

RETORNAR AO PASSADO PARA RESSIGNIFICAR O PRESENTE E CONSTRUIR O FUTURO: DE-COLONIALIDADE NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

RETORNO AL PASADO PARA REIGNIFICAR EL PRESENTE Y CONSTRUIR EL FUTURO: DE-COLONIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

Clarissa Suzuki / USP

RESUMO

O texto situa-se no contexto da pesquisa “Outras memórias, outras histórias: pensares e fazeres decoloniais e interculturais desde a arte e educação”, que tem como um dos seus principais objetivos investigar, com base na perspectiva decolonial, epistemologias críticas que possam contribuir com o campo da formação de professores, propondo uma alternativa para a superação do colonialismo no ensino das artes visuais, que seja pautada pelas relações étnico-raciais no espaço escolar. Na estrutura do artigo, começamos pelo reconhecimento do passado, procurando destacar o colonialismo presente na história do ensino da arte no Brasil e as implicações formativas para aqueles que não têm suas histórias narradas. Em seguida e no desenvolvimento do texto, tecemos diálogos com alguns conceitos que fundamentam as reflexões pertinentes à perspectiva decolonial latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e Educação; Decolonialidade; Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas; Lei 11.645/08; Formação de Professores.

RESUMEN

El texto se situa en el contexto de la investigación "Otras memorias, otras historias: pensar y hacer decoloniales e interculturales desde el arte y la educación", que tiene como uno de sus principales objetivos investigar, con base en la perspectiva decolonial, epistemologías críticas que puedan contribuir con el campo de la formación de profesores, proponiendo una superación del colonialismo en la enseñanza de las artes visuales, que sea pautada por las relaciones étnico-raciales en el espacio escolar. En la estructura del artículo, comenzamos por el reconocimiento del pasado, buscando destacar el colonialismo presente en la historia de la enseñanza del arte en Brasil y las implicaciones formativas para aquellos que no tienen sus historias narradas. En seguida y en el desarrollo del texto, tejemos diálogos con algunos conceptos que fundamentan las reflexiones pertinentes a la perspectiva decolonial latinoamericana.

PALAVRAS-CLAVE: Arte y Educación; Decolonialidad; Culturas Afrobrasileñas e Indígenas; Ley 11.645/08; Formación de Profesores.

Este artigo é parte das reflexões e des-construções pertinentes à pesquisa de doutorado desenvolvida desde 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), na linha de pesquisa “Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte”. A pesquisa tem como um dos principais objetivos sistematizar uma epistemologia crítica com base na perspectiva decolonial para o campo da formação de professores, que proponha uma alternativa para a superação do colonialismo no ensino das artes visuais, a partir de paradigmas que considerem experiências educativas, artísticas e culturais de alteridade, que questionem as relações de poder e sejam pautadas pelas relações étnico-raciais no espaço escolar, especificamente provenientes das culturas indígenas e afro-brasileiras. Neste momento, a pesquisa está aterrada no solo fértil das pedagogias decoloniais, provenientes das pesquisas e das práxis de educadores/as latino-americanos/as.

Desde o princípio cabe esclarecer que o que se pretende não é negar a história e/ou os saberes ocidentais, mas fortalecer situações de diálogo, conflito e encantamento baseadas em outras perspectivas que contemplem as culturas afro-brasileiras e indígenas, tendo em vista uma educação emancipadora e antirracista e, ainda, a implementação da Lei 11.645/08, que altera a LDB nº 9394/96.

O que a história do ensino da arte (não) nos ensina?

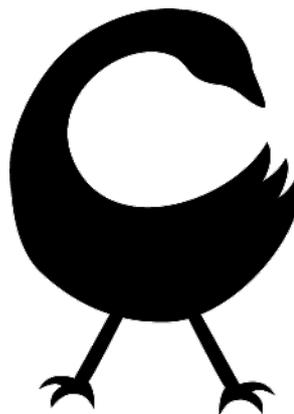


Figura 1: Sankofa, ideograma Adinkra

Fonte: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/>>.

A tradução da imagem acima, um Sankofa, símbolo Adinkra, nomeia o título deste artigo. É uma representação de um pássaro com a cabeça voltada à sua própria

cauda que, segundo a filosofia do povo Akan (grupo linguístico da África Ocidental, atual Gana e Costa do Marfim), significa “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Portanto, uma tentativa de recuperação da ancestralidade por meio do reconhecimento histórico, um valor existencial que permeia tanto as culturas afro-brasileiras quanto as indígenas. Além disso, os símbolos Adinkra abrem caminhos múltiplos para aprendizagem da cosmovisão da África Continental (NASCIMENTO; GÁ, 2009).

A importância do reconhecimento do Adinkra, antigo sistema de escrita, faz frente à equivocada concepção etnocentrista europeia de que os povos africanos são tradicionalmente orais, como se, no extenso continente, não houvesse a tradição escrita, portanto, não tivesse história. Alguns autores do movimento latino da Modernidade/Colonialidade, como Quijano (2007), falam sobre a colonialidade do saber, que é a inferiorização de grupos não europeus, do ponto de vista da produção social, cultural e histórica. No contexto da América Latina e do Brasil, essa inferiorização ocorreu com a negação do legado intelectual dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de não civilizados, tribais e, portanto, passíveis de dominação.

A colonialidade do saber é sustentada por alguns dispositivos, dentre os quais se destaca o racismo epistêmico. No contexto acadêmico, por exemplo, os conhecimentos ocidentais são hegemônicos, na medida em que “Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (GROSGUÉL, 2007, p. 32). É pelo racismo epistêmico que se reconhece a produção teórica dos sujeitos brancos, enquanto os não brancos produzem folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o Ocidente (idem, ibidem).

É nesse sentido que se reconhece a história oficial do ensino da arte no Brasil, narrada desde a vinda da Missão Artística Francesa, no século XIX, que instaurou metodologias sistematizadas de ensino das artes visuais, e, anteriormente, com o processo de catequização e difusão da cultura cristã, marcada pelos valores europeus. Linearmente, essa história segue contada por meio dos traços populares

do barroco brasileiro e, apesar de desenvolver características advindas da mestiçagem do povo, da mão e do saber afro-brasileiro e indígena, afirma-se que foi guiada pelo cristianismo português e, depois, pela imposição da estética neoclássica francesa, pois “Todos os membros da Missão Francesa eram de orientação determinantemente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na Corte” (BARBOSA, 2010, p. 18). Nesse caso, ao reproduzir a História dessa forma, não estaremos evidenciando somente a perspectiva dos dominadores? Sobre essa escolha política e especificamente em relação aos povos indígenas, Preziosa afirma que

A história real da resistência e da luta desses povos também continua desconhecida. O nome correto e real desses povos, a descrição dos personagens, das datas e dos locais onde os fatos se sucederam são, em geral, ignorados pelos brasileiros. Poucos parecem interessados em enveredar pelos caminhos desse passado. Tem-se muito mais interesse em saber a dinastia e os nomes do rei de Portugal, dos governadores gerais ou dos bandeirantes paulistas do que buscar a história desses lutadores, geralmente anônimos. (2017, p. 13).

Desde o princípio da nossa história, com a tomada das terras aos povos originários pelos colonizadores, houve disputas pelo legado artístico, cultural e educacional que foi sendo tensionado com a imposição de valores éticos e estéticos europeus. O etnocídio dos povos indígenas é consequência também do genocídio de 99,6% dessa população, ou seja, atualmente, eles correspondem a somente 0,4% da população brasileira total. Segundo dados do censo do IBGE realizado em 2010, a população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas, sendo que, desse total, de acordo com dados da FUNAI¹, 817.963 mil são indígenas, representando 305 etnias e 274 línguas.

Com tanta pluralidade cultural, onde está essa diversidade nas aulas de Arte? Será que os livros didáticos de arte dedicam a quantidade devida de páginas a esses 305 povos e suas formas de produção cultural e artística? E mesmo considerando que nos últimos anos houve um crescente interesse sobre as artes indígenas e afro-brasileiras, há um acompanhamento dessas criações e recriações dotadas de notáveis especificidades histórico-culturais como há das artes contemporâneas institucionalizadas nas aulas de Arte? Partindo do princípio de que a maioria dos referenciais culturais que circulam nas salas de aula do país e estão presentes nos

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: de-colonialidade no ensino das artes visuais. In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.3131-3143

materiais didáticos são as produções consagradas pelo pensamento dominante e aceitas pelo mercado, como e em que momento as outras formas de conhecimento e, portanto, de existência, serão valorizadas?

Diante dessas questões que apontam para as consequências de um histórico colonialista, é que podemos compreender de que forma

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

No processo de exploração do território brasileiro pelos estrangeiros, além da escravização dos povos indígenas, entre os séculos XVI e XVII, os africanos de distintas matrizes foram escravizados e trazidos ao Brasil para executarem o trabalho braçal que os colonizadores não faziam na construção social e econômica do país. Durante o Império, o tráfico transatlântico de escravos cumpriu papel atroz no deslocamento de milhões de homens e mulheres de diversos países do continente africano, principalmente da região da África Ocidental, Centro-Ocidental e Austral. Segundo Munanga & Gomes (2004, p. 17), “A população branca, nas estimativas feitas em 1798 e 1817, era de aproximadamente 1,3 milhão; 35% da população total. Um pouco mais de um terço da população era de origem europeia e a maior parte era de origem africana e indígena”.

Assim, considerando que praticamente 70% da população no início do século XIX era composta por negros, indígenas e mestiços, qual o legado da formação artística desses povos na história do ensino de arte no Brasil?

Embora grande parte do povo brasileiro se constituísse no dia a dia (e se constitua ainda hoje) por esse legado cultural, o ensino artístico formal foi moldado pelos valores europeus trazidos pela Missão Artística Francesa, instituindo, inclusive, a categoria de “artista”, inexistente nas culturas indígenas ancestrais e pouco

valorizada nas culturas tradicionais africanas, que têm outras formas de concepção de mundo. Cabe citar que com a instauração da Academia Imperial de Belas Artes, no começo do século XIX, somente uma parcela da aristocracia tinha acesso à formação artística específica. Após alguns anos, com o desenvolvimento industrial e com o intuito de fomentar uma educação popular aplicada às indústrias, é que surgiu o Liceu de Artes e Ofícios, popularizando o ensino do Desenho como linguagem técnica e, por isso, voltada para a classe operária. Na atualidade, é possível perceber que, fora do âmbito acadêmico, vêm se legitimando no cotidiano popular as notáveis contribuições dos negros africanos e das etnias indígenas na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, nas artes visuais, na música, na arquitetura, na dança, na culinária.

Diante desse contexto, podemos afirmar que a educação escolar pouco mudou, já que ainda há relativa distância entre o conhecimento que os sujeitos, assentados em outras lógicas e racionalidades e o pensamento “científico” reconhecido pela escola, produzem no cotidiano (RUFINO; SIMAS, 2018, p. 21).

Já no começo do século XX, no Brasil, inspirados pelas vanguardas artísticas europeias, o ensino da arte, rompendo paradigmas, principalmente de ordem tecnicista, passa a apostar na expressividade humana e aponta para uma mudança significativa em meio às tensões epistemológicas, a reboque dos discursos modernistas antropofágicos, vindos, especialmente, dos artistas ligados à Semana de 1922. Conforme as palavras de Oswald de Andrade (2009, p. 23),

Siga as minhas ideias e verá como ainda não proclamamos direito a nossa independência. Todas as nossas reformas, todas as nossas reações costumam ser dentro do bonde da civilização importadas. Precisamos queimar o bonde.

E, apesar do movimento de resgate da cultura popular brasileira e ruptura com o conservadorismo colonial, o elitismo e os cânones ocidentais mantiveram-se nos anos seguintes.

Influenciado ainda pelas tendências educacionais estadunidenses, em decorrência da dominação econômica e ideológica, o ensino da arte passa a estruturar-se pelos princípios das teorias liberais de autores que romperam com a pedagogia tradicional, como o norte-americano John Dewey (1859-1952). Barbosa (2001, p. 53) reforça

como, por herança desse autor, a arte ainda estava em função de outras áreas do conhecimento:

A ideia da arte como expressão de aula, de outras disciplinas e o desenho de observação como reflexão visual são outras vertentes do pensamento deweyano que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje.

Após a segunda metade do século XX, e ainda sob a influência norte-americana, e também a inglesa, houve um movimento para incorporar a arte como área de conhecimento e linguagem na educação. Read (1986), Eisner (1988), Ott (1988) e Feldman (1993) foram alguns dos inúmeros autores que influenciaram epistemologicamente o ensino da arte no Brasil, tanto nas práticas quanto nas teorias. E são esses autores, homens, brancos, europeus e norte-americanos, que fundamentaram teoricamente os escritos sobre a história do ensino da arte no Brasil.

Essas influências são tão dominantes que, mesmo nos dias atuais, no sistema de ensino brasileiro, guiam conteúdos e metodologias. Nessa perspectiva, incluímos o texto de Barbosa (idem, p. 171) do começo do século XXI:

Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos.

Assim sendo, no ano de 2008, a Lei nº 11.645/08 é decretada e sancionada pelo Congresso Nacional, alterando a Lei nº 9.394, de 1996, anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, pública e privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todos os níveis de ensino, sendo que Artes é uma das áreas especificadas pela lei, o que enfatiza a responsabilidade desse campo de conhecimento em realizar alterações curriculares que promovam a diversidade cultural presente em nossa sociedade.

Decorridos quinze anos desde a primeira alteração legal da LDB, foram implementadas algumas ações afirmativas, adequações curriculares, tanto nas

escolas de Educação Básica como no Ensino Superior, e programas de formação continuada para professores. Houve alguns esforços para que a lei se cumprisse e gerasse mudanças significativas nas práticas em sala de aula, objetivo final da lei.

Porém, diante de tantos anos reproduzindo no plano educacional a lógica colonialista, fruto de um processo de dominação histórico e ideológico que foi se estruturando por meio dos cursos, discursos, de teorias, das mídias e dos livros didáticos, os professores de arte que estão dentro das salas de aula na Educação Básica, guiados por esse currículo, reelaboraram seus planos de trabalho? Resignificaram as formas de ensinar e aprender arte, considerando o contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas? Buscaram alternativas metodológicas condizentes com a especificidade cultural ou transpuseram as que já comumente trabalhavam? Os cursos de formação continuada no campo das Artes contemplam um currículo étnico-racial?

Como anteriormente afirmado, por determinações históricas, os conhecimentos legitimados nas salas de aula relacionam-se quase sempre a valores civilizatórios eurocêntricos, havendo praticamente nenhuma referência às cosmologias que revelem outras formas de produzir conhecimento e se relacionar com ele. Portanto, aponta-se a necessidade de explorar outras estratégias e saberes educativos que tratem da educação como cultura e da cultura como educação, para que os professores possam criar/experimentar novas pedagogias que promovam o necessário exercício da alteridade na prática da diversidade.

E, com isso, não estamos culpabilizando os professores e as professoras que têm iniciativas individuais e emancipadoras nas escolas, apesar de todas as adversidades enfrentadas nos cotidianos escolares, mas problematizando a ausência de políticas públicas de formação e a falta de condições materiais para que esse projeto educativo se concretize.

Para tanto, faz-se necessário pensar a educação para além de algo circunscrito, conduzida somente por discursos culturalistas, mas articulada, isto sim, a políticas públicas e engajamento político de todos nós – pesquisadores, professores, sociedade –, já que a formação de professores e a revisão curricular relacionadas às populações negras e indígenas constituem um direito ao acesso à diversidade de

todos os grupos sociais. O desafio é compreender como articular o que acontece dentro e fora da escola em uma perspectiva crítica que recorra à inclusão e à quebra de paradigmas éticos e estéticos. Ao refletir sobre os pressupostos básicos da formação de professores em uma perspectiva plural, Nascimento (2005, p. 27) afirma que

[...] a escola, enquanto espaço plural e diverso, necessita construir pressupostos teóricos que reconheçam e dialoguem com a diversidade cultural presente na sociedade, enriquecendo, assim, o cotidiano escolar e formando cidadãos atuantes e cientes de seu papel social, indivíduos que têm por princípio o respeito às diferenças e compreendem que a humanidade é diversa.

Ao encontro dessas reflexões e de acordo com os estudos da cultura visual, Aguirre (2011) defende a necessidade de um processo de mudança de paradigmas em relação a um regime estético próprio da modernidade e sugere três viradas epistemológicas para uma mudança educativa: a virada imagética, a virada linguística e a virada cultural. Sobre esta última, o autor destaca algumas características como o valor do contexto, da aproximação das ciências sociais e uma visão culturalista dos fatos humanos, particularmente das artes, aproximando-as da vida real. O autor defende ainda que outros “regimes de visualidade contribuem para a criação ideológica e identitária, o que é importante e necessário em uma visão emancipadora e política da educação” (Idem, p. 82).

Em razão de tudo o que foi exposto, a obrigatoriedade legitimada pela Lei 11.645/08 é necessária, e existe em decorrência da luta histórica dos movimentos sociais, para garantir não somente a representatividade de 50% da população que comprovadamente não vinha sendo reconhecida, mas, também, para que passasse a figurar nos discursos e nos materiais que regulamentam o ensino oficial. Convém ainda lembrar que existe a constatação de que grande parte dos materiais didáticos usados e os discursos articulados na Educação Básica e no Ensino Superior, responsáveis pela transmissão da ideologia da classe dominante, têm informações equivocadas e registros estereotipados, traduzindo preconceitos, falta de representatividade e invisibilidade social (SILVA, 2004).

Decolonialidade: onde estamos e para onde vamos?

A manutenção de um currículo hegemônico ocidental, pautado pela colonialidade constitutiva da modernidade, como foi evidenciado nos parágrafos anteriores, limita epistemologicamente os processos de ensino-aprendizagem e anula as outras formas de existência daqueles que não são narradores de suas histórias nos manuais pedagógicos. Ou seja, por meio da voz dos colonizadores, perpetuam-se a exclusão e a reprodução de estereótipos sociais, culturais e históricos; executa-se um currículo escolar unilateral e monocultural, um modelo único a seguir, que reforça um pensamento universal a partir do indivíduo ocidental, seja ele, homem, branco, heterossexual, da classe dominante, portanto, deserdando todas as epistemologias marginalizadas pela hegemonia ocidental. Além disso, a manutenção desse currículo implica na continuidade da fragmentação do conhecimento, uma estratégia científica equivocada da tradição moderna, onde razão e emoção, prática e teoria não são constituintes de um mesmo corpo.

Por essa razão e pelo contexto histórico apresentado, defendemos a desconstrução do currículo que inviabiliza outras formas de ser e existir distintas do padrão europeu/ocidental, para que haja a valorização da diversidade cultural e artística por meio do levante dos que foram subalternizados desde a colonização, e assim permanecem em decorrência da exclusão promovida pelo capitalismo. A decolonialidade, entendida como processo por meio do qual re-conhecemos outras histórias e trajetórias distintas da lógica racional excludente, “visibiliza as lutas contra a colonialidade não somente desde seu paradigma, mas a partir das pessoas e suas práticas sociais” (WALSH, 2005, p. 24).

Para que esse projeto educacional aconteça e outras narrativas coexistam e ocupem o espaço escolar, entendemos que o percurso formativo dos professores e das professoras comprometidos/as com esse projeto pode nos ensinar como viabilizar esse giro epistemológico sustentado teoricamente pela perspectiva decolonial que, segundo Oliveira, pode ser definido por

[...] visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (2018, p. 54).

No campo do ensino de arte, a produção de matriz europeia sempre esteve no centro das práticas e das teorias, seja nos livros de História da Arte, que apresentam o conceito de arte europeia como universal, ou nos livros didáticos, organizados pela mesma lógica da geopolítica do conhecimento, que é a estratégia da modernidade europeia para afirmar suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, inviabilizando e silenciando os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos (GROSGOUEL, 2007; OLIVEIRA, 2018). No contexto brasileiro, isso significou a negação dos saberes, da memória e da história dos nossos povos originários e dos nossos ancestrais africanos.

Sendo assim, em consonância também com a implementação da lei 11.645/08 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, entendemos que já é tempo de assumir outros saberes nos currículos e processos formativos. Essa mudança só se efetivará com investimento em políticas públicas para formação docente que contribuam com as práticas e teorias que estruturam o ensino de arte de forma crítica, promovendo o questionamento de falsas certezas, buscando experimentar um caminho de descobertas com outras formulações epistemológicas, valorizando outros saberes e outros pontos de vista, e, dessa forma, fortalecer as formações identitárias de educadores e educandos.

O antropólogo, artista e pesquisador colombiano Adolfo A. Achinte (2013, p. 450) acredita que “o ato criador assumido como uma prática deconstrutiva que nos leve a desaprender, se converte na possibilidade de decolonizar nossas mentes”. Ou seja, criar é inventar outras saídas, outras possibilidades de existir, emancipando-nos da emancipação ocidental traçada pela modernidade. Nas palavras de Achinte (idem, p. 449)

[...] para que o telúrico construa sentidos, as emoções palpitem sem limites preestabelecidos, o imaginário nos leve às entranhas e o enigmático se torne uma possibilidade de espreitar outras formas de existir. Emanciparmo-nos do hegemonicamente racional é um exercício que deve ser realizado considerando os medos como contra-narrativas do certo, de tal forma que nos oriente com a consciência de que os medos não são senão a outra face da racionalidade ocidental.

De certa forma, criar é respeitar nossas origens, as realidades que formam nossas subjetividades, superando a lógica ocidental que nos privou da experiência de vida, é o que o autor (idem, p. 450) nomeia de “Pedagogia da Re-existência”. Considerando o ensino das artes visuais, podemos pensar em possibilidades pedagógicas que nos encorajem a refletir e experimentar em torno da maneira como os povos originários e os da diáspora africana tiveram genealogias e trajetórias criativas diferentes dos da arte ocidental, mesmo considerando a atual massificação do mercado globalizado, o que pode significar o respeito às distintas formas de ensinar e aprender arte.

Retornamos ao passado ao abordar criticamente a história do ensino da arte no Brasil, discutimos a implicação dessa história nas práticas atuais e reconhecemos possibilidades de superação da colonialidade. Agora, por quais caminhos iremos prosseguir?

Notas

¹FUNAI. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 29 maio 2018.

Referências

- ACHINTE, Albán Achinte. Pedagogías de la re-existencia – Artistas indígenas y afrocolombianos. In: *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Catherine Walsh (editora). SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ANDRADE, Oswald de. *Os dentes do dragão: entrevistas*. Organização, introdução e notas Maria Eugenia Boaventura. São Paulo: Globo, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 11.645/08*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2010, vol. 26, n. 1, p.15-40. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anti_colonial_br.pdf>. Acesso em: 01 jun.2018..

- EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte* (1988). In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FELDMAN, Edmund B. *Metodologia de trabalho*. São Paulo: USP, 1993.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GROSGUÉL, Ramón Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. *Adinkra – Sabedoria em Símbolos Africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade está na Sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola Plural, a diversidade está na sala: formação de professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2018.
- OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus (1988). In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PREZIA, Benedito. *História da resistência indígena: 500 anos de luta*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.
- _____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.
- READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SANKOFA. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/>>. Acesso em: 28 maio 2018.
- SILVA, Ana Celia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I e TOMO II. Catherine Walsh (editora). SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- _____. *Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas*. Visão Global. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- _____. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Clarissa Suzuki

Clarissa Suzuki é doutoranda em Artes Visuais na USP na linha “Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte”. Possui Mestrado em Artes pela USP, Licenciatura Plena em Educação Artística pela UNESP e Extensão em “Africanidades na Educação” pela UnB. Foi professora de arte da rede de ensino estadual, municipal e privada de São Paulo. Atualmente é professora da graduação e da pós-graduação no ensino superior. Desde 2010 é pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP).