de então, seus conteúdos que já haviam entrado no circuito da educação brasileira, permaneceram quase imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda há resquícios deles nas aulas de arte.

Na prática, o distanciamento entre o ensino da arte para a elite e para as classes populares foi agravado. Assim, os filhos das classes mais altas tinham em suas escolas aulas de apreciação artística e aprendiam a copiar reproduções de obras de arte famosas no sentido de uma elevação cultural, enquanto os filhos de operários eram preparados para o trabalho nas fábricas, por meio do desenho geométrico e do desenho linear.

Nas escolas, além do objetivo de educar a classe operária para o mercado de trabalho, o ensino do desenho era defendido por ideias moderno-coloniais evolucionistas, como por exemplo, o propósito de desenvolver o conhecimento por meio do estudo e da cópia de ornatos, pois estes representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas.

No ensino do desenho, era recomendado que se devia começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e correspondia à expressão ornamental dos povos primitivos da Oceania e África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas encontráveis na decoração de povos mais evoluídos [...] e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa, características dos gregos no início de sua história. (BARBOSA e COUTINHO, p.14, 2011).

Este modelo de pensamento evolucionista referenciado na cultura greco-romana como berço de todo o conhecimento da “evoluída” cultura ocidental, foi naturalizado e continua muito presente na educação nos dias atuais, tomando por base a sequência ideológica greco-romana à Europa cristã moderna como sendo unilinear, segundo Dussel (1993, p.26), uma “invenção ideológica que rapta a cultura grega como exclusivamente europeia e ocidental e que pretende que desde as épocas

¹⁰ Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária de 1882

grega e romana tais culturas foram o centro da história mundial”. Esta é a noção que funda e dá sustentação a racionalidade moderno-colonial de cunho racista.

A professora de artes Mariane Travassos, mostra que, para construção de novos caminhos, decoloniais, é preciso desenvolver uma compreensão crítica da história da arte: “*Se hoje a gente trabalha com história e arte africana, isso não existe na Escola de Belas Artes (EBA-UFRJ)*”. (Professora de Artes)

Sobre a seleção de temas para suas aulas de artes segundo o modelo eurocêntrico, a professora diz:

O meu modelo que é o dito “normal”, que é a cultura eurocêntrica, me faz selecionar os temas geradores. Mas quando eu entro em sala de aula e vejo aquela garotada toda, linda, multicolorida, multi-tudo, com tanta história, não tem como a aula negar isso. Eles entram no conteúdo. É isso. Acho que as minhas aulas eu poderia definir assim, o conteúdo se transforma, a partir deles. Eu acho que é assim que tem que ser. (TRAVASSOS, M. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

A professora revela, através de suas palavras uma forte consciência acerca das origens socioculturais e o universo existencial dos seus alunos, demonstrando que no seu ambiente de trabalho, na escola pública periferizada, é possível assumir uma atitude decolonial buscando minar e desestabilizar a modernidade a partir de uma posição exterior a ela criada desde o seu interior. Refiro-me aos conteúdos tradicionais do currículo sob os quais são formados os professores de artes, a partir dos quais, a colonialidade pode ser problematizada.

No entanto, podemos afirmar que, desde o princípio, a visão educacional sobre o ensino da arte se embasou em múltiplas deglutições - ainda mal digeridas - e apropriações de modelos externos procurando conciliar e sintetizar correntes de pensamento diversas e distintas, diante das quais a cultura europeia continuou a ser o ideal de civilização e de boa educação. A realidade local nunca foi encarada através de uma ótica própria por parte de nossos planejadores. As classes populares, sempre vistas como ignorantes e atrasadas, reserva-se o ensino voltado à produção de mão de obra e a arte considerada um luxo e interpretada segundo os cânones europeus destina-se à formação e o lazer das classes mais abastadas. Tais classes também nunca viram com bons olhos as manifestações artísticas populares consideradas “primitivas” e “incultas”. O povo, que não tinha acesso à arte de elite, também era desencorajado e até reprimido em suas manifestações estéticas.

Quando, a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões, a ideia era modernizar a educação. Influenciados pelos movimentos de vanguarda da

arte europeia, a arte infantil passou a ser olhada como apresentando um valor estético ligado à espontaneidade da criança. Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, os modernistas representados através do movimento conhecido como “escola nova” defendiam a ideia da arte como instrumento mobilizador da liberação emocional, baseado na auto expressão e na liberdade individual.

A visão de indivíduo que predominou durante esse período estava vinculada uma concepção sobre o poder transformador da arte e da espontaneidade criadora que coincidiam com o triunfo dos aliados na segunda grande guerra mundial, e a promoção de valores acerca das liberdades individuais. No entanto, no Brasil, o ímpeto libertário das ideias escolanovistas, no sentido da arte como liberação emocional do indivíduo logo foi interrompido pelo estado novo. Foram então consolidados alguns procedimentos já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. É o início da pedagogização da arte na escola. Veremos, a partir daí, uma utilização esvaziada da arte na escola, usada num sentido instrumental para treinar o olho e a visão ou em um sentido vago e impreciso de liberação emocional e para o desenvolvimento de valores próprios da modernidade tais como, a originalidade vanguardista e da criatividade, esta considerada como beleza ou novidade.

A partir da ditadura em 1964, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento. Na escola secundária pública comum, continuou predominando o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao encontrado na reforma

educacional de 1901, além do já referido uso da disciplina artes em festas e comemorações cívicas. Barbosa e Coutinho (2011) citam uma passagem que chama a atenção, aludindo à arte na educação nesse período.

São Paulo estava sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que sugeriu aos professores de artes que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de dez mil crianças, acompanhadas por ele ao piano, num estádio de futebol, no Natal. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam cinco pontos de acesso à carreira docente, quando um mestrado valia dez pontos. (BARBOSA; COUTINHO, 2011).

Uma nova reflexão acerca da arte/educação vinculada à especificidade da arte, só foi realizada nos anos 80 com a divulgação das pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa através do que ficou conhecido como Proposta Triangular, baseada em três ações: fazer arte, leitura da obra de Arte, e contextualização histórica. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), “A Proposta Triangular caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”.

Quando a partir dos anos 90 a arte é considerada uma disciplina obrigatória na educação básica (LDB/1996) e são estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi tomada como diretriz da área de Arte, embora não explicitamente. Apesar de algumas distorções, as ideias da Proposta Triangular representam um significativo avanço para a arte/educação brasileira, fazendo parte de uma tendência contemporânea que concebe a arte, não como um saber normatizado, nem como expressão interior, mas como um fato cultural.

Neste sentido, participamos na atualidade de um intenso debate sobre a pertinência de repensar mudanças conceituais e metodológicas que pressupõem uma mudança na finalidade da arte na educação escolar, desde que “considera a inserção dos sujeitos no meio cultural e os trânsitos e trocas nos vários contextos” (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.49). Neste processo, vem se configurando no Brasil com cada vez mais influencia nos debates sobre a arte/educação as a propostas educativas provenientes dos estudos da cultura visual.

Formulada a partir dos estudos culturais na Inglaterra e América do Norte na segunda metade do século XX, a proposta da educação para a cultura visual introduz, segundo Aguirre (2011, p.77), a arte e a educação artística em um convulsivo processo de mudança de paradigmas em relação ao regime estético próprio da modernidade. Na realidade, este debate é reflexo de um momento em que podemos distinguir alguns fatores. Por um lado, temos o fracasso da utopia

estética da modernidade e a conseqüente perda da esperança na capacidade da arte para contribuir com uma transformação das condições de vida coletiva. Por outro, a ampliação da ideia de arte diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre a arte se viram diante de paradoxos que os levaram a questionar, por exemplo, as analogias e diferenças entre as artes canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou a legitimidade e hegemonia das formas de arte culta frente às formas populares. Assim como, o deslocamento do estético do âmbito das artes para todos os cantos da vida cotidiana.

Na proposição dos Estudos da Cultura Visual, os fundamentos teóricos e didáticos do ensino das artes visuais são necessariamente revisados. É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares. Pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o estudo da cultura visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos.

Estes novos contextos influenciam os debates e as práticas da arte/educação no Brasil abrem novos campos de indagação para a crítica decolonial ao exigir a consideração do papel das imagens na produção e reprodução da “diferencia colonial” (MIGNOLO 2003). Dessa forma, foram iniciados vários estudos que questionam as disciplinas artísticas e o regime do olhar desde os conceitos propostos pela crítica decolonial. No entanto, devemos considerar com atenção a crítica realizada por Cristian Leon (2012, p.2) sugerindo que “um dos desafios pendentes para os estudos de visualidade é a crítica do universalismo subjacente oculto por trás do termo cultura visual”. Este mito universalista da modernidade impede pensar “as hierarquias geográficas, espirituais, étnicas e linguísticas, assim como as de classe, gênero, raça e nação” (LEÓN, 2012, p.2). Dessa forma, os debates propostos para se repensar a arte/educação na contemporaneidade, entre os quais o pensamento decolonial, estão chamados a reintroduzir e a representar a descontinuidade geográfica e epistemológica que cerca da arte e das expressões estéticas.

3 ESTÉTICAS E OPÇÃO DECOLONIAL

Que tipo de estética requer um sujeito (se é que necessita de alguma) que não pode o não quer subscrever à estética moderna devido ao seu pertencimento parcial a modernidade ocidental, ou seu radical não pertencimento a ela?

Madina Tlostanova

La estética y el arte son, más un asunto de política que de cualquier otra cosa.

Susette Min

Em um determinado sentido, estética e decolonialidade estão em uma relação assimétrica uma com a outra. Inicialmente, a estética é comumente vista como um discurso colonial (branco) de “autonomia da arte”, sempre reafirmando historicamente e, no presente, sua genealogia branca, heteronormativa e ocidental. Precisamente por essa genealogia, a arte aparenta se desenvolver em um campo despolitizado, que mantém separadas completamente a legitimidade estética da legitimidade social.

No entanto, por outro lado, Ranciére (2005) pondera que, é na distribuição do acesso ao espaço material e simbólico e na configuração do regime de divisão do sensível que o estético e o artístico se aliam ao político. Dessa forma, o político em relação com a arte, pode ser entendido como o jogo de decisões sobre o que se pode ver e dizer, sobre quem tem competência, qualidade para ver e para dizer ou sobre quais são as propriedades dos espaços do ver e do dizer e as características de acesso a eles.

De acordo com esta concepção, faz-se necessário, portanto, repolitizar as relações que se estabelecem entre estética, arte e política, assumindo que a estética e a arte, antes de tudo, são assuntos de política. Neste sentido, a crítica decolonial tem feito avanços e importantes considerações que podem constituir-se em uma ferramenta epistemológica relevante para pensar o espaço das experiências estéticas para além da moderno-colonialidade. Autores decoloniais como Gómez e Mignolo (2012) ampliam sua abordagem reflexiva e crítica do contexto epistêmico, ético e político da modernidade/colonialidade, para abarcar, especificamente, a proposição da decolonialidade estética.

Neste sentido, estes autores tratam de construir linhas gerais para este enfoque, na busca de opções decoloniais a partir do horizonte de sentidos e significados produzidos a partir de estéticas-outras e “histórias particulares, localizadas”, produzidas no contexto das culturas subalternizadas (MIGNOLO, 2012, p.13). Estas representam experiências singulares que, no entanto, apontam para um terreno comum em uma pluriversalidade de saberes, habilidades e práticas (MIGNOLO, 2005).

Na conceitualização acerca das estéticas e a opção decolonial, Gómez e Mignolo (2012) põem em relevo aspectos da produção artística e as conectam em um discurso direcionado ao público interessado em arte, assim como a professores e estudantes, que pretende oferecer instrumentos para “sentir e pensar” a arte. Sobre a decolonialidade estética os autores colocam que,

Se trata de una búsqueda, no es un recinto en la casa del ser occidental, sino una estancia en la casa propia; es una búsqueda de lo propio, en cuyo camino se va desmantelando todo aquello que lo encubre, lo desodoriza, lo silencia y lo deforma. [...] Allí, se cruzan elementos de análisis de carácter macroestructural — como la matriz colonial del poder, sistema-mundo, geopolítica, diseños globales — con cuestiones prácticas singulares de arte y cultura, Estéticas y opción decolonial historias localizadas que se corporizan (corpo-lítica) también, mediante relaciones de poder, en el espacio cultural como campo de batalla ideológico donde se ganan o se pierden las luchas por la decolonialidad (GÓMEZ, MIGNOLO, 2012, p. 12).

Dessa forma, a dimensão decolonial das estéticas tem uma grande importância ao lado da decolonialidade do saber, do conhecimento e do ser. O pensar e o fazer decolonial começa com o conceito mesmo de colonialidade e de padrão colonial de poder. Esse padrão, tal como indicam os autores decoloniais, possui várias esferas: política, econômica e epistêmica. De acordo com Mignolo (2012), a dimensão epistêmica é a mais importante, posto que nela se regulam e se define o político e o econômico. Segundo o autor, nem o político, nem o econômico têm existência própria na matriz colonial de poder sem a regulação epistêmica, enquanto o epistêmico regula também as esferas do gênero e da sexualidade, da classificação racial, do conhecimento e também da estética. Ainda segundo Mignolo (2012), neste sentido, o epistêmico tem um papel duplo: de controlador e de protagonista. Como protagonista, o epistêmico é parte da esfera do conhecimento e da distinção entre conhecer e sentir, entre razão e sentimentos, entre racionalidade e estética. Como controlador é no epistêmico da cosmologia ocidental onde todas

estas distinções têm sentido, se mantêm e atualizam a colonialidade. Por isso é necessário desprender-se, como insiste Quijano (2005) do eurocentrismo como questão epistemológica.

Mignolo (2012) coloca que, para a estética é chegado o momento de desprender-se desse eurocentrismo. Neste sentido, o autor empreende uma análise sobre a construção histórica do conceito de “estética” derivado de “aisthesis”.

Aisthesis tem origem no grego antigo sendo que as significações situam-se em torno de termos como “sensação”, “processo de percepção”. Entretanto, a partir do século XVII, o conceito de aisthesis é vinculado ao conceito de “sensação do belo” fazendo emergir a “estética” como uma teoria cuja prática seria “a arte”. Segundo Mignolo, essa operação representou a colonização da aisthesis pela estética, pois, se aisthesis é um fenômeno possível a todos os seres humanos, a estética seria apenas uma teoria particular de tais sensações em função da beleza. Em outras palavras, não existe nenhuma lei universal que relacione aisthesis com beleza, essa relação é uma construção assim como o próprio conceito de beleza também o é. Assim, a partir do momento em que aisthesis é relacionada à ideia do belo (que se pretende como verdade universal), descarta-se toda a possibilidade de que uma experiência estética outra possa ocorrer num momento anterior ou num espaço exterior à modernidade-colonialidade. Portanto, conclui-se que se a estética se constituiu como um discurso filosófico na Europa (não na Ásia, África ou América Latina), esse discurso contribuiu, direta e indiretamente, para desvalorizar e, portanto, “colonizar expresiones del sentir y de los afectos” (MIGNOLO, 2012, p.28) nas sociedades não ocidentais contemporâneas. De acordo com Mignolo, “Todo aquello que no se amolde a las reglas del gusto y de la racionalidad —occidentalmente concebida—, pertenece a la barbarie que debe ser civilizada o a la tradición que hay que modernizar” (MIGNOLO, 2012, p.38).

Dessa forma, a estética decolonial, está orientada para valorizar a pluriversalidade de conhecimentos habilidades e práticas expressivas, tendo seu ponto de origem e sua trajetória traçada a partir “del ex-tercer mundo” (MIGNOLO, 2012, p.39). A estética decolonial tem seu discurso teórico fundado na análise crítica do controle da subjetividade realizada pela arte e pela filosofia estética moderna (e seus derivados como, por exemplo, a estética pós-moderna) e manifesta-se em expressões de estéticas outras, que têm em comum o questionamento da colonialidade e a afirmação de suas identificações locais. Assim, o discurso da

estética decolonial “conecta sensibilidades y políticas de personas fuera del radio de Europa Occidental y de Estados Unidos.” (MIGNOLO, 2012, p.39). Neste sentido, Mignolo (2012), propõe pensar a decolonização da estética, para liberar a aisthesis. Nas palavras do autor,

Descolonizar la estética para liberar la aiesthesis, quiere decir desengancharse de estas reglas que trazó Kant, pues al leer en la actualidad *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* es evidente cómo esa reflexión sobre la estética está cargada de un racismo que descalificó la aiesthesis de la mayor parte del planeta. (MIGNOLO, 2012, p.40)

Podemos entender que, decolonizar a estética para liberar a aisthesis é, portanto, desfazer-se de seguir pensando e fazendo segundo ideias modernas arraigadas no universo da arte tais como, a ansiedade pelo novo ou pela novidade, em detrimento do “velho”, ligado ao sentido de tradição ou do mito do artista solitário e individualista em detrimento de formas coletivas da experiência estética.

3.1 Crítica Decolonial da Visualidade

Só o que se concebe aquilo que se vê; mas
o que se concebe é aquilo que se inventa.

Martin Heidegger

Os Estudos da cultura visual como uma proposição educativa que vem influenciando a arte/educação no contexto escolar brasileiro também pode se beneficiar dos estudos realizados pela crítica decolonial. Neste sentido, estão sendo produzidas importantes contribuições para pensar a respeito das relações entre poder e visualidade. De acordo com León (2012),

Podríamos afirmar que uno de los efectos de la colonización del poder y el conocimiento fue la asimilación de la multiplicidad de culturas visuales al orden binario del eurocentrismo que asigna lugares hegemónicos y subalternos para cada una de ellas. (LEÓN, 2012, p.115).

Em conformidade com a discussão iniciada anteriormente, é premente a necessidade de nos desprendermos das teorias da arte construídas sob os parâmetros da razão eurocêntrica, a fim de permitir a abertura em relação a uma estética-outra de culturas visuais-outras, assim como de uma arte/educação-outra. Enquanto isto não acontece, a tradição transmitida a partir da história universal da arte, da estética e das teorias disciplinares da arte, permanece inquestionada e

segue sendo o centro de organização dos programas e currículos das formações em Belas Artes e Artes Visuais em geral.

O desprendimento epistemológico e a abertura decolonial que defende Mignolo (2012) discorre justamente sobre o efeito de questionar as categorias eurocêntricas com a finalidade de poder articular um pensamento que habilite um lugar de enunciação para aqueles sujeitos e histórias que haviam sido silenciados pelo eurocentrismo. Esta linha de pensamento aborda a própria constituição destes campos de conhecimento articulados ao surgimento da modernidade-colonialidade. Dessa forma, está aberto ao diálogo interepistêmico com saberes, imagens e visualidades outras produzidas por movimentos, grupos e culturas subalternas e que se expressam por fora das instituições estabelecidas que autorizam o que deve ser arte, conhecimento, etc.

Este contexto abre novos campos de indagação para a crítica decolonial ao exigir a consideração do papel das imagens na produção e reprodução da diferença colonial e abordar a análise geopolítica da função que cumprem os dispositivos, instituições (como a escola) e os saberes da arte e da imagem na reprodução da colonialidade do poder. De acordo com León (2012), existe efetivamente “una jerarquía marcada entre los sistemas visuales occidentales y no-occidentales desplegada a partir de una serie de mecanismos tecnológicos, iconográficos, psicológicos y culturales integrados a sistemas coloniales de poder y conocimiento” (LEÓN, 2012, p.115). Segundo o autor, a noção de imagem também requerer ser decolonizada, “ya que ésta es producto de la retícula óptica, la perspectiva renacentista, el concepto occidental de representación y el sujeto trascendental moderno” (LEÓN, 2012, p.115).

Desta forma, estrutura-se um poderoso universo de categorias que transformam a diferença em hierarquia. Igualmente as línguas, os códigos do olhar e a visualidade se interseccionam com as demais ordens hierárquicas da modernidade-colonialidade e servem como parâmetros para a racialização e inferiorização das populações não europeias. Portanto, poderíamos afirmar que um dos efeitos da colonização do poder e o conhecimento foi à assimilação da multiplicidade de culturas visuais a ordem binária do eurocentrismo que atribui lugares hegemônicos e subalternos para cada uma delas. Além disso, pode-se argumentar que, no contexto da modernidade-colonialidade, as culturas visuais racializadas e inferiorizadas através de múltiplas e combinadas discriminações e

hierarquizações terminam perdendo sua capacidade de significar convertendo-se em um puro objeto significado.

Neste sentido, Joaquín Barriendos (2011) tem desenvolvido o conceito de “colonialidade do ver” para designar o complexo entrelaçamento entre a lógica etnocêntrica e as tecnologias de representação e ordenação do olhar produzidas a partir dos regimes visuais inaugurados pela modernidade-colonialidade com a conquista da América.

Para o autor, a colonialidade do ver se produz pela confluência do expansionismo transatlântico das culturas visuais imperiais, do ocularcentrismo militar-cartográfico, das retóricas visuais sobre o canibalismo dos índios, da função geopistêmica das cartografias imperiais, e das economias simbólicas transatlânticas surgidas no século dezesseis (BARRIENDOS, 2011). Quando estes fatores se conjugam, se produz uma complexa epistemologia visual que estrutura, “por un lado, un orden de descorporización e invisibilización que permite la universalización de la mirada imperial y, por otro, un orden de corporización y visibilidad que permite la racialización del cuerpo indígena” (LEÓN, 2012 p.116). Posteriormente, essa mesma lógica é a que permitirá a inferiorização da mulher e do negro ou a sexualização do homossexual. Um tipo de separação moral do outro, a partir de sua definição como ser apolítico, fora das leis dos homens e das leis divinas. Inaugurada na moderno-colonialidade e feita para colocar em andamento sua capacidade de invisibilizar epistemes outras. De acordo com Barriendos (2011),

El sistema-mundo moderno/colonial ha dado cabida, entonces, a la permanente reinvencción heterogénea de un régimen lumínico que, cíclicamente, produce y devora al Otro, por un lado, y busca y esconde la mismidad del que mira, por otro. La matriz *etnófaga* de la mirada panóptica colonial, es decir, el impulso de la visualidade eurocentrada a fagotizar etnicidades otras, ha dejado, por lo tanto, de ser colonial, sin dejar de ser parte de la colonialidad del poder de la mirada¹⁷. (BARRIENDOS, 2011, p.24)

Segundo o autor (2011), a permanente permutação desses regimes visuais racializantes produzidos a partir da “invención del Nuevo Mundo” é constitutiva da matriz de poder por meio da qual operam na atualidade a colonialidade do ver e o racismo epistemológico. É por essa razão que a colonialidade do ver, assim como a colonialidade do poder, do saber e do ser, é também constitutiva da modernidade. Para o autor, o que se coloca em questão é,

La reactivación de aquellos regímenes visuales y disciplinamientos iconográficos que, a pesar de haberse generado en el transcurso de las batallas comerciales trasatlánticas de la modernidad colonial temprana,

forman parte de las gramáticas transculturales de la última globalización (BARRIENDOS, 2011, p.15).

É assim como se estabelece a profunda imbricação que tem a visualidade com as hierarquias não só geográficas, espirituais, étnicas, linguísticas, mas também de raça, de classe, de gênero e sexuais. A partir do estudo da relação da cultura visual com a colonialidade do poder, permanentemente negada pelo eurocentrismo e o ocidentalismo, é possível entender as diversas hierarquias persistentemente produzidas que atualizam a colonialidade do ver.

Entretanto, Barriendos (2011) faz uma ressalva importante acerca dos discursos interculturalistas da pós-colonialidade:

El reconocimiento de la actualidad de la colonialidad del ver no apunta, sin embargo, al fortalecimiento de la interculturalidad como diálogo universal abstracto entre iguales, ni hacia la restitución de ningún tipo de imaginario visual global compartido, sino más bien, hacia una mejor comprensión de los problemas epistemológicos y ontológicos derivados de la pretensión de establecer un diálogo visual transparente entre saberes y culturas diferentes. (BARRIENDOS, 2011, p.14)

Por meio deste questionamento acerca da pretensão de se estabelecer um diálogo visual “transparente”, um “imaginário visual global e compartilhado” que, portanto, não questiona às relações de poder assimétricas em relação a saberes e culturas diferentes, o autor está dirigindo uma crítica à perspectiva pós-colonial e “su paradigma de racionalidad intercultural monoepistémica” (BARRIENDOS, 2011, p.26).

Por lo tanto, el estudio de las culturas visuales necesita avanzar en el cuestionamiento de los diversos etnocentrismos visuales, sin caer en la trampa de operar desde la óptica del racionalismo interculturalista, el cual legitima la existencia de una suerte de inconsciente óptico transculturalmente inocente y universalmente válido (BARRIENDOS, 2011, p.26).

Dessa forma, a própria heterogeneidade histórico-estrutural da colonialidade do ver, faz com que os diversos regimes etnocêntricos da colonialidade do ver devam ser analisados e contestados, isto é, incluídos na agenda de “un nuevo diálogo visual interepistémico”, que ponha em relevo “la matriz racializante que está en la base de la colonialidad del ver” (BARRIENDOS, 2011, p.24).

Este diálogo visual interepitêmico, que Barriendos (2011, p.24) chama também de “estudios visuales transculturales”, são definidos pelo autor como aqueles que:

1) han intentado desarticular el discurso de la objetividad y la verdad visuales arraigadas en la óptica de invisibilidad de la etnografía eurocentrada; 2) que se han alejado de la búsqueda de la transparencia o la aculturación antropológicas; y 3) que han cuestionado el alcance epistemológico tanto de la “observación participante” como de la

“interacción experiencial” con la alteridad, a partir de la crítica de la matriz racializante que está en la base de la colonialidad del ver (BARRIENDOS, 2011, p.24).

Podemos entender que, para os estudos visuais transculturais, interessa questionar os remanescentes epistemológicos e ontológicos derivados das lógicas de ordenação do olhar produzidas a partir dos regimes visuais inaugurados pela modernidade-colonialidade, vinculada com a “crisis poscolonial de la autoridad etnográfica”, e com “las necesidades geoepistemológicas de América Latina” (BARRIENDOS, 2011, p.24), enfim, aquela que revela a genealogia etnocêntrica inscrita na colonialidade do ver.

Neste sentido, para poder colocar-se como uma estratégia decolonial, os estudos visuais necessitam, além de reconhecer e aprofundar o campo reflexivo acerca dos processos de sujeição, objetualização, inferiorização e outrificação que advêm da colonialidade do ver, colaborar no processo de desinvisibilização “transmoderno e interepistêmico” (BARRIENDOS, 2011, p.25) com relação às epistemologias e visualidades outras.

A questão colocada pela crítica decolonial para os estudos da cultura visuais parece ser, então, o aprofundamento reflexivo acerca da matriz de poder do olhar etnográfico ocidental, articulada com a construção de um novo diálogo interepistêmico entre culturas visuais eurocentradas e culturas visuais que foram racialmente inferiorizadas, através da colonialidade do ver. Neste sentido,

El reconocimiento de la colonialidad del ver debe conducirnos hacia el “descubrimiento” de paradigmas escópicos adyacentes, alternativos y contestatarios, inscritos —pero invisibilizados— por el desarrollo histórico de la modernidad/colonialidad.(BARRIENDOS, 2011, p.25)

Por efeitos da heterogeneidade histórico-estrutural, a cultura visual se revela como um dado descontínuo articulado dentro do regime moderno-colonial. Dessa forma, são reconhecíveis, então, múltiplas culturas visuais que ocupam lugares hegemônicos e subalternos por efeitos da colonialidade. Ao evidenciar estes processos, a crítica decolonial aplicada aos estudos da cultura visual pode se transformar em uma poderosa estratégia com a finalidade de construir “un pensamiento otro que reinaugure una nueva forma de pensar desde la pluralidad de puntos de enunciación geohistóricamente situados” (LEÓN, 2012, p.111).

3.2 Conhecimento Aisthesis e Arte

O ideal pedagógico do lógico se apoia sobre a falsa suposição de que o pensamento lógico produtivo opera devido às leis da lógica e tem nelas sua base epistemológica, pois opera de acordo com elas, e com elas concordam seus resultados.

Herbert Read

A conexão ambivalente e inextricável entre aisthesis e epistemologia aparece em muitas teorias estéticas, tanto clássicas como não clássicas, nas quais, invariavelmente, a arte atua como encruzilhada entre ser e cognição. Dessa forma, os problemas colocados são como legitimar o conhecimento que se adquire através da experiência estética, incluindo a decolonial, frente ao conhecimento tal e como é legitimado na modernidade ocidental e, como a arte decolonial libera a aisthesis, as formas mesmas de sensibilidade e cognição do ser humano.

Neste debate, devemos considerar, inicialmente, a mudança de paradigmas com relação ao regime estético próprio da modernidade que, em um nível mais profundo, leva a problematização fundamental da estética e da arte como produtos ocidentais e ao diagnóstico da crise da estética como parte da crise da modernidade. Neste sentido, estão sendo questionadas as bases nas quais se sustenta tradicionalmente a ideia de arte e dos saberes especializados associados a ela, assim como sua localização acadêmica.

Como exemplos desse movimento, alguns artistas, assim como, algumas práticas artísticas comunitárias, buscam formas trans-modernas (DUSSEL, 2000, p.29), no sentido de superar a modernidade e seus princípios, através de suas produções estéticas. A artista iraniana Siah Armajani demonstra ter uma posição crítica relativamente ao seu papel enquanto artista: “A nossa intenção é a de continuar a ser cidadãos. Não estamos interessados no mito criado à volta dos artistas e para os artistas. O que nos preocupa é a missão, o programa e a própria obra” (Siah ARMAJANI, 1986, apud CHARRÉU, 2011, p.122). No mesmo sentido, coletivos de “artistas” brasileiros apresentam em seus discursos, posições desafiliatórias em relação ao estatuto da arte: “O que ainda nos prende à Arte? Por que ainda usar este nome?

Com que estranho fascínio Ela ainda acena para alguns? Fama, prestígio, dinheiro, cadernos culturais, o gênio criador?” (ROSAS, 2005). Tais posicionamentos indicam

um convulsivo processo de mudanças em relação ao regime estético da modernidade com a desagregação da noção de arte.

Se renunciar à “Arte” é difícil para alguns, é por que talvez ainda não se tenha entendido que a entrega à vida (ou à “realidade”, como alguns preferem chamar) não significa a nulificação do estético. [...] Muito pelo contrário, o “artista” aqui é o pensador, o criador de estratégias de ação, o arquiteto de atos que vão reverberar nesta mesma “realidade” (ROSAS, 2005).

Neste caso, a ligação arte e vida torna-se funcional, caracterizando-se como uma tática de ação, como forma de levar a arte para a cena pública do cotidiano. Este deslocamento do estético do âmbito das artes para a vida cotidiana, em certa medida, desconsidera a força particular e distintiva da obra de arte na ordem do sensível, abrindo seu o campo de ação para além do regime das formas canônicas e hegemônicas das artes.

E um sentido contrário, Rancière, (2005) chama a atenção para as vantagens que há em considerar a arte como uma forma de simbolização, cuja especificidade não emana de suas características estéticas, mas de como se articula com outros sistemas simbólicos em cada contexto cultural. Para este autor, ao renunciar a essa distinção dentro do regime estético, estaria se desperdiçando o potencial político e estratégico que a arte tem condições de mobilizar. Dessa forma, manter a especificidade da arte, atribuindo a ela algum tipo de distinção no regime estético, apresenta-se como uma alternativa emancipadora e igualitarista para grupos subalternizados que buscam um lugar de enunciação. A partir daí, o autor advoga pela redistribuição da divisão do sensível, permitindo que quem não tenha palavras ou imagens as tenha. É fazer visível o que não era, que quem não tem tempo para estar em outro lugar que não o do seu trabalho possa ter acesso a esse “outro lugar” (que neste caso seria o lugar ocupado pela arte).

Talvez, seja irrelevante determinar se algo é arte ou não, sendo mais interessante discutir sobre em que momento, e sob que circunstâncias de relações de poder alguns artefatos e expressões foram consideradas esteticamente singulares, distintivas, segundo determinados usos sociais. Para uma opção decolonial pensada a partir da arte da estética interessa serem desenvolvidas práticas estéticas que entendam a arte como um processo capaz de analisar as formas de colonialidade e posteriormente de restituir o horizonte simbólico como universo de sentidos, a partir da determinação de desfazer a diferença colonial pois, de outro modo, continuaremos a classificar, rotular, estereotipar e fixar as formas

diversas de ser, de viver, de pensar, de sentir e de expressar-se como processos que reiteram ininterruptamente a subalternização de saberes, povos e culturas:

No fue otra que la estética europea de la modernidad laica la que colonizó la *aesthesis* —la habilidad de percibir a través de los sentidos— como parte su colonización global del ser y del conocimiento, llevando a formulaciones estrictas de lo que es bello y sublime, bueno y feo, a la creación de estructuras canónicas, genealogías artísticas, taxonomías específicas; cultivando preferencias de gusto, determinando, según caprichos occidentales, el rol y la función del artista en la sociedad, siempre otrificando lo que cayera de esta red. (TLOSTANOVA, 2012, p.58-59).

Portanto, uma das consequências mais devastadoras da modernidade pode ser identificada na submissão gnosiológica e ontológica de acordo com a qual o ocidente determina a norma única forma de conhecimento legítimo, enquanto outros povos e outros conhecimentos seguem sendo classificados como desvios, descartados ou submetidos a convenções diversas para torná-los mais próximos do ideal ocidental. Segundo Tlostanova (2012, p.57),

La marginalización ontológica de los pueblos no-occidentales se ha expresado en un trabajo de edición específico de la subjetividad y el conocimiento, mientras que la esfera crucial de intersección entre el ser y el conocimiento —el arte— junto con otras formas de conocimiento no-racional, o no exclusivamente racional, han sido arrojadas fuera de la modernidad. Es allí donde los modelos más promisorios de la decolonización del ser y el conocimiento se forman. (TLOSTANOVA, 2012, p.57).

Nesta passagem a autora destaca a arte como esfera de interseção entre o ser e o conhecimento, onde há espaço, portanto, para a diversidade de usos e de experiências, não exclusivamente no tocante ao conhecimento racional, mas incluindo aí, saberes relacionados ao emocional, ao afetivo e ao sensível. Assim, a arte, ou mais amplamente, a experiência estética, se converte em uma maneira de liberar o conhecimento e o ser através da subversão, da transgressão, da resistência, da “re-existência” (TLOSTANOVA, 2012, p.58) e da superação da modernidade e de seus mecanismos, normas e limitações.

No entanto, um risco que se corre na abordagem decolonial da estética e da arte é o de considerar unicamente a análise crítica das formas de expressão que reproduzem e legitimam a matriz colonial. Estas abordagens, ainda que de grande importância, se limitam ao diagnóstico e não propõem, na maioria dos casos, uma opção decolonial significativa que permita pensar novas formas de entender a arte e as experiências estéticas e com isso deixam de contribuir para criar novos

processos educativos capazes de favorecer uma aprendizagem outra da arte e de outras dimensões da experiência estética como forma de conhecimento colonial.

De acordo com Tlostanova (2012, p.58), “La sola razón no es capaz de decolonizar la esfera epistémica y existencial; las emociones solas y la experiencia sensual, tampoco. El arte es lo que se requiere para el efecto mágico de su encarnación en el gesto decolonial”. Segundo Aguirre (2011, p.87), é por isso que o emocional em relação à educação deveria se conceber em conjunto, “como princípio e motor do conhecimento”; “como elemento constituinte da conformação do social”; “como elemento conformador do juízo (ético-estético)”; “como elemento básico do prazer e do desejo”. Ainda segundo o autor, o trabalho com a experiência estética “é terreno fértil para a geração de emergências surpreendentes e de rupturas emotivas que podem se converter em rupturas simbólicas estéticas e políticas” (AGUIRRE, 2011, p.88).

Portanto, numa pedagogia decolonial se postula a abertura de outras rotas possíveis de conhecimento que incluam o sujeito como protagonista fundamental. O espaço da experiência estética como uma forma de conhecimento decolonial deve agregar “la propia experiencia de ser otrificados y objetivados a la sensibilidad, educación y conocimiento decoloniales” (TLOSTANOVA, 2012, p.64). Para a autora, isto requer “un esfuerzo racional y emocional activo, cierto tipo de conocimiento y herramientas de pensamiento crítico, una habilidade analítica de vincular metafóricamente, a través del arte, varias experiencias decoloniales” (TLOSTANOVA, 2012, p.64). Dessa forma, o sujeito teria condições de suplantar as marcas coloniais da estética normativa ocidental, adquirindo ou criando seus próprios princípios estéticos, emanados de sua própria história local.

A partir do pensamento decolonial centrado em maneiras outras de entender o mundo, podemos ser capazes de repensar os processos educativos e, de maneira especial, os processos de ensino enfocados na arte/educação. Tais processos educativos devem ser pensados como estratégias coletivas na geração de sentidos na experiência de vida compartilhada, uma forma de entrelaçamento cultural e social.

4 OPÇÃO DECOLONIAL NA ARTE/EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES PERIFERIZADOS

A arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola.

Ana Mae Barbosa

A arte na educação escolar é apontada em vários estudos como vítima da ordenação curricular e seus instrumentos de amparo institucional e por esta razão, enfrenta problemas de diferentes ordens quanto a sua afirmação no sistema regular de ensino. Tal situação apresenta características que devem ser elucidadas antes de se pensar sobre os caminhos e opções decoloniais para essa área de conhecimentos no espaço escolar. Para este debate, consideramos, assim como colocado por VICTORIO FILHO (2011, p.204), que o campo da arte na educação escolar possui uma “dupla força”:

A primeira é sua força mansa, mas efetiva, de **ratificação** de verdades e valores enunciados e bastante recorrentes nas práticas pedagógicas de outras áreas curriculares, ou seja, valores ainda dominantes na trama social brasileira, entre os quais está o moralismo, o higienismo sexista, o heteronormativismo, a segregação cultural, etc. que contaminam a ordenação e criação epistemológica e demais investimentos na instituição do conhecimento (VICTORIO FILHO, 2011, p.204).

Em um sentido divergente, a segunda força seria “a contribuição que a experiência, trato e produção estética proporciona a formação dos sujeitos” (VICTORIO FILHO, 2011, p.204). Neste caso, está sendo considerada a força política e emancipatória da formação do sujeito como produtor de sentidos, em sua capacidade de gerar discursos a partir da produção estética. Isto faz da experiência estética algo fundamental do ponto de vista educativo, como instrumento de empoderamento do sujeito, divergindo do objetivo da formação voltada exclusivamente para a criação de mão de obra para o sistema produtivo. Sobre este ponto, Oliveira (2001) coloca que “como a escola geralmente vê a si mesma como estágio preparador [...] o educando é apenas um vir-a-ser, isto é, um sujeito sem presente que vive a perspectiva de um futuro prometido” (2001, p. 225), e essa pode ser mais uma das razões pela qual nos parece desnecessário dar voz aos alunos,

pois qualquer que seja a informação presente que eles nos tragam, nada poderá ser acrescentado em termos de se pensar um currículo preparador de futuros.

Dessa forma, o projeto da modernidade, apoiado na crença afirmativa da tecnologia e na inserção do sujeito no sistema de produção de bens, conformou os saberes estéticos e sensíveis do ser humano a seus princípios de exatidão e neutralidade científica. Esta situação relega a um segundo plano as experiências estéticas e saberes sensíveis, assim considerados experiências menores e não conhecimentos válidos. Na medida em que a educação escolar continua baseada em valores modernos e subjugada pelos ditames do mercado e enfatizando uma formação utilitarista, à arte/educação, foi destinada uma posição inferior na hierarquia que distingue e classifica as disciplinas escolares. Disto deriva uma questão que já ouvi muitas vezes no cotidiano escolar: para que serve a arte na educação afinal?

Fruto desta cultura utilitarista, é comum pais e alunos e professores indagarem sobre a legitimidade do ensino da arte. Neste caso, a referência que baliza a validade da matéria é considerar se a disciplina reprova ou não o aluno, se ela se insere ou não nos conhecimentos necessários à aprovação em uma avaliação oficial, etc. De qualquer forma, a arte na educação parece estar na contramão daquilo que nossa sociedade valida como conhecimento necessário à formação do indivíduo. Mesmo que admitamos que desconsiderar o elemento cognitivo dessa área de conhecimentos, assim como sua utilidade em diferentes profissões ligadas à indústria cultural constitua um equívoco, é difícil quebrar a herança que a arte carrega como atividade extracurricular ou como entretenimento destituído de significado funcional diante do sistema educacional. Ratificando a posição da arte/educação como estando na contramão da narrativa escolar tecno-eficientista, baseada na moderno-colonialidade, Menezes (2009) coloca que:

Contra os resquícios do cientificismo, solidificado a partir do século XIX, que tem legitimado os saberes válidos para o ser humano, é necessário assumir a natureza dos conhecimentos estéticos e sensíveis que não devem, nem podem, ser justificados através de um discurso lógico formal. Submeter a arte à ordem cientificista será o mesmo que transformá-la em aparato civilizador e disciplinador do aluno – aluno bom: socialmente integrado, globalizado, sem preconceitos, etc. -, negando-lhe o que há de mais essencial e formador de criticidade em sua prática: **a perversão da ordem**. (MENEZES, 2009, p. 57.).

Percebemos na ideia de “perversão da ordem” colocada pela autora um aspecto que diverge completamente da visão de mundo que se sustentou no

sistema escolar e na modernidade por meio da crença no poder da razão sobre a emoção, no poder da ordem sobre a desordem e no poder da ciência sobre a imaginação. Para burlar a perspectiva hegemônica, alguns professores de artes recorrem a algumas táticas em seus cotidianos que reconheço nesta pesquisa como sendo atitudes potencialmente decoloniais. É o que identifico no relato coletado por meio de entrevista junto ao professor Hélio que, referindo-se a uma de suas táticas de ação no espaçotempo escolar:

Como fazia barulho, minha aula fazia barulho, óbvio que fazia barulho! Isto incomodava muito a direção e outros professores. E aí eu comecei a usar os artifícios que eu tinha. Eu falei: cara, vou parar de dar aula na sala. Eu comecei a trabalhar com os alunos assim, eu criava situações por área de interesse deles e permitia que se organizassem em grupos e que usassem outros espaços da escola. [...] Daí, uma colega minha veio me falar “você está sendo intitulado como aquele professor que não dá aula”. Um dia, em uma dessas conversas de corredor de escola, ouvi de uma amiga que duas professoras de primeiro segmento estavam conversando sobre aquele professor que não dá aula e só fica no pátio: o professor era eu. [...] Eu não planejava uma aula pra cada um, mas eu planejava aulas pra determinados grupos e é obvio isso dividia a atenção. Isso poderia acontecer na escola como um todo. No meu tempo de aula eu desconstruía a ideia de turma, né? (HELIO, H. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

No mesmo sentido de reorganização do tempo e do espaço escolar, temos o relato de Iara, também professora de artes na rede municipal de Duque de Caxias:

Uma coisa que eu fiz foi passar a tratar o espaço da escola, o espaço comum da escola (corredor, refeitório, escada) como espaço público. E aí comecei tirar a turma de sala de aula, pra ter aula nos corredores. [...] Eu comecei a subverter e me divertir, apesar dos olhares de censura para esta minha atitude. Meu parâmetro agora é: se eu estou me divertindo, a aula tá legal. Eu percebi que esse lugar estranho começou a ficar muito mais atraente para os alunos. (IARA, I. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Tais “perversões da ordem” são praticadas pelos professores que, no anonimato do cotidiano, inventam táticas de sobrevivência inspiradas em “micro resistências que fundam micro liberdades” (JOSGRILBERG, 2005, p.75). Estas táticas revelam as contradições e duvidam do pré-estabelecido e, assim, conseguem deslocar as fronteiras da dominação do sistema moderno-colonial no contexto escolar. Muitas vezes, nestes casos, a estruturação curricular não obedece a uma sequência pré-determinada. Seu movimento é o da necessidade emergente dos acontecimentos imprevistos da sala de aula e traduz-se no currículo pelo compromisso com o desestruturado. Nas palavras da professora Iara,

Tinha vezes, que eu propunha uma coisa e a turma me vinha com outra. Eu ia dizer não? E tinha vezes em que eu me encantava com alguma coisa do mundo e queria trazer pra cá. Não vou trazer porque o planejamento que eu fiz é outro? Não! [...] Houve uma época, logo que eu comecei, eu fazia um

planejamento todo fechadinho. Tal hora pra isso, tal hora pra aquilo. Hoje o tempo da aula esta sendo sempre negociado. Cada vez mais eu fui trazendo propostas mais simples, pra ter tempo. Tempo para o acaso, tempo para o imprevisto. Às vezes falta tempo, às vezes sobra tempo, e essa sobra de tempo é pra gente poder conversar, pra eu ir para o fundo da sala e pedir para aprender o passinho (que eu ainda não aprendi), ou para ouvir o que eles estão ouvindo, e eles riem de mim porque eu não conhecia, ou riem com vergonha porque é funk proibidão, e aí se surpreendem porque eu já conhecia algumas músicas.

Por meio destes exemplos podemos perceber que o desafio em direção a uma pedagogia outra na arte/educação não está em disciplinar os saberes teórico-práticos, ordená-los em um desencadeamento didático de temas pertinentes, válidos ou tradicionalmente aceitos na arte. Ao contrário, pode estar em legitimar e aceitar a própria imprevisibilidade como inerente a este tipo de conhecimento, o que difere completamente da estruturação moderna acerca do conhecimento escolar. Tais atitudes seguem, a meu ver, numa direção potencialmente decolonial na arte na educação escolar.

Contudo, apesar dessas experiências e invenções cotidianas seguirem apontando para a subversão das noções de currículo (que com isso, potencializam atitudes decoloniais), isto não significa afirmar que a arte/educação, diferentemente de outras áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, elimine previamente ou esteja imune às influências da moderno-colonialidade no contexto escolar. Nascimento (2013), em ensaio intitulado “Colonialidades na relação entre educação e visualidades” faz um questionamento essencial: “será que existem colonialidades ou relações de saber e poder no campo da arte/educação?” (NASCIMENTO, 2013, p.7). Segundo o autor, “Esta pergunta pode provocar arrepios, pois há uma vertente discursiva, de feição romântica, que concebe este campo (a arte/educação) como um espaço idealizado, repleto de expressivismos, cheio de bondade e canduras, sem qualquer tipo de opressão e repressão” (NASCIMENTO, 2013, p.7.). Essa perspectiva referida pelo autor permanece em vigor na arte/educação em muitos discursos e práticas, mas ao contrário dela, no sentido de uma abordagem crítica e decolonial, é imprescindível trabalharmos a partir da clara noção de que a busca pelo conhecimento e o estudo da arte, do estético e do cultural não são práticas históricas e politicamente neutras, mas profundamente imbricadas e comprometidas com as trajetórias coloniais e imperiais do passado e do presente.

Cabe lembrar que, o campo da arte e suas respectivas construções (teoria da arte, história da arte, filosofia da arte, apreciação estética, etc.), assim como o próprio conceito de arte, são invenções ocidentais da modernidade e, portanto, compartilham das relações de colonialidade do poder e do saber referidas. Um exemplo disto é a construção do conceito de “estética” vinculado ao conceito de “beleza”. No ocidente o conceito grego de *aisthesis*, que se refere ao sentir, aos cinco sentidos e ao afeto, as emoções, foi convertido em estética no século 17, se transformando em uma doutrina filosófica para regular o gosto. Dessa forma, a estética passa a designar uma teoria cuja prática seria a arte. A partir daí, o discurso filosófico-estético europeu, construiu seu próprio passado na arte greco-romana e conseguiu estabelecê-lo como critérios e categorias para sentir, para valorar e para teorizar. Quando a *aisthesis* é relacionada à ideia do belo (abalizada pelos critérios da burguesia europeia e que se pretende como verdade universal), descarta-se toda a possibilidades de que uma experiência estética outra possa ocorrer num momento anterior ou num espaço exterior à modernidade-colonialidade.

Pode-se dizer, então, que esses conceitos seguem naturalizados e incontestes no conjunto da arte/educação, persistindo o entendimento da arte como um conhecimento universal, com características essencialistas, atemporais, que podem ser sintetizadas e organizadas em um currículo a partir de uma abordagem historicista (a partir da história da arte euroamericana), fundado em noções de gosto e de beleza oriundas da burguesia europeia. Essa abordagem pedagógica na arte/educação subalterniza em suas ações todas as chamadas “artes menores” não permitindo, dessa forma, a compreensão e a imersão em outros códigos culturais e em outras experiências estéticas.

Portanto, um dos aspectos cruciais para caminhar em direção a uma opção decolonial na arte/educação, é o reconhecimento e a abertura em relação a outros sentidos, outras estéticas que desobedecem e contestam os códigos cognoscitivos e estéticos da modernidade. Neste debate, podemos estabelecer relações entre questões levantadas por autores decoloniais e outros autores interessados em proposições de natureza emancipatória no contexto da arte/educação com práticas educativas já em andamento através minorialidades locais adotadas por professores que podem ser identificadas em atitudes de desafiliação (não a negação) em relação ao cânone artístico moderno-colonial, na valorização dos saberes locais relativos às formas culturais, artísticas e demais expressões estéticas

e na percepção de posturas críticas diante da diferença colonial, o que inclui o reconhecimento pleno das assimetrias epistêmicas e das hierarquias geoestéticas operadas pela colonialidade. Apesar de muitas práticas educativas preferirem a segurança aparente de currículos obrigatórios, prescritivos, que reduzem o conhecimento a uma série e conteúdos fragmentados e desconectados da realidade, e que, dessa forma, perpetuam as relações de colonialidade em vigor, foi possível observar no acompanhamento realizado na E.M. Mauro de Castro e nas entrevistas feitas com professores de artes de Duque de Caxias indícios de experiências educativas em desenvolvimento na área da arte/educação, plenas de potencialidades decoloniais.

4.1 Abordagem da diferença e das construções identitárias

O negro não é. Nem tampouco o branco.

Frantz Fanon

Estabelecer uma reflexão acerca de alternativas decoloniais para a arte/educação em espaços escolares periferizados diante de um sistema educacional predominantemente monocultural, racista, classista e sexista, envolve pensar as relações entre hegemonia e subalternidade nos espaços das salas de aula como uma problemática que se desenvolve em constantes lutas culturais e políticas. Neste sentido, é importante discutir de que formas conceitos ligados à noção de diferença e identidade, tais como “diversidade cultural”, “multiculturalismo”, e “interculturalismo”, e que hoje constituem princípios orientadores da arte/educação¹¹, têm sido interpretados. Estes conceitos, utilizados como sinônimos em diversos âmbitos (RODRIGUES, 2013, p.7), trazem em si uma polissemia por meio da qual os sentidos da “diferença” muitas vezes são interpretados como uma variação (diversidade) benigna e como uma simples constatação, tomando por base uma posição “politicamente correta” que reproduz e mantém a hegemonia branca ocidental sob bem intencionados disfarces pluralistas

¹¹ A arte/educação vem sendo influenciada por uma perspectiva que concebe a arte, não mais como um saber normatizado, nem como expressão interior e nem como linguagem, mas como um fato cultural. Daí o destaque dado por diversos autores, assim como pelos programas curriculares oficiais para o tratamento de questões relacionadas à pluralidade e as diferenças culturais que, dessa forma, podem ser considerados princípios orientadores da arte/educação na contemporaneidade.

(JAGODZINSKI, 2008 p.662). A própria conceituação de uma arte/educação decolonial já pressupõe o reconhecimento de um problema chave acerca do papel dos Outros, e de quem detém o poder de produção destes Outros na modernidade ocidental, especialmente no contexto de vários imperialismos e colonialismos.

Historicamente, os estudos sobre a pluralidade cultural na educação foram gestados pelos movimentos sociais étnico/raciais (CANDAUI; RUSSO, 2010) através de reivindicações por um ensino bilíngue para povos indígenas na América Latina, através de preocupações e discussões para responder às diversidades culturais produzidas pelo acesso das massas à escolarização e tomou força nos Estados Unidos na década de 60 com o multiculturalismo como parte de um movimento em busca de oportunidades mais igualitárias em âmbito social, político e, sobretudo, educacional para os grupos marginalizados.

Na arte/educação brasileira, desde os anos 80, as discussões acerca da cultura, da diversidade cultural e da interculturalidade vêm tornando-se princípios de uma perspectiva de ensino amplamente difundida em trabalhos de pesquisa e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ana Mae Barbosa representou um papel importante neste processo no qual “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela arte-educação” (2002, p.19). Neste mesmo sentido, a interculturalidade é um dos princípios que tem sido frequentemente discutido quando se fala em ensino de arte. Ivone Mendes Richter (2003) dedica-se especialmente ao tema da educação multicultural e da interculturalidade na arte/educação. Segundo a autora, “em um mundo cada vez mais em conflito, a educação multicultural busca a preservação da cultura e da harmonia através do desenvolvimento das competências interculturais”. Segundo Richter (2003b, p.13-19):

A educação multicultural [...], envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ou invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem. [...] a educação multicultural e intercultural deve familiarizar os/as alunos/as com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a entrar em contato com outros mundos, abrindo-se para a riqueza cultural da humanidade (RICHTER, 2003b, p. 13-19).

Dessa forma, o posicionamento adotado pela a autora acomoda uma tendência na arte/educação na qual as diferenças vêm sendo tratadas em termos de diversidade e de diálogo entre as culturas reificadas e não como espaço de lutas culturais e políticas. Percebe-se o receio de se enfatizar as diferenças ao invés das similaridades e com isso enfraquecerem o consenso social. Esta tendência é

demonstrada no depoimento do professor de artes Emerson sobre a abordagem de problematizações referentes ao racismo, à homofobia e as questões de gênero no ensino fundamental:

No ensino fundamental eu tenho dificuldade de inserir esse tipo de questão. Até porque, existe uma certa imaturidade da parte deles (*dos alunos*) para lidar com este tipo de questão. Então você, de repente, vai pontuar uma coisa dessas, com a melhor das intenções e você acaba criando mais problema e não conseguindo chegar a uma solução. Eu acho isso muito delicado, entendeu? Eu vejo muita gente trabalhando com a questão racial especificamente. Eu tenho alguma dificuldade com essas coisas. Eu olho, observo, acho bacana e tudo, mas, às vezes eu acho que, ao invés de contribuir para uma integração maior, para uma conscientização maior a respeito do negro, pelo respeito, pela diversidade étnica e etc., acaba-se criando um preconceito onde não existia. Eu acompanhei o trabalho de uma professora em que o mote era a questão racial. E ela tinha um ou dois alunos negros dentro da sala. As crianças começaram a odiar aquele negócio de estar falando de negro. Porque elas estavam ali inseridas naquele negócio e estava tudo tranquilo, ninguém estava falando nesse assunto.

Jan Jagodzinski (2005) faz uma crítica a abordagem conservadora de arte-educação, na qual a diferença é inserida de forma policiada, não ameaçadora, sem questionar a hegemonia ocidental da História da Arte, mas apenas como adição à estrutura curricular tradicional. Esta abordagem ao tratar a diferença, situa as “artes *per se*” se valendo das “típicas divisões eurocêtricas, ou seja, história da arte islâmica, história da arte oriental, história da arte contemporânea do século XX” (JAGODZINSKI, 2005, p. 681). Ainda segundo o autor:

Para incluir a sua ‘arte’ dentro das salas de aula existentes são criadas certas marcas identificáveis de diferença estereotipada, idiomas raciais e sistemas semióticos de representação, que pressupõem e afirmam tipificações reguladoras e estereótipos culturais, tornando as culturas nativas e povos não-brancos e não-ocidentais identificáveis e utilizáveis em salas de aula. (JAGODZINSKI, p.665).

Divergindo destes posicionamentos, temos o depoimento da professora de artes Mariane sobre a abordagem e a problematização das diferenças no currículo de artes no ensino fundamental:

É importante falar coisas pra eles. Às vezes o aluno traz coisas super importantes, uma fala de repente preconceituosa, e você finge que não ouve, porque está fazendo lá a sua atividade bonita lá de artes, pra ficar bonito. Mas não, aquilo é tema para a aula! Vamos parar vamos conversar e discutir aquilo ali.

Em uma passagem ocorrida durante o acompanhamento feito para esta pesquisa na E.M. Mauro de Castro foi observada uma intervenção da professora Mariane junto aos estudantes quando esta mostrava uma imagem que fazia referência ao candomblé para a turma e alguns alunos reagiram dizendo: “cruz credo!”, “é macumba!”. A professora interveio:

Gente, estamos numa cidade com uma negritude muito forte! Por que tudo que é relacionado ao negro, seja o cabelo, sejam as palavras, seja a dança, seja a religião, porque que tudo isto é visto como se fosse uma coisa ruim? E por que, nós negros e mestiços continuamos inferiorizando isso?

Apesar do posicionamento demonstrado pela professora, que estimula os estudantes a questionar a diferença e a identidade servir de exemplo para uma pedagogia outra na arte/educação, muitas vezes, tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo continuam a ser interpretados nos documentos curriculares e nas práticas de muitos professores, por meio do princípio simples e econômico da adição de algumas formas culturais e identitárias “diferentes” sem, no entanto, aprofundar a questão das diferenças como derivada de relacionamentos de poder e como perpetuadora das desigualdades sociais. No currículo de arte/educação, isto representa acrescentar “outras culturas” – marcadas por significantes como artesanato, folclore, massa, e primitivo – ao padrão cultural da grande narrativa da história da arte. Neste caso, abordar a diversidade cultural é, na melhor das hipóteses, uma maneira de conhecer e reafirmar o padrão e o desenvolvimento da cultura hegemônica ocidental, branca e heterossexual.

Essa acomodação da diversidade cultural é descrita por Jagodzinski (2008, p.667) de tal forma que a classificação de culturas como a “do Outro” está organizada a partir da ausência da “cor branca” nessa representação. Para o autor, estes currículos são racistas mesmo que, ao mesmo tempo, pareçam antirracistas. Silva (2014) aborda a questão da seguinte forma:

Em uma sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Em um mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2014, p. 83).

Nesse caso, noção de “diferença” é interpretada como uma variação e confundida com a ideia de diversidade benigna e assimilacionista em vez de suscitar uma questão mais fundamental que diga respeito à diferença em termos de relacionamentos de poder. Portanto, uma arte/educação na qual o multiculturalismo esteja baseado em formas de compreensão e comunicação, produz novas dicotomias como a da “identidade hegemônica, mas benevolente” e da identidade subalterna, mas “respeitada” (SILVA, 2014, p. 98) e, além disso, impede que vejamos as diferenças e os processos de identificação como construções sociais.

A invenção do Outro, a partir da afirmação da superioridade racial branca se encontra na base de sustentação do sistema-mundo na moderno-colonialidade (WALLERSTEIN apud CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2008, p.9). O Outro, neste caso é “o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p.97). Para Quijano (2000), o processo de classificação social baseado na ideia de raça, gênero e trabalho, foram às três linhas principais que permitiram a formação e perpetuação da moderno/colonialidade. Para o autor a colonialidade “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social” (QUIJANO, 2000, p.342)¹². Isto constitui o que Mignolo (2003) chamou de diferença colonial, principio organizador que estrutura a hierarquização das identidades e das diferenças que tem como sua marca fundamental a identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

A noção de diferença colonial desenvolvida por Mignolo (2002, 2003) projeta muita importância ao locus de enunciação dessa mesma diferença. E aqui se tem a dimensão epistêmica e epistemológica, vinculada ao eurocentrismo moderno-colonial. Isto é, a colonialidade do saber. O eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber, como explica Quijano:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e euro centrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa (QUIJANO, 2005, p. 9).

Dessa forma, a cultura burguesa europeia se afirmou historicamente como hegemônica e tomou a sua produção como verdade universal e absoluta. Entenda-se que o eurocentrismo não é aqui considerado, apenas, como uma perspectiva cognitiva, epistemológica dos europeus ou, exclusivamente, daqueles que dominaram e dominam o mundo, mas, também, daqueles que foram dominados pela hegemonia eurocêntrica (QUIJANO, 2009).

¹² Tradução nossa.

Transportada para o contexto da arte, tal posição hegemônica é mantida devido à maneira como foi definida e institucionalizada no ocidente pela grande narrativa da história da arte. De acordo com Jagodzinski (2005, p. 665), primeiramente a história da arte sempre manteve um caráter nacional, ou seja, a constituição da nacionalidade sempre esteve ligada às formas culturais de produção. Em segundo lugar, moderno é uma forma de expressão individualista, diferente das formas artísticas das culturas não-ocidentais que não trazem a assinatura do artista, mas da “tribo inteira”, que carece de desenvolvimento histórico. Em terceiro lugar, a autenticidade e a garantia de valor econômico são atributos anexados a assinatura do artista. Dessa forma, a história heroica da arte masculina repete à lógica binária da moderno-colonialidade. Para a arte/educação multiculturalista, não há escapatória caso continue atrelada a arte já predeterminada por ideias iluministas de individualidade, de vanguarda, de progresso, de valor e originalidade da arte, pelo talento do artista e valor econômico da obra.

Outra perspectiva para esta reflexão é apontada pela “opção decolonial” defendida pelo grupo modernidade-colonialidade por meio de um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico que oferece uma perspectiva outra para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade, nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Diante das culturas subalternizadas, a opção decolonial atua mediante a expansão de fronteiras epistemológicas, com ênfase nas experiências singulares, na tradução e na articulação das diferenças em torno de coletividades heterogêneas e multifacetadas, no reconhecimento de sujeitos e suas vozes. A decolonialidade abre espaço para o aprendizado contínuo a partir do outro, mantendo uma postura desestabilizadora e decisiva na releitura dos construtos discursivos que moldaram obstinadamente o pensamento ocidental, promotor da diferença colonial, que torna o sujeito subalterno e silenciado.

Estar ciente das implicações do discurso universalista da moderno-colonialidade, assim como, das apropriações sobre o Outro, (sob a aparência de benevolência e amparo) é de máxima importância no contexto pedagógico e curricular. Porém, esta constatação ainda não responde ao problema: quais outras direções podem ser tomadas? Como pensar a identidade diferença, diversidade e pluralidade culturais no contexto da educação escolar? O que a opção decolonial pode indicar nesse sentido?

Para Catherine Walsh (2007), as respostas apontam para a compreensão de como a geopolítica do conhecimento mantém um sistema hierárquico de racialização, cujo impacto se estende aos campos indenteditários. Assim, a autora desenvolve seu argumento considerando a colonialidade do poder, do saber e do ser no campo da educação, que seguem contribuindo para a colonização das mentes pela noção de que a ciência e a epistemologia são objetivas e neutras, e que certas pessoas são mais aptas para pensar que outras. Walsh, então, clama pela implementação de uma pedagogia e por práticas educativas não somente críticas, mas sim decoloniais. Para este fim, a autora apresenta a interculturalidade crítica como projeto político epistêmico decolonial:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Walsh aborda o projeto intercultural crítico tomando como referência os movimentos sociais afro e indígena equatorianos, que tem por demanda marcar uma posição, como estratégia política para não serem totalmente consumidos pela universalização hegemônica da modernidade-colonialidade. Segundo a autora, esta intenção estratégica difere da intenção de padronizar ou essencializar a partir da ideia de uma experiência étnica estável e unificada. É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo.

Nesta discussão, estendemos um convite ao diálogo com uma diversidade de críticas intelectuais sobre o poder e a epistemologia do colonialismo e os seus legados no presente. Neste sentido, trazemos a contribuição de Bhabha (2003) que estabelece uma importante distinção entre a diversidade cultural - definida como uma categoria - e a diferença cultural - definida como um processo:

Se a diversidade cultural é uma categoria da ética, da estética ou da etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (BHABHA, 2003, p.34).

Dessa forma, o autor coloca a diversidade como a cultura coisificada, como objeto de conhecimento, em uma perspectiva que secundariza as questões de poder. Enquanto que a diferença seria o processo de enunciação da cultura, o processo de construção cultural, que se reconhece como espaço de disputa por poder. Ao estabelecer seu interesse no conceito de diferença cultural, e não no de diversidade, Bhabha (2003) debate a perspectiva de colocar o conceito de multiculturalismo em termos do hibridismo no qual a diferença deveria ser enfatizada (negociada) ao se incorporar outras influências. Conforme o autor, o hibridismo é uma ameaça à autoridade cultural e colonial, subvertendo o conceito de origem ou identidade pura da autoridade dominante através da ambivalência criada pela negação, variação, repetição e deslocamento. É também uma ameaça porque é imprevisível. Esses traços do hibridismo fazem com que este transgrida todo o projeto do discurso dominante e exija o reconhecimento da diferença, questionando e deslocando "o valor do símbolo para o sinal" do discurso autoritário (BHABHA, 2003, p.113). Na busca de uma cultura não-racista, a afirmação tem sido no sentido de que a

Identidade é um assunto de contingência política e não ontológica, um reconhecimento de que os sujeitos são encontrados "no meio de" domínios ou espaços liminares de diferença como raça, classe e gênero, nos interstícios em que esses domínios se interceptam. (JAGODZINKI, 2014, p. 672)

Stuart hall (2013) apresenta essa questão da seguinte forma:

A experiência da diáspora, como eu a entendo neste contexto, é definida não pela essência ou pela pureza, mas pelo reconhecimento de uma heterogeneidade e diversidade necessárias: pela concepção da "identidade" que vive com e por meio da diferença, e não apesar dela: pelo hibridismo. As identidades da diáspora são aquelas que estão constantemente, de novo, produzindo e reproduzindo a si mesmas por meio da transformação e da diferença (HALL, 2013, p. 235).

Pelo o que foi discutido, a atitude mais efetiva contra o racismo seria estar conscientemente sempre se transformando por meio da incorporação da diferença. Porém, nem todos detêm as condições necessárias para engajarem-se em um relativismo constante de si. Como nos dizem Robert Stam e Ella Shohat (2006, apud MARTINS e SERVIÓ 2013, p.5), de fato, muitos não podem se dar ao luxo de se relativizar a esse modo "pós-modernista":

[...] grande parte da teoria pós-moderna constitui um exemplo sofisticado daquilo que Abdel Malek chama de 'hegemonia das minorias privilegiadas': a negação da realidade da marginalização é um luxo ao qual apenas os indivíduos não marginalizados podem se dar. O centro proclama o fim de seus privilégios precisamente quando a periferia começa a exigí-los. Todas estas distituições refletem um privilégio disponível apenas para quem já tem

poder, pois a proclamação do fim das margens não extingue os mecanismos que de fato destituem as pessoas de sua cultura e as nações de seu poder (STAM e SHOHAT 2006, apud MARTINS e SERVIO 2013 p. 5).

Tal perspectiva lembra que quem está em uma posição desigual de poder simbólico se vê forçado a engajar-se em uma luta por uma representação positiva em vez de uma estigmatizada, ou mesmo contra a completa ausência de representação. Para esses muitos, práticas de significação como as políticas de identidade não são algo que se possa abdicar em nome de relativismos totais. Para esses grupos, o idealismo envolvido na criação de comunidades imaginadas (HALL 2011) é algo que necessitam para se fortalecerem. Por isso, lutam por um “essencialismo estratégico” (SPIVAK, 2010) que sirva aos interesses emancipatórios daqueles mantidos em condições de subalternidade.

Como falar, contudo, de essencialismos estratégicos ao mesmo tempo em que se considera que as culturas não são estáticas? (SILVA, 2014) Nesse sentido, Jagodzinski (2008, p. 679) conclui que “tanto o hibridismo como o essencialismo apresentam o seu próprio conjunto de problemas”. Por fim, defende que estratégias políticas alternativas a narrativa hegemônica, “seja o essencialismo estratégico ou o hibridismo, não podem ser promovidas de modo genérico, mas devem sempre ser colocadas em termos e condições sócio-históricas” (JAGODZINSKI, 2008, p.679). Dessa forma, concluímos concordando com Hall (2013, p.87) quando este coloca que:

O que não se pode mais sustentar, face a questão “multicultural”, é o contraste binário entre o particularismo da demanda “deles” por reconhecimento da diferença versus o universalismo da nossa racionalidade cívica (HALL, 2013, p.87).

E, portanto, o preconceito e a percepção errônea não podem ser corrigidos simplesmente provendo-se informações sobre o outro. As abordagens pedagógicas críticas e culturalmente diversificadas dependem dos valores e atitudes dos atores envolvidos. Nesse sentido, as alternativas decolonizantes em relação à opressão moderno-colonial dependem do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais e contextuais. Segundo Oliveira (2012, p.19) faz-se necessário não perder de vista que práticas sociais e educativas horizontalizadas interditam a proposição de receitas a respeito de procedimentos e ações, sendo necessário considerar que a especificidade dos diferentes “espaços-tempos” educativos. Isto faz com que o

desenvolvimento de práticas educativas alternativas “devam ser contextualmente locais para que sejam legítimas” (OLIVEIRA, 2012, p.19).

4.2 Desafiliação do cânone artístico moderno.

Da mesma forma, já não é a Arte (com A maiúsculo) o que deveria contar como a substância aqui, não é o estético como fim, mas sobretudo como meio. Daí igualmente uma renúncia, cada vez mais necessária e ainda incipiente, hesitante portanto, ao próprio “status” de arte, ou seja, um desapego e uma entrega incondicional à vida.

Ricardo Rosas

A busca pelo conhecimento e o estudo da arte, do estético e do cultural não corresponde a práticas históricas e politicamente neutras, mas profundamente imbricadas e comprometidas com as trajetórias coloniais e imperiais do passado e do presente. Portanto, depreende-se que pensar em uma arte/educação decolonial no contexto escolar implica na compreensão crítica da história, no reposicionamento das práticas educativas e, fundamentalmente, no descentramento em relação à perspectiva epistêmica moderno-colonial em favor de perspectivas outras.

No entanto, ao se propor uma desvinculação da lente moderno-colonial no contexto da arte/educação escolar, não se está advogando por uma busca por uma identidade pura ou essencialista no tocante às experiências estéticas e produções artísticas consideradas próprias ou locais. Um educador decolonial seria autoconsciente acerca dos múltiplos usos, significações e hibridações culturais relativas às formas diversas de ser, de viver, de pensar, de sentir e de expressar-se, assim como, dos processos de construção histórica do modelo moderno-colonial, afastado de toda forma de simplificação ou generalização.

De acordo com o exposto, o conhecimento da arte, do estético e do cultural deve ser considerado como um produto histórico, geopoliticamente delineado, vinculado a interesses de poder que o definem, configuram e estabelecem. Assim, partimos da compreensão de que seu caráter não é absoluto, universal e apolítico, pelo contrário, é uma construção que obedece a relações de poder que o situam historicamente, outorgando-lhe um lugar político e específico no mundo. É necessário, portanto, materializar concretamente esta compreensão crítica por meio de propostas educativas particularizadas que estabeleçam maneiras de atuar sobre

a perspectiva epistêmica moderno-colonial no sentido de problematizá-la e revertê-la.

Em torno desse debate no contexto da arte/educação, inicialmente devemos “reconhecer que a arte, ela mesma, é um conceito ocidental”, “um objeto do discurso filosófico do iluminismo” (JAGODZINSKI, 2008, p. 671) e, por isso mesmo, precisa ser relativizada e compreendida também como uma construção cultural de um contexto histórico específico. Desconsiderar esta origem ocidental e iluminista da ideia de arte implica comumente a imposição desses critérios às manifestações de culturas outras. Jagodzinski (2008, p.665) nos fala, por exemplo, de critérios como individualidade e autenticidade que pouco significam para muitas culturas “tradicionais”. Assim, uma vez que se percebe as fronteiras ideológicas da arte e as limitações a que condicionam o trabalho dos professores, ele assegura:

Uma arte-educação cujos fundamentos permanecem entricheirados na noção de disciplina, no cânone ocidental da arte, no estúdio de arte e nos princípios formalistas de crítica, isto é, o modernismo, tem pouquíssima esperança de realizar algo mais do que a reincorporação de estratégias “neo-racistas” de confinamento (JAGODZINSKI, 2008, p. 683).

Ainda sobre o trabalho dos professores de artes no contexto escolar, o autor reconhece que “parece ser altamente improvável que professores de arte abandonarão a tradição das belas artes, ou seja, o cânone ocidental das grandes obras de arte e reescreverão seus programas com um foco diferente” (JAGODZINSKI, 2008, p.684). No entanto, o autor salienta não estar advogando por tal abandono, mas sim a favor de uma atitude de “desafiliação” em relação ao cânone artístico moderno, que leve a uma reavaliação do narcisismo euroamericano. Reconheço nessa atitude desafiliatória proposta por ele uma opção decolonial já adotada na arte/educação por meio das práticas desenvolvidas por alguns professores. Percebemos que este processo pode ser iniciado com o reconhecimento da distância existente entre a arte canônica e escolarizada em relação às experiências estéticas dos estudantes, como demonstra pelo professor Emerson segundo o qual “essa coisa de ensinar movimentos artísticos, essa arte historicizada, do ponto de vista europeu, etc. isso realmente comunica muito pouco com os alunos”. Ainda exemplificando este ponto, a professora Iara coloca através de seu depoimento:

Eu não tenho problema nenhum com essa questão do eurocentrismo. Eu tenho problema se for só isso. Só isso é que não dá. Também mostrar aula de História da Arte, cospe giz no quadro, só se a pessoa está com

preguiça. Não afeta o aluno, ele pode até achar estranho, mas fica estranho demais, não entra. (IARA, I. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Seguindo esta postura, a professora problematiza a exclusividade da "universalidade" da arte e das produções artísticas, quando perfiladas e valorizadas apenas no que diz respeito às suas contribuições para a retórica e o universo normativo moderno história da arte. Dessa forma, os pequenos espaços concedidos às múltiplas experiências estéticas de cada aluno, por exemplo, são privilegiados em detrimento dos grandes relatos hegemônicos da história da arte canônica. Dessa forma, é possível estabelecer um paralelo com a problematização dos ideais moderno-coloniais embutidos no cânon da arte ocidental, a partir de uma história linear, construída por uma sucessão de eventos, épocas e estilos que, consecutivamente, proporcionam um apartamento subalternizante, em relação às experiências estéticas e culturas outras.

Tais conceitos desenvolvidos na moderno-colonialidade foram naturalizados na arte/educação, fazendo persistir um entendimento da arte como um conhecimento universal, com características essencialistas, atemporais, que podem ser sintetizadas e organizadas em um currículo a partir de uma abordagem historicista (a partir da história da arte euroamericana), na identificação de relações formais e aspectos estilísticos e a partir de algumas aprendizagens técnicas.

Essa abordagem subalterniza em suas ações todas as chamadas "culturas menores" não permitindo, dessa forma, a compreensão e a imersão em outros códigos culturais e em outras experiências estéticas. Segundo Aguirre (2009, p. 159), dessa maneira, o contato dos estudantes com as chamadas "artes cultas" se restringe às práticas escolares, associado a um meio de alcançar reconhecimento social. Tais relações desencadeiam uma "refração imediata", pois a "conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula". Esse hiato entre o currículo escolar e o repertório do jovem estudante, impediria a transformação dos "produtos de alta cultura e as artes visuais" em um instrumento de relevância para a "experiência vital desses jovens", passando a integrar a coletânea de "saberes escolares alheios ao mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade" (AGUIRRE, 2009, p.160). Segundo Aguirre (2009, p.7), a arte deve ser entendida como "experiência vivida". Para isso faz-se necessário "neutralizar seu caráter elitista", destituindo a arte de sua "dimensão transcendental" atribuída pela tradição moderna.

É preciso entender a arte como parte de nossas vidas, como um objeto, uma produção, uma manifestação histórica e cultural, “aceitando que os significados possam mudar com a mudança das práticas e com as realidades, que condicionam nossas experiências” (AGUIRRE, 2009, p.7). Ao estabelecer sua concepção de arte e, ainda, ao definir o âmbito de sua ação educacional, o autor coloca que:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional [...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferecemos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte (AGUIRRE, 2009, p. 8).

Esta concepção vai de encontro ao relato do professor Hélio quando declara que:

A ideia não é visar um conjunto de conteúdos que tornem os alunos “mais polidos” culturalmente. Ao contrário, o objetivo principal é fazer com que eles descubram o próprio potencial criativo e político. E que explorem a “naturalização” da sua condição existencial! [...] Pensamos na arte como um elemento detonador que explode os padrões. (HELIO, H. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Esta leitura está de acordo com Jagodzinski (2008, p. 685) quando este diz que, na arte/educação, o cânone artístico estabelecido deve ser lido como um “discurso desafiliatório”, “integrando e desconstruindo seus binarismos”. Isto significa identificar às exclusões sobre as quais ele estava fundamentado, marcadamente as produções estéticas subalternas, que tem sido desacreditadas com a finalidade de perpetuar noções estéticas estabelecidas nas quais categorias como a do gosto, por exemplo, torna-se uma consequência de relações de poder que atravessa por dentro e por entre os grupos culturais. Ressaltamos que, para Jagodzinski (2008), a atitude desafiliatória por ele sugerida, não afasta nem diminui a arte canonizada como uma realização humana excepcional. Antes, a desafiliação corresponde a uma atitude de desestabilização do narcisismo euroamericano. Dessa forma, professores e estudantes podem começar a “descanonizar” os clássicos de acordo com perspectivas alternativas. Nas palavras do professor Hélio:

Ninguém vai negar que o expressionismo é interessante, tem uma coisa bacana no expressionismo. A questão é que não tem só isso, e o expressionismo não é a única coisa importante do mundo ligada à arte. Nem a arte, nem a nada! Qualquer assunto à gente tem que contextualizar, não tem como. (HELIO, H. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Esta perspectiva alternativa, desafiliatória, pôde ser percebida na seguinte passagem ocorrida durante as aulas da professora de artes Mariane Travassos da E.M. Mauro de Castro: a professora mostrava para os estudantes da turma 802 (do oitavo ano) imagens de figuras humanas na arte clássica grega e romana, dizendo para os estudantes que aquele tipo de representação do corpo humano “se transformou em um padrão e, em um modelo de beleza”. Simultaneamente a professora questionava a turma: “mas que modelo é esse?”, “porque que existe esse modelo?”. Enquanto os estudantes esboçavam seus comentários, a professora mostrou uma imagem de revista, com uma modelo de biquíni. Esta imagem provocou mais inquietação nos alunos que faziam comentários como: “caraca é gostosa!” A professora Mariane, então, passou a questionar: “porque que essa mulher é gostosa? Vamos lá gente, quero mais, falem aí, porque que a gente fala que esse cara ou essa mulher é um deus grego ou uma deusa grega? Isso tem uma história?”. Em determinado momento a professora utilizou como exemplo seu próprio “padrão de beleza”: “esse meu cabelo é duro? É feio? É ruim? De onde vêm essas expressões?”.

Dessa forma, a professora Mariane produziu uma discussão com seus alunos a partir de uma imagem da arte canônica, não com a finalidade exclusiva de transmitir conhecimentos da história da arte, ensinar sobre suas características formais ou estilísticas, mas para desconstruir as noções de beleza derivadas das “leis universais” da estética que fixa, classifica e estereotipa, a partir da colonialidade, o que é beleza, o que é o negro, o que é o índio, o que as classes populares são. Para a professora Mariane Travassos,

O problema não é escolher entre um ou outro determinado currículo. Em relação à arte/educação, é você virar de cabeça para baixo essa história da arte, porque é a história da arte do hegemônico, da Europa, que vê todas as outras produções, como produções folclóricas, primitivas, e isso é assim até hoje né? (TRAVASSOS, M. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Ao reconhecer em sua prática pedagógica as estreitas relações entre a construção de saber e o exercício do poder, torna-se explícito que a aparente neutralidade técnica e objetividade adotada por um saber (por meio de currículos, modelos pedagógicos, didáticas, etc.) são, em realidade, construídas através de lutas de poder em determinados momentos históricos. Neste sentido ao se reivindicar por uma desafiliação do cânone artístico moderno-colonial, estamos falando de uma postura, uma atitude decolonial que pode ser adotada pelo professor

de artes. Trata-se de uma postura de desvinculação e reavaliação crítica em relação à tradição da história universal da arte, da estética e das teorias disciplinares da arte, que age por meio da identificação das exclusões sobre as quais esta se fundamenta.

4.3 Diálogo com as produções culturais e estéticas locais

Para Marín (2009), “a abordagem da relação entre o saber local e o saber universal, imposto pela cultura dominante, é a principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber” (MARÍN, 2009, p.1). Tomando esta afirmação como base, considero que para seguir num viés decolonial, a arte/educação deve ter como referencia a abordagem das relações entre as experiências estéticas, as produções culturais e artísticas locais no contexto escolar. Isto significa contrapor os valores de um universalismo europeu aos de um pluriversalismo local, permanecendo aberto ao cruzamento de múltiplos usos e significações do estético e do artístico. Estes impulsos opostos nos levam a pensar em uma opção decolonial para a arte/educação na qual “el sujeto remueve las capas colonizadoras de la estética normativa occidental y adquiere o crea sus propios principios estéticos, emanados de su propia historia local” (TLOSTANOVA, 2011, p.63).

Neste sentido, Dussel (2005), propõe um diálogo que aponte para uma utopia pluriversal (não universal), na qual as margens dialogam entre elas sem a mediação do centro: um movimento emanado da periferia para a periferia. Esta ideia, de uma aproximação margem-margem, deve apontar segundo Dussel, para a reconstrução de tradições culturais próprias que devem ser estudadas com consciência e profundidade,

[...] La afirmación de los propios valores exige tiempo, estudio, reflexión, retorno a los textos o los símbolos y mitos constitutivos de la propia cultura, antes o al menos al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna hegemónica (DUSSEL, 2005, p. 22).

Tal afirmação vai ao encontro dos propósitos de uma pedagogia decolonial ao refletir sobre a relação entre conhecimentos locais e conhecimentos globais, levando-nos a pensar nas relações de poder entre as culturas dominantes e as culturas dominadas. No entanto, observamos que argumentar a favor da “afirmação dos próprios valores” ou de uma “cultura própria” pode incorrer em uma fixação binária de identidades essencializadas, quando, diferente disto, o antagonismo que

pressupõe o conceito de diferença colonial (MIGNOLO, 2003) não surge de identidades plenas e fixadas, mas da impossibilidade da constituição de representações indenitárias outras, fora do modelo moderno-colonial. Por isso, ao se rechaçar a lente colonial e propor a afirmação de experiências locais não se está propondo um retorno a uma identidade pura, essencialista, nem a uma arte folclórica, mas sim a criação e a valorização de diferentes espaços de enunciação e empoderamento dos sujeitos e grupos culturais subalternizados. Tal atitude vai ao encontro ao que coloca a professora de artes Francine quando fala de sua prática educativa:

Eu posso falar de Van Gogh, de arte africana, eu posso falar do artista da esquina, eu posso falar da televisão... A minha intensão final é fazer o cara se apropriar de um discurso qualquer. Que ele seja dono da fala dele de alguma maneira em um determinado momento. (FRANCINE, F. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

Podemos pensar uma experiência pedagógica decolonial na arte/educação fazendo um paralelo com o que Madina Tlostanova (2012) chama de “anti-sublime decolonial” ao pensar a arte e as experiências estéticas a partir de uma abordagem decolonial afirmando que esta,

Trata de curar una mente y alma colonizadas, liberando a la persona de complejos de inferioridad coloniales, y permitiéndole sentir que ella también es un ser humano con dignidad, que también es bello y valioso como es. La audiencia buscada por el arte decolonial es internamente plural y su colectividad está fundada en la diferencia, no en la igualdad. (Tlostanova, 2012, p.64).

O foco desta problematização está em superar a necessidade de elaborar pensamento ocidental ou europeu para ser aceito como ser humano (uma condição que não está garantida), a partir de uma mudança no sentido de reconhecer e abrir-se a, lógicas outras, pensamentos outros e estéticas outras, valorizando a pluriversalidade de epistemes e tipos de conhecimentos existentes que, de outro modo, permanecem subalternizados.

Nas escolas, este movimento só pode ser possível a partir da abertura e a aproximação em relação aos conhecimentos circunstanciais e contextuais que circulam na comunidade onde estão inseridos. Este pensamento está em consonância ao que coloca o professor Hélio, referindo-se ao contexto da arte/educação em escolas periféricas:

Para mim, seria basicamente, ouvir, trazer a comunidade mesmo. Porque a gente desconhece quais são as manifestações culturais, artísticas e estéticas dessa galera. Ninguém imagina que na Baixada Fluminense tem produção cultural e artística. [...]. Na verdade, este é o conhecimento que a gente não sabe qual é. Uma coisa que a gente não conhece. Se a gente ouvir, podemos tentar trocar uma ideia e apresentar o que a gente conhece.

(HELIO, H. Entrevista concedida a André Dias Pires. Duque de Caxias, 10 jun. 2014).

No entanto, de uma forma geral, a escola continua tendo por base a finalidade educacional de transmitir conhecimentos disciplinares que buscam, acima de tudo, legitimar a si próprios e ao tipo de visão do mundo que mediam. Sobretudo as visões hegemônicas que excluem e deixam às margens muitas outras perspectivas e representações indenitárias existentes, em relação às experiências e saberes locais. O depoimento da professora Iara, acerca de sua experiência na escola onde trabalha, vai ao encontro à identificação de tais dificuldades:

Eu sinto muito isso na escola: um medo enorme da comunidade. Como é que você vai entender a comunidade como parte da escola, se você tem medo dessas pessoas? [...] este medo guarda uma relação perversa com o espaço popular, uma relação de muito preconceito.

Daí a importância de apontar indícios para o desenvolvimento de um projeto educativo outro, que trate os estudantes e a comunidade local como portadores de memórias sócias diversificadas, com direito a falar e a representar a si próprios na busca de aprendizagem e autoafirmação. A professora Mariane faz o seguinte questionamento à manutenção dos currículos em vigor que focalizam as obras e acervos eleitos pela história oficial da arte considerada o que vale ser tratado no âmbito da arte/educação em espaços escolares periferizados:

Como é que você vai afirmar, reforçar, certos conceitos da história da arte, do mundo da arte de mercado, de galerias, de museus, sendo que o entendimento de produção artística de uma determinada comunidade não corresponde necessariamente àquilo que está no museu? De repente, aquilo que está no museu, aquilo que está no currículo tradicional invalida aquilo que está na comunidade na qual você está trabalhando.

A professora continua e aprofunda seu questionamento em relação a inferiorização das experiências estéticas dos estudantes e sobre os processos de subjetivação a elas ligados, destacando o desprezo destes temas por grande parte dos docentes:

[...] então, as escolhas, as preferências estéticas e a cultura deles (os alunos) é negada, porque são jovens, porque é uma cultura menor, como se eles não fossem cidadãos. E também porque são gays, porque são meninas, porque são meninos, são negros e de periferia... E com adolescentes, ficam muito evidentes em sala de aula esses saberes, esses gostos, essas estéticas, que são uma maneira de se representar, de se mostrar, de marcar, de marcar uma maneira de pensar. Mas os professores em geral não veem isto como uma estética legítima. É mais ou menos assim: “do que eu não conheço, eu tenho medo, e vou estigmatizar”.

Tal panorama revela a negligência com que são tratadas nas escolas às culturas periferizadas, suas produções estéticas, suas eleições visuais e sonoras, seus modos de ver e de expressarem-se. A despeito da sua força social e das redes

culturais que compõem, as experiências estéticas que são alvo preferencial do interesse dos estudantes e que representam os lugares culturais onde os jovens encontram muitas de suas referências para construir suas experiências de subjetividade, muitas vezes, não costumam ser levadas em conta pelos docentes.

Escapando a essas totalizações curriculares na arte/educação, existem espaços-outras sendo criados, fundamentados em micro liberdades e legitimadores dos diferentes sujeitos e conhecimentos (OLIVEIRA, 2012). Nestes espaços, desmoronam as grandes narrativas universalizantes e são abertas outras possibilidades para um estudo muito mais detalhado que de conta das especificidades circunstanciais e contextuais relacionadas às experiências estéticas locais. Este movimento implica em afirmar a existência elementos estéticos, dentro e fora do campo da arte, que põem em questão a essência mesma da matriz da modernidade-colonialidade. É o que sugere a experiência educativa narrada pelo professor de artes Hélio:

O funk é um problema na escola. Por que o funk tem essa coisa de ser ligada a marginalidade, tratado como marginal, crime... Você tem a coisa do funk erotizado também, uma coisa que não é bem vista e por aí vai. É comum ouvir na escola: "funk não pode!". Mas Como é que eu não vou falar sobre isso? [...] Aí, eu dou uma aula, "a história do funk pelo ouvido". Eu vou mostrando as músicas... Mostro James Brown, que é considerado o pai do funk. Pergunto: "por que ele é o pai do funk?" Eu espero os moleques falarem e digo: "porque ele foi o primeiro negro a ser aceito na sociedade americana". [...] Aí eu vou e falo do conceito de periferia. Explico pra eles que periferia não é um conceito geográfico, é sociocultural e econômico. Aí mostro uma foto do capão redondo, mostro uma foto da rocinha, explico da onde veio o nome favela, de canudos e tal... Falo de diferenças culturais, mostro MC Créu, Mano Brown, gaiola das popozudas e mostro o Antônio do Hip Hop. E aí eu explico como surgiu o funk carioca, que é um outro tipo de funk em relação ao americano, mas que tem o seu valor.... Eu passo "Sou feia, mas tô na moda"¹³¹³. Vou até São Paulo, mostro a periferia politizada, o hip-hop, aí passo o vídeo dos Racionais, depois falo do grafite e mostro os Gêmeos, falo do Break e mostro o Nelson Triunfo... Os moleques se identificam na hora! [...] Quando eu dou essa aula do funk, o professor que entra na sala não sai. Fica olhando assim... "Não sabia, não sabia"... Aí, ele mesmo pode até mudar sua perspectiva sobre o funk. E isso é fundamental!

Por meio deste relato, não queremos dizer que as experiências de vida e as preferências estéticas dos estudantes devam ser pedagogizadas, mas que, a partir delas, podem ser feitas relações com questões de investigação, como as diferenças culturais, as estéticas subalternizadas, o classismo, o sexismo e a afirmação de

¹³ "Sou feia, mas tô na moda" (direção de Denise Garcia) é um documentário sobre o funk carioca lançado em 2005 que destaca a presença e a importância das mulheres neste movimento. O nome do filme é atribuído a uma frase da cantora Tati Quebra-Barraco que declarou: "Quando comecei, as pessoas diziam: 'Ah, é essa que canta essa música? Mas ela é feia!' Aí falei: 'Sou, mas estou na moda'."

construções identitárias marginalizadas, por exemplo. Portanto, a identificação que os estudantes sentem com determinadas expressões estéticas, como o funk, não é um aspecto a ser recriminado ou reprimido, mas a ser transformado em questões sobre o papel que desempenham na construção de suas subjetividades.

Outra maneira de inserir elementos decoloniais nas práticas educativas é estabelecer relações com o conhecimento gerado a partir de práticas culturais e artísticas comunitárias, aproveitando experiências onde tenham sido desenvolvidas formas alternativas de produzir saberes. Estas relações potencialmente podem propiciar, em um contexto mais amplo e interconectado, articulações e redes em torno de ideais, projetos e experiências de transformação social com o suficiente alcance epistêmico e político para questionar e contrapor a ordem hegemônica estabelecida.

Um exemplo da possibilidade de diálogo entre produtores culturais locais e a escola ocorreu na E.M. Mauro de Castro onde, no período de acompanhamento e coleta de dados desta pesquisa (novembro de 2014), foi realizada uma oficina de audiovisual com alunos do 7º ano do ensino fundamental junto a um conhecido grupo de ações culturais ligadas ao audiovisual em Duque de Caxias: o cineclubete Mate com Angu.

A oficina foi criada a partir de uma demanda da professora de artes e de seus alunos que na ocasião queriam estudar e trabalhar nas aulas de artes com o filme “Lixo Extraordinário” do artista Vik Muniz, produzido na mesma comunidade onde está localizada a escola Mauro de Castro, no bairro de Jardim Gramacho, bem próxima ao ex-lixão (agora um aterro controlado), que recebia quase a totalidade do lixo dispensado pela cidade do Rio de Janeiro e adjacências. A professora Mariane pressupunha o interesse dos estudantes pelo tema, já que muitos deles, assim como seus pais, são ou já foram catadores de materiais recicláveis na localidade. O fato de alguns alunos já conhecerem o documentário filmado entre 2007 e 2009 não a surpreendeu, mas descobrimos que, para os alunos, o filme tinha outro nome: “o filme da rampa”. “É o filme da rampa professora?” os alunos perguntavam, referindo-se a rampa onde os caminhões de lixo jogavam os detritos e materiais disputados pelos catadores. Cena marcante do documentário e, provavelmente, de suas próprias vidas. Um dos primeiros movimentos da professora foi perguntar aos alunos se conheciam pessoalmente algumas das pessoas que participaram do filme. As respostas foram positivas. Zumbi, um personagem do documentário, trabalhava ali

pertinho da escola. Zumbi não foi encontrado, mas o movimento de procurá-lo na comunidade gerou contatos com recicladores, o que representou uma troca de saberes riquíssima e inesperada, não só sobre a experiência da participação da comunidade no filme do artista, mas também sobre aspectos técnicos e econômicos relacionados à reciclagem. Além disto, os recicladores doaram para o trabalho de artes uma grande quantidade de material plástico granulado (muito interessante plasticamente) e compareceram na escola para participar dos debates sobre o filme junto à turma e a professora de artes. Uma das questões discutidas na ocasião foi, por exemplo, se o trabalho com a arte apresentado no filme gerou (ou não) alguma transformação social na comunidade. Após o debate, com a vontade entender como se produz um filme, foi feito o contato com o Mate com Angu, para uma oficina de áudio visual na escola.

A oficina, realizada em dois dias na E.M. Mauro de Castro foi conduzida pelo o produtor cultural Heraldo HB que, a partir de exemplos audiovisuais, ensinou sobre os principais planos cinematográficos, noções de montagem e edição, mas, principalmente, o poder enorme que representa contar a própria história. Neste sentido, Heraldo HB iniciou sua fala com os estudantes enquanto, simultaneamente, segurava uma câmera e filmava continuamente a turma 702. Assim se deu o diálogo inicial:

Heraldo – Gente, vou falar com vocês uma coisa muito séria. Na história do mundo, teve uma coisa, a maior arma já inventada pelo ser humano: A câmera é a grande arma! Hoje as imagens estão em todos os lugares. Todo mundo aqui é gravado, é filmado, filma... Não adianta! As imagens estão em todos os lugares: cinema, telefone... Todo lugar tem tela, então, aprender sobre o audiovisual é ter uma ideia de como você pode usar a tela para falar ou apresentar uma ideia que você queira apresentar.

Heraldo – Engraçado, quando eu estou filmando vocês, a maioria esta se escondendo. Por quê?

Aluno – Porque se acha feio.

HB – Exatamente! A gente é educado para se achar feio! Desde criança você é educado assim: você é feio, você é desconjuntado, você é burro...

Tudo de ruim... E na televisão você vê um mundo de fantasia, que não mostra o povo brasileiro. [...] Então, o que está mudando no mundo hoje em dia é o seguinte: é que a gente está podendo contar a nossa história. Então o que eu faço, o trabalho de cinema, é um trabalho de mostrar que a gente pode mostrar a nossa realidade.

Aluno – Porque a gente tira da realidade pra você botar no negócio que a gente está fazendo...

Heraldo – Eu falei com vocês que a câmera tem poder sobre a gente. E entender o poder da câmera é importante para viver nesse mundo.

Por meio desta experiência de oficina foi possível perceber que o estabelecimento de diálogos com movimentos e grupos de atuação cultural como o

Mate com Angu, representa uma importante forma de reunir os saberes produzidos na escola com aqueles que emergem das comunidades onde estas estão inseridas. Trata-se de investir em processos micropolíticos, balizados na consideração de que estes contatos produzem saberes mediadores de experiências e subjetividades que encorajam os sujeitos no sentido de buscarem seus próprios agenciamentos ético, político, social, criativo, epistêmico e existencial. Dessa maneira, investir no diálogo com as produções culturais, artísticas e manifestações estéticas da comunidade, constitui um terreno fértil para à geração de emergências imprevisíveis e rupturas emotivas que podem se converter em rupturas simbólicas estéticas e políticas que nos leve a recuperação de sensibilidades, posturas, atitudes e experiências outras por meio de estratégias de desvinculação da colonialidade nos campos da arte e da estética. Neste sentido, estas experiências representam, potencialmente, uma opção decolonial significativa para a arte/educação em espaços escolares periferizados, permitindo pensar novas formas abordar as produções estéticas e com isso, os processos educativos.

CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS EM DIREÇÃO A UM PENSAMENTO-OUTRO, UMA OUTRA EXPERIÊNCIA, OUTROS SUJEITOS

Chego ao término desta escrita seguro de ter alcançado o objetivo de contribuir para a discussão no desenvolvimento de reflexões que permitam esboçar condições e possibilidades em direção a uma opção decolonial no contexto da arte/educação em espaçotempos escolares periferizados. Ciente, no entanto, de que não chego ao fim das possibilidades de exploração da pesquisa, enfatizo que as considerações que busquei desenvolver não pretenderam abranger uma suposta totalidade das questões em direção a uma pedagogia decolonial na arte/educação (o que seria impossível), sendo a intenção desta pesquisa iniciar uma ação reflexiva em torno desse tema.

Somente é possível iniciar o debate de ideias acerca de uma pedagogia outra e decolonial em contextos escolares periferizados, no campo da arte/educação, ou de qualquer outro campo de conhecimentos, se considerarmos, inicialmente, o estreito relacionamento do pensamento educacional com as redes de poder que têm operado na modernidade através da colonialidade, permanecendo consciente de que, a escola, como uma instituição moderna por excelência, representa um dos principais dispositivos que materializam e perpetuam as relações de colonialidade. No entanto, como tentamos demonstrar por meio desta investigação, reconhecemos na educação escolar experiências, sujeitos e saberes que representam indícios e possibilidades de pedagogias outras e decoloniais. Práticas já em andamento, que permeiam os cenários da escola atual, e criam espaços onde o olhar crítico e a atitude decolonial constituem uma perspectiva epistêmica que desobedece aos parâmetros modernos de controle e organização da educação. Essas atitudes decoloniais se desenvolvem nos momentos em que o sujeito torna-se consciente do lugar que ocupa na matriz colonial de poder. Quando isto ocorre, percebe que está hierarquizado por uma estrutura organizada para produzir diferenças. Esta engrenagem é a colonialidade na qual o universalismo, o sexismo e o racismo são elementos fundamentais.

Durante essa investigação, por meio do contato que mantive com outros professores nas entrevistas e durante o acompanhamento cotidiano realizado, pude perceber alguns indícios do que seria um “educador decolonial” no âmbito da

arte/educação. Apesar de tais características não poderem ser pré-determinadas a partir de um perfil idealizado, pronto ou estável, podemos sim, perceber algumas atitudes presentes nas práticas de educadores que já fazem a diferença, que têm em comum o questionamento da herança moderno-colonial na educação. Entre as atitudes que entendemos serem fundamentais em direção a pedagogias decoloniais estão: a abertura a outros sentidos – distintos daqueles da moderno-colonialidade –, o que se dá a partir da valorização de histórias particulares e locais; a preocupação e ação reflexiva acerca da diferença, da subalternidade, das novas subjetividades, do “Outro”; uma atitude desconstrutiva diante de conhecimentos e valores que se pretendem universais na moderno-colonialidade.

No que se refere a uma abordagem pedagógica problematizadora das diferenças e das construções indentityárias no contexto da arte/educação, percebemos que, nas práticas educativas de alguns professores, por vezes, faz-se presente a dialética entre uma tendência à acomodação assimilatória em contraposição ao enfrentamento da prática cotidiana da diferença nas salas de aula. A multiplicidade de interpretações e situações pedagógicas na arte/educação não contribuiu para a estabilização ou condensação de um sentido para o tratamento das questões ligadas ao tratamento da diferença, da subalternidade, do “Outro” e das novas subjetividades no tocante a opção por um essencialismo provisório ou em relação a um hibridismo antiessencialista. Pelo o que foi analisado, não há como predeterminar as atitudes mais efetivas em relação a essas questões no contexto educativo, seja assumir exclusivamente um posicionamento favorável às políticas de afirmação das identidades inferiorizadas diante da narrativa hegemônica, ou recusar uma classificação essencialista na qual o subalterno possa aparecer como a constituição de mais um “outro”. No entanto, entendo que, segundo uma abordagem pedagógica decolonial, não cabe ao professor evitar ou ignorar o enfoque das diferenças como resultado de relacionamentos de poder ou perceber os estudantes apenas como seres de cognição, mas sim percebê-los como seres socioculturais, em constante transformação das suas subjetividades e identificações. Concluo que tais posicionamentos só podem ser assumidos de maneira contextual e particular, dentro da situação pedagógica vivenciada. Recorro, então, ao conhecido conceito de Santos (2003) quando diz que “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. A pesquisa teve como principal foco discutir a abertura que pode

levar ao desenvolvimento de práticas curriculares potencialmente decoloniais e de caráter emancipatório no contexto da arte/educação. Neste sentido, tendo como referência

Certeau (1995, 2008), por meio do seu compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, foi possível falar de pedagogias outras, investigando indícios decoloniais nas criações e artes do/no cotidiano escolar. Tais práticas são exercidas como formas de resistência, ou seja, como formas de burlar as políticas e as práticas instituídas, baseadas em insurgências educativas que representem a construção de outras condições políticas, culturais e epistemológicas.

Neste sentido, verificamos tanto no acompanhamento do cotidiano escolar realizado junto a E.M. Mauro de Castro quanto nas entrevistas realizadas com professores de artes, a disposição dos sujeitos pesquisados em romper propositivamente a organização habitual do espaçotempo escolar como, por exemplo, em relação ao agrupamento dos estudantes, do professor como única fonte para ampliar o horizonte do conhecimento e, até mesmo, na aceitação da impossibilidade de predeterminar os assuntos possíveis para uma aula de artes, demonstrando a disponibilidade a aprender do emergente, do que está passando e não apenas do estabelecido e reconhecido na arte/educação. Identifico aí potencialidades decoloniais, pois, estas posturas supõem revisar a influência da modernidade sobre a escola, sobretudo a que estabelece como função prioritária ensinar “o essencial” de algumas disciplinas transformadas em matérias escolares. É necessário revisar e questionar essa tradição, quando sabemos que a consideração do que é “essencial” se constitui também a partir de relações de oportunidade e de poder.

No debate em torno de possibilidades em direção a uma pedagogia decolonial, problematizamos, portanto, a imposição de fórmulas predeterminadas acerca dos procedimentos e ações educativas na arte/educação, valorizando a consideração das especificidades dos diferentes espaçotempos de aprendizagem. Neste sentido, podemos apontar o que se pretende com a identificação da postura de desafiliação em relação ao cânone artístico moderno: discutir e estimular a abertura a outros sentidos, capaz de fragmentar os parâmetros impostos pelo pensamento moderno através da colonialidade do poder. Isto corresponde à atitude de desvinculação em relação ao cultivo de uma escravidão gnosiológica e ontológica diante da retórica da modernidade. Portanto, se por um lado, no pensamento

educativo moderno são privilegiados o ensino de conhecimentos disciplinares objetivos, sem sujeito, considerados universais e validados como único registro epistêmico a partir do qual a formação humana é possível, por outro lado, na perspectiva de uma pedagogia decolonial, é fundamental postular a abertura a outras rotas possíveis de conhecimento que incluam o sujeito como protagonista principal e permitam a criação de outros, diferentes aos hegemonicamente instituídos como válidos e legítimos.

Este tipo de atitude, desafiliatória, pôde ser verificada na análise dos dados desta pesquisa no momento em que os professores dão exemplos de posturas que conscientemente problematizam o eurocentrismo dos conteúdos artísticos, do reconhecimento acerca da distância entre a arte escolarizada e às experiências estéticas dos estudantes, quando procuram, através de suas intervenções, interpretar e responder àquilo que afeta a construção das subjetividades daqueles que vão a escola. Como foi demonstrado, isto requer a apropriação de outros saberes e de maneiras outras de explorar e interpretar a realidade, posto que a decolonialidade implica em atuar em diferentes dimensões, do saber e do ser (isto é, da subjetividade) colocando “de cabeça para baixo” as éticas e as políticas do conhecimento. Resulta, então, plausível constatar que, no caminho para uma pedagogia decolonial na arte/educação, é fundamental não fixarmo-nos apenas na necessidade da análise crítica das formas de representação que reproduzem e legitimam a matriz colonial, mas ampliarmos o processo no sentido de utilizar e valorizar as experiências estéticas, a partir da diversidade dos usos, dos saberes e das possíveis formas de expressão estética geradas por uma determinada comunidade.

Neste sentido, tivemos durante esta pesquisa exemplos de espaços criados pelos professores em suas práticas educativas para a discussão das estéticas juvenis e de manifestações culturais da comunidade local. Estas ações representam aberturas em direção a uma pedagogia decolonial quando são estabelecidas redes entre a arte/educação escolar e as manifestações artísticas e ações culturais que emergem das comunidades locais. Mesmo sabendo que o vínculo entre a cultura escolar e aquela que emerge das comunidades não é frequente nas escolas devido a muitas limitações que não cabe aqui serem discutidas, entendo que a oportunidade de estabelecer parcerias como, por exemplo, no caso da que foi realizada entre o grupo caxiense Mate com Angu e as aulas de artes na E.M. Mauro

de Castro com o intermédio desta pesquisa, poderia ser replicada e estendida ao cotidiano de outras escolas através de um maior envolvimento dos atores sociais e poderes locais.

Finalmente, ressalto que as conclusões desta análise são apenas parciais, representando uma contribuição reflexiva sobre utopias praticadas em direção a caminhos que levem a uma pedagogia decolonial na arte/educação, que, no entanto, poderia ser estendida para outras áreas curriculares e a educação como um todo. Pensar em uma opção decolonial acerca do conhecimento e da educação requer considerar as contribuições de histórias locais e de epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas. Mas talvez, mais importante ainda, uma atenção política e ética as nossas próprias práticas e lugares de enunciação com relação a estas histórias e epistemologias, para as intervenções que podemos empreender para construir e gerar consciências políticas, metodologias descolonizadoras e pedagogias críticas. Se, como coloca Walsh (2005), para confrontar a hegemonia e a colonialidade do pensamento, é necessário, enfrentar e tornar visível nossas próprias subjetividades e práticas, incluindo nossas práticas pedagógicas, acredito com este trabalho ter alcançado um ganho tanto epistemológico quanto político em minha própria trajetória como professor e pesquisador.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a Educação Artística**. 2009. Tradução: Inês Rodrigues de Oliveira e Danilo de Assis Clímaco. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre>>. Acesso em: 20 ago. 2011. Acesso em: 13 mai. 2013.

_____. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: TOURINHO, I; MARTINS, R. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. p.72-74.

AMARO, Ivan. Diversidade Sexual, Diferença e Currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 3, 2014. Vitória, ES, 2014. **Anais...** Vitoria: [S.I], 2014. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404606481_ARQUIVO_IVAN_AMARO_III SEMINARIO DE UCACAO_DIVERSIDADE SEXUAL_2014.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago. In: OBRAS Completas. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970. p. 13 -19.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. Arte como cultura e a pós-modernidade. In: **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: UNESP, 2011. p. 4-6

BARRIENDOS, Joaquín. **La colonialidad del Ver**: Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, Bogotá, n.35, 2011. Disponível em: <http://www.Scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000200002&lng=en &nrm=iso>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BEZERRA, Heraldo. **O cerol fininho da Baixada**: Histórias do cineclube Mate Com Angu. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BREDARIOLLI, Rita. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura. In: **Metodologias** para ensino e aprendizagem de arte. São Paulo: Unesp, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais Hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio F. Barbosa (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2001. p. 34.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 55.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Keli. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Curitiba: **Rev. Diálogo Educ.**, Campinas, v. 10, n. 29, jan-abr, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. Prólogo. Giro decolonial: teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Orgs.). **El Giro, decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Central/pontificia e Universidad Javeriana, 2008. Pagina 9.

CERTEAU, Michel de, **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky – Coleção Travessia do século, Campinas: Papirus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARRÉU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: TOURINHO, I. MARTINS, R. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 122.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias**.V. 2. Duque de Caxias, 2004.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. p.29

GARCIA, Regina Leite. **Método, métodos e contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2.ed.São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, António Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 16 ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter (Orgs.). **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP &A. 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HARGREAVES, D. The knowledge-creating school. **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 122-144, 1999.

HERNÁNDEZ, FERNANDO. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliação na era pós-moderna. IN: BARBOSA, Ana Mae e Guinsburg, J. (Orgs.). **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.667-685.

JOSGRILBERG, Fabio B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

LEON, Christian. Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. **Aisthesis** Santiago,n.51, 2012. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Filosofía. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-71812012000100007&script=sci_art_text>. Acesso em: 12 abr. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Pluralismo Cultural em políticas de currículo Nacional. In: MOREIRA, Antônio F. B. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO. Celia Regina Nonato da Silva. **As emergências e as ausências no cotidiano do laboratório de aprendizagem da unidade Humaitá I**. 2011. 127f. Dissertação de Mestrado em (Educação da Faculdade de Formação de Professores), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011. Disponível em: <<http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2013/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-C%C3%A9lia.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de Macedo. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antônio F. B. (Org). **Currículo**: políticas e práticas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MALDONADO-TORRES. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, 2009.

MARTINS, Raimundo. SERVIO Pablo Petit Passos. **Conflitos e ambiguidades sobre diferença cultural**: alguns impactos para a arte educação pós-moderna e a cultura visual. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2553>>. Acesso em: 05 mai. 2014. Página 5.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENEZES, Andréa Penteado de. **O argumento do auditório**: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas? Tese (Doutorado em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/ppge/teses/andrea_penteado.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.35

_____. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.), **El Giro, decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Central/pontificia e Universidad Javeriana. 2008. p. 29

_____. Aiesthesis Decolonial. Artículo de reflexión. **Calle 14**, Bogotá, v. 4, n. 4, p. 13 – 25, jan. 2010.

_____. Lo Nuevo y lo Decolonial. In: GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter (Orgs.). **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p.13.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Colonialidades na relação entre educação e visualidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 6, n. 11, 2013. Set. 2013 Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3370/337028478006.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

OLIVEIRA, Inês B; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. (Orgs). **Sentidos de currículo**: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: Anped, 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculo/anped/documentos/LivroDigital_Amorim2006.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

OLIVEIRA, Inês B. As artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês B. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9.

_____. Contribuições de Boaventura de Souza Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados-praticados. **E-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2., 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/articloe/view/10984>>. Acesso em: 18 set. 2013.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijano.pdf>> Acesso em: 03 mai. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 9.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2005.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 13-19.

RODRIGUES, Carla Cunha. **Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de Artes Visuais**. 2013. Dissertação (Mestrado em: Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROSAS, Ricardo. **Notas sobre o coletivismo artístico no Brasil**. 2005. Disponível em:<<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2578,1.shl>> Acesso em: 24 fev. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 2

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em 15 out. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. Encuentros en Buenos Aires. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: Multiculturalismo e Representação. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2006. Página 451.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Petrópolis: Vozes, 2005.

TLOSTANOVA, Madina. La aesthesis trans-moderna en la zona fronteriza eurasiática y el anti-sublime decolonial. In: GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter (Orgs.). **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p. 58-64.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da Arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008. **GE1 Educação e Arte...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4907--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. A utopia íntima da educação na cidade-tudo: cultura visual e a formação em artes visuais. In: TOURINHO, I; MARTINS, R. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 204.

WALLERSTEIN, Emmanuel. **After Liberalism**. New York: New Press, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, Colômbia, N. 48., 2007. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

_____. Interculturalidad y colonialidade del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In CASTRO-GOMÉZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.), **El Giro, decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.. Bogotá: Universidad Central/pontificia e Universidad Javeriana, 2008. p. 28.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: MEMÓRIAS del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p.8.

ANEXO A : Roteiro de entrevista gravada com professores de Artes do 2º segmento da Prefeitura de Duque de Caxias.

EIXOS DE ANÁLISE	QUESTÕES	OBJETIVOS
Trajetórias	<p>Como, e há quanto tempo, a arte chega à sua vida, ou você chega à arte, até se tornar professor?</p> <p>Há quanto tempo é Professor em D. Caxias?</p> <p>Sua formação e experiência são dirigidas a quais linguagens artísticas?</p> <p>Possui pós-graduação?</p>	<p>Entender como a formação do entrevistado influencia em sua prática pedagógica.</p>
1- Abordagem da diferença e das construções identitárias;	<p>A diferença e/ou a diversidade cultural é uma preocupação considerada nas suas aulas?</p> <p>Você aborda questões como o sexismo, racismo, homofobia, classismo, etc. nas aulas de artes? Fique a vontade para responder a partir de exemplos vivenciados na sua prática.</p>	<p>Analisar as concepções do entrevistado acerca da Diferença Colonial.</p> <p>Identificar possíveis abertura a construções identitárias outras.</p>
2- Desafiliação do cânone artístico moderno;	<p>Utiliza referências diversificadas (não hegemônicas) nas suas aulas de artes?</p> <p>Como você se posiciona em relação aos conhecimentos (eurocentrados) considerados hegemônicos nas aulas de artes, diante das demandas dos estudantes de escolas periferizadas?</p> <p>O que representaria, na sua opinião, descolonizar o currículo de artes praticado?</p>	<p>Analisar o posicionamento do entrevistado acerca do Eurocentrismo.</p> <p>Identificar atitudes que problematizem e desconstruam o cânone artístico da modernidade.</p>
3- Diálogo com as produções culturais e estéticas locais	<p>Quanto à relação das aulas com expressões culturais e artísticas locais (Duque de Caxias), já experimentou ou poderia imaginar esta possibilidade nas suas aulas de artes?</p> <p>Na sua experiência, quando percebe acontecimentos imprevistos relacionados a prazeres, afetos, experiências estéticas juvenis, etc., consegue contextualizar isto nas aulas? Fique a vontade para responder a partir de exemplos vivenciados na sua prática.</p>	<p>Saber se o entrevistado possui experiências ou tem vontade de de estabelecer contato com expressões estéticas locais.</p>

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas

A Escola Municipal Mauro de Castro está sendo convidada para participar, como voluntariamente, do Projeto de Pesquisa sob o título “*Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçotempos escolares periferizados*”.

Meu nome é *André Dias Pires*, sou o pesquisador responsável e comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do telefone 980120552 ou pelo e-mail *andrediaspires@gmail.com*.

Após ter sido devidamente informada(o) dos objetivos desta pesquisa, eu _____ Matrícula nº _____, responsável pela escola _____, concordo em participar desta pesquisa, autorizando a utilização do nome da Escola da qual sou responsável.

Duque de Caxias, _____ de _____ de _____.

Colaborador

Pesquisador

(documento em duas vias – pesquisadora e colaborador)

ANEXO C

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA
PESQUISA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "*Pensando às margens: por uma desobediência epistêmica e decolonial no cotidiano da arte-educação em espaçostempos escolares periferizados*", como sujeito concordando com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador André Dias Pires sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Duque de Caxias, _____ de _____ de _____.

Colaborador

Pesquisador

(documento em duas vias – pesquisadora e colaborador)