



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RIZONILDA SALES NATIVIDADE

**O ENSINO DA ARTE EM PERSPECTIVA AMAZÔNICO- AMAPAENSE:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA *PRÁXIS* DECOLONIAL**

Macapá
2025

RIZONILDA SALES NATIVIDADE

**O ENSINO DA ARTE EM PERSPECTIVA AMAZÔNICO- AMAPAENSE:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA *PRÁXIS* DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) na Linha de Pesquisa, Educação, Cultura e Diversidades, como um dos requisitos avaliativos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Albert Cordeiro.

Macapá
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

N278e Natividade, Rizonilda Sales.

O ensino da arte em perspectiva amazônico - amapaense: contribuições para uma práxis decolonial / Rizonilda Sales Natividade. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico. 132 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Amapá/UNIFAP, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Albert Cordeiro.

Coorientador:

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Decolonialidade. 2. Colonialidade. 3. Ensino de arte. 4. ARTE. I. Cordeiro, Albert, orientador. II. Universidade Federal Amapá/UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 707

Natividade, Rizonilda Sales. O ensino da arte em perspectiva amazônico - amapaense: contribuições para uma práxis decolonial. Orientador: Prof. Dr. Albert Cordeiro. 2025. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal Amapá/UNIFAP, Macapá, 2025.

**O ENSINO DA ARTE EM PERSPECTIVA AMAZÔNICO- AMAPAENSE:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA *PRÁXIS* DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado em Programa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) – Linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidades como um dos requisitos avaliativos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação

25/09/2025, às 9:00h.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Albert Cordeiro.

Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP-Brasil).

Profa. Dra. Débora Mate Mendes.

Membro Interno (PPGED/UNIFAP-Brasil).

Prof. Dra. Franciele Clara Peloso.

Membro externo (UTFPR-BRASIL).

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira

Suplente interno (PPGED/UNIFAP).

Profa. Dra. Eliana Cabral.

Suplente externo (PPGEO/UNIFAP-Brasil).

À Deus, fonte inesgotável de sabedoria, amor e luz.

Dedico cada passo desta jornada, pois a cada dia Ele me dava forças para continuar
trilhando meus caminhos, dando-me coragem, resiliência e inspiração, que me permitiram
viver momentos inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, **André Oliveira Natividade** e **Raimunda Sales Natividade**, que com humildade são meu alicerce e minha inspiração. Agradeço o amor e ensinamentos, que com seus jeitos simples me ensinaram a sonhar e nunca desistir diante dos obstáculos da vida.

Aos meus **irmãos** e **irmãs**, cúmplices de tantas histórias. Pelo apoio e pelos momentos compartilhados, que me fortaleceram e me ajudaram a seguir nesta caminhada do conhecimento.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP**, por ter me ensinado a caminhada científica. Cada **professor** e **professora** do PPGED/UNIFAP me inspiraram a seguir a jornada da pesquisa científica.

A cada **amigo** e **amiga** que tive a oportunidade de conhecer durante o mestrado, pude compartilhar das alegrias e das dores.

Ao meu sempre solícito e empático orientador, **Albert Alan Cordeiro**. Juntos conseguimos gerar novos saberes e compartilhar novos conhecimentos. Suas orientações foram fundamentais para que eu pudesse superar desafios e alcançar os objetivos. Obrigada por sua paciência, generosidade e expertise. Saiba que sua dedicação e entusiasmo reforçaram meu compromisso com a pesquisa e seu conhecimento sobre a temática levaram à curiosidade de estudar cada vez mais o processo decolonial. Gratidão por cada conselho, leitura atenta e desafios que me propôs ao longo desse percurso.

Ao amigo que me incentivou a seguir esta caminhada do Mestrado, **Eduardo José**, que com seu jeito simples e modo de falar, me fez enxergar a importância de persistir, sempre me motivando a não desistir e proporcionando momentos relaxantes e alegres.

Ao meu esposo, **Antar Kara José**. Meu companheiro que ao mesmo tempo que era compreensivo, também preocupava-se em me alimentar na hora certa e exata, mesmo que por vezes não gostasse. Sou grata por sua companhia e ajuda na caminhada da vida.

Aos **(co) autores/as**, **narradores/as** e **produtores/as** desta pesquisa que colaboraram direta e indiretamente com a Dissertação. Sem vocês não seria possível a realização desta pesquisa.

À vida, aos saberes, à arte, à música, à dança, à poesia, ao poema, aos sons, ao gosto, à beleza, a simplicidade, **à decolonialidade** que busca a alteridade. E por tudo que os costumes e a ancestralidade nos oferecem.

RESUMO

A presente Dissertação, em perspectiva decolonial, tem como tema a decolonialidade e o ensino da Arte como *práxis* transformadora. A *problemática* deste estudo indaga: Quais as contribuições da decolonialidade para a construção da alteridade na rede pública estadual Amazônico-Amapaense, por meio do ensino de arte? O questionamento ensejou o *objetivo geral* da pesquisa: analisar as contribuições da decolonialidade para a construção de uma *práxis* para alteridade, em perspectiva amazônico-Amapaense, por meio do ensino da Arte. Desdobram-se deste, os seguintes objetivos específicos: explicitar os efeitos da colonialidade na Arte e no ensino da Arte; identificar as contribuições teóricas e práticas da decolonialidade para o ensino da Arte no contexto amazônico-amapaense; e analisar a contribuição da decolonialidade para a arte e o ensino da Arte. A pesquisa deve fornecer base significativa para as discussões sobre colonialidade no ensino da Arte, e na perspectiva decolonial, pode contribuir para decolonizar práticas pedagógicas, posto que reforça a diversidade cultural, a compreensão mais rica e crítica da arte como veículo para expressão cultural, a resistência e a transformação social necessárias para estabelecer um alicerce quanto ao reconhecimento das particularidades da vida humana. As bases conceituais são orientadas por teóricos dos estudos decoloniais, tais como Mignolo, (2008; 2016; 2017), Dussel (1974;2012), Walsh (2009), Mota Neto (2016), Dias (2012, 2021), dentre outros que sustentam discussões sobre o pensamento e a pedagogia decolonial. Contudo, vale destacar que nesta pesquisa, Enrique Dussel é a principal referência para a *práxis* da alteridade. Quanto à metodologia pautou-se nas orientações da analética a partir da abordagem qualitativa. Tencionou-se realizar uma pesquisa-ação, combinada à pesquisa de campo, com técnicas da observação participativa, rodas de diálogos e aulas expositivas.

Palavras-chave: Decolonialidade; Colonialidade; Ensino de arte; Arte.

ABSTRACT

This dissertation, from a decolonial perspective, focuses on decoloniality and the teaching of art as a transformative praxis. The problem addressed in this study asks: what contributions does the decolonial perspective make to the construction of otherness in the Amazon-Amapá state public school system, through art teaching? This question gave rise to the general objective of the research: to analyze the contributions of decoloniality to the construction of a praxis for otherness, from an Amazon-Amapá perspective, through the teaching of art. The following specific objectives unfold from this: to explain the effects of coloniality on art and art education; to identify the theoretical and practical contributions of decoloniality to art education in the Amazonian-Amapaense context; and to analyze the contribution of decoloniality to art and art education. The research should provide a significant basis for discussions on coloniality in art education, and from a decolonial perspective, it can contribute to decolonizing pedagogical practices, since it reinforces cultural diversity, a richer and more critical understanding of art as a vehicle for cultural expression, resistance, and social transformation necessary to establish a foundation for recognizing the particularities of human life. The conceptual basis are guided by theorists of decolonial studies, such as Mignolo (2008; 2016; 2017), Dussel (1974; 2012), Walsh (2009), Mota Neto (2016), Dias (2012, 2021), among others who support discussions on decolonial thought and pedagogy. However, it is worth noting that in this research, Enrique Dussel is the main reference for the praxis of otherness. The methodology was based on analytical guidelines, using a qualitative approach. The intention was to conduct action research, combined with field research, using participatory observation techniques, dialogue circles, and lectures.

Keywords: Decoloniality; Coloniality; Art education; Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Movimento ético-libertador, conforme Dussel (1998).....	14
Figura 2	Nuvem de palavras obtida a partir dos descritores do Estado do Conhecimento.....	29
Figura 3	<i>O nascimento de Vênus</i> , de Botticelli (1485).....	43
Figura 4	<i>O nascimento da Vênus amazônica</i> , de Leona Vingativa (2020).....	44
Figura 5	<i>The Birth of Oshum</i> , de Harmonia Rosales (2017).....	44
Figura 6	<i>Gioconda Kunhã</i> , de Denilson Baniwa (2019).....	46
Figura 7	<i>Mona Lisa</i> , de Leonardo da Vinci (1517).....	47
Figura 8	<i>Carne à la Taunay</i> , de Adriana Varejão (1996).....	62
Figura 9	<i>Uma família brasileira no Rio de Janeiro</i> , de Jean-Baptiste Debret (1839)...	62
Figura 10	<i>Sentem para jantar</i> , de Gê Viana (2021).....	63
Figura 11	<i>Homens brancos</i> , de Marcelo Masagão (2018).....	63
Figura 12	<i>Moema</i> , de Victor Meirelles (1866).....	64
Figura 13	Obra da artista Elenilda Moraes (2024).....	69
Figura 14	Obra do artista Marcone de Jesus (2021).....	69
Figura 15	Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes.....	80
Figura 16	Palavras que representam a Arte.....	82
Figura 17	Nuvem de palavras sobre a Arte.....	83
Figura 18	Fotografias dos/as alunos/as produzindo as faixas.....	84
Figura 19	<i>A guerra dos kanaimés</i>	85
Figura 20	Composição.....	86
Figura 21	Fotografia que integra a série “Bori”.....	86
Figura 22	Palavras que representam o modernismo.....	88
Figura 23	<i>A Negra</i> , de Tarsila do Amaral (1923).....	88
Figura 24	<i>Operários</i> , de Tarsila do Amaral (1933).....	90
Figura 25	Releitura da obra <i>Operários</i> , de Tarsila do Amaral, feita pelos/as (co)produtores/as.....	90
Figura 26	<i>Gioconda-kunha</i> , de Denilson Baniwa.....	93
Figura 27	Jaider Esbell, <i>Pata Ewa 'n – O coração do mundo</i> (2016).....	93
Figura 28	Obra do artista Marcone de Jesus (2021).....	93
Figura 29	Obra da artista Elenilda Moraes (2024).....	93
Figura 30	<i>Gorda na rua</i>	93
Figura 31	Obra relacionada à Amazônia Amapaense.....	96
Figura 32	Escrava Anastácia.....	99
Figura 33	Máscaras produzidas pelos/as (co)autores/as.....	100
Figura 34	Caixas de marabaixo produzidas pelos/as (co)autores/as.....	101
Figura 35	Caixas de marabaixo construída pelos/as (co)autores/as.....	103
Figura 36	Registro da turma de (co)autores/as.....	103
Figura 37	<i>Stop and Search</i>	109
Figura 38	Produção dos/as (co)autores/as.....	111
Figura 39	Produção dos/as (co)autores/as.....	113
Figura 40	<i>O anjo caído</i>	113
Figura 41	<i>O anjo azul</i>	113
Figura 42	Colagem produzida pelos/as (co)autores/as.....	114
Figura 43	Registros da visita à galeria de arte em sala de aula.....	117
Figura 44	A pesquisadora e os/as (co)autores/as.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Procedimentos para o Estado do Conhecimento.....	30
Quadro 2	Descritores e área de avaliação do Estado do Conhecimento.....	31
Quadro 3	Trabalhos selecionados para referencial teórico da pesquisa.....	32
Quadro 4	Panorama das pesquisas obtidas no Estado do Conhecimento.....	33
Quadro 5	Identidade étnico-racial dos estudantes.....	71

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ENREDO DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL: CAMINHOS TEÓRICOS E CONTEXTUAIS.....	19
1.1 COLONIALIDADE COMO ESTRUTURA DE PODER E EPISTEMICÍDIO.....	20
1.2 A DECOLONIALIDADE COMO HORIZONTE ÉTICO E POLÍTICO.....	25
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS DA ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....	28
1.4 ESCOLA COMO <i>LOCUS</i> DE RESISTÊNCIA.....	36
2 A COLONIALIDADE NA ARTE E NO ENSINO DA ARTE: O SILENCIAMENTO DE OUTRA ESTÉTICA NA HISTÓRIA DA ARTE.....	38
2.1 ARTE COMO UM DISPOSITIVO DE DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	39
2.2 ENSINO DA ARTE E OS DESAFIOS A HEGEMONIA EUROCÊNTRICA.....	50
3 ESTÉTICAS DECOLONIAIS E INSURGENTES: ARTISTAS INDÍGENAS, AFRODESCENDETES E AMAZÔNICOS NA RECONSTRUÇÃO DE IMAGENS E SABERES EPISTÊMICOS.....	59
3.1 A POTÊNCIA DA ARTE COMO NARRATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	60
3.2 IMAGENS PARA DECOLONIZAR: ANÁLISES CRÍTICAS DE OBRAS E DISCURSOS VISUAIS NA TRANSFORMAÇÃO DO OLHAR COLONIAL.....	68
4 ENSINO EM PERSPECTIVA AMAZÔNICO-AMAPAENSE: CAMINHOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	70
4.1 METODOLOGIA.....	73
4.2 PESQUISA-ÇÃO E MÉTODO ANALÉTICO-PEDAGÓGICO-DECOLONIAL.....	75
4.3 CONTEXTOS E (CO)PRODUTORES/AS DA PESQUISA.....	78
4.4 ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CORDEIRO PONTES.....	80
4.5 PRIMEIRO ENCONTRO – ROMPENDO MOLDURAS: IMAGENS, CORPO E SENTIDO.....	81
4.6 O SEGUNDO ENCONTRO – OLHOS DA ARTE: PODER E TERRITÓRIO.....	92
4.7 TERCEIRO ENCONTRO – UM NOVO OLHAR: CAMINHOS DE EXPRESSÃO E MEMÓRIA.....	97
4.8 QUARTO ENCONTRO – ARTE E POLÍTICA: ENTRE PINCÉIS E PALAVRAS.....	106
4.9 QUINTO ENCONTRO ESTÉTICA E FILOSOFIA DA ARTE – MUITO ALÉM DO BELO; A ARTE COMO VOZ, LUTA E MEMÓRIA.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha caminhada pelos ambientes educacionais, eu, RIZONILDA SALES NATIVIDADE, amapaense, filha de pais ribeirinhos, com ancestralidade negra e indígena, não percebia as características conservadoras e preconceituosas no ambiente escolar, que nos silenciavam. Tal fato se deve à impressão da colonialidade nas políticas educacionais, que vão se refletir nos currículos e na própria identidade.

Somente com o entendimento dos efeitos da colonialidade na educação, é que pude despertar para a compreensão de como seus pressupostos interferem no cotidiano escolar. É importante entender os efeitos deixados pelo colonialismo e dialogar com eles, a fim de analisar como hodiernamente vêm se traduzindo em uma nova roupagem de colonialidade do poder, a qual ainda prevalece na sociedade imposta pelo colonizador, que controla, desumaniza e estabelecendo diferenças nas estruturas de poder.

Foi vivendo e aprendendo com as diversidades do mundo e lutando por uma sociedade mais justa e igualitária, que me tornei Arte-educadora por escolha, acreditando sempre numa educação crítica e libertadora. Neste contexto é que esta pesquisa traz como tema a decolonialidade e o ensino de Arte como *práxis* transformadora.

A contemporaneidade convida a ponderar sobre o legado deixado pela colonialidade, elemento intrínseco à colonização, que resultou em dominação, bem como privou povos colonizados de suas culturas, modos de vida, identidades e riquezas materiais. Esse processo serviu como meio de subjugar os menos privilegiados, em nome de um desenvolvimento desigual que marginaliza grupos diversos, incluindo os pobres, os colonizados, LGBTQs, mulheres, negros, dentre outros. Assim, a modernidade carrega consigo essa herança excludente e opressora, oriunda do período histórico denominado colonização, que afetou todos os países das Américas, sobretudo a América Latina, do México até o Sul da América do Sul. Antes de tudo, cabe esclarecer o conceito de colonização, colonialismo e colonialidade.

Segundo Quijano 2000, a colonização não se limita ao domínio territorial, mas envolve também a imposição de padrões de poder, saber e ser, pois articula dimensões econômicas, políticas e epistêmicas, estabelecendo uma hierarquia mundial na qual a Europa se coloca como centro. É o ato de subjugar territórios e populações. O colonialismo diz respeito à relação de política e administração direta de dominação de um povo sobre o outro e mesmo após o fim do colonialismo formal, permanece a colonialidade, que segundo citado autor, se refere à continuidade das estruturas de poder coloniais na modernidade.

Segundo Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade “é constitutiva da modernidade”, já que se relaciona à dominação de povos, noção que moldou as divisões entre dominador e dominado, evidenciando a relação de superioridade e de inferioridade, a qual desconsidera outras epistemologias, outras culturas. Dessa forma, invisibiliza-se a arte do colonizado em favor de um poder dominante, ideia que se fortaleceu com a modernidade e com o poder do colonialismo, se solidificou. Historicamente, o período, denominado colonialismo acabou, porém, a prática social colonialista permanece e apresenta de modo autoritário e discriminador em várias formas de dominação no Mundo.

No contexto educacional, é desafiador desenvolver o ensino em perspectiva decolonial. Não temos uma educação que faz pensar diante do poder colonizador, pois toda a estrutura educacional se firmou historicamente nesse processo colonial que “se esconde” nos currículos eurocêntricos. Superar o eurocentrismo na educação constitui necessidade que encontra respaldo nas críticas à desumanização e às transformações de conceitos moldados pelo sistema educacional colonial, mantendo a razão em causa e efeito da pós-modernidade neoliberal.

Diante dessas inquietações é que busquei investigar a possibilidade de pensar uma *práxis* educacional que provocasse e enfrentasse o processo discriminatório, utilizando a Arte/ensino da Arte como ferramenta para este processo. Nas reflexões sobre o processo da inviabilização de culturas, movido pelo período colonial que ocasionou a dominação, responsável por subtrair modos de vida, de ser, de saber de povos colonizados, sigo tendo a consciência de que somos iguais nas nossas diferenças.

Assim, precisamos lutar por uma educação pautada na valorização de pessoas que foram e são invisibilizadas pelo poder público, acreditando que podemos construir um Mundo pautado no respeito à diversidade. Neste sentido, a problemática desta pesquisa indaga:

Quais as contribuições da decolonialidade para a construção da alteridade na rede pública estadual Amazônico-Amapaense, por meio do ensino de arte?

O questionamento ensejou o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições da decolonialidade para a construção de uma *práxis* para alteridade, em perspectiva amazônico-Amapaense, por meio do ensino da arte. Quanto aos objetivos específicos consistem em: explicitar os efeitos da colonialidade na Arte e no ensino da Arte; identificar as contribuições teóricas e práticas da decolonialidade para o ensino da Arte no contexto amazônico amapaense e analisar a contribuição da decolonialidade para a arte e o ensino da Arte.

O desejo de investigar a colonialidade no sentido de desconstituí-la em um educandário público está estreitamente relacionado a minha própria vivência, pois sempre estudei em escola pública, portanto, sou fruto da Educação Básica Pública, da época em que se prestava o antigo vestibular e se esperava com ansiedade o resultado. Lembro que fiquei ouvindo o rádio, esperando meu nome ser pronunciado, para cantar ao som da *Marcha do Vestibular* de Pinuca “Alô papai, alô mamãe/Põe a vitrola pra tocar/podem soltar foguetes/Que eu passei no vestibular”. Tentei a aprovação durante dois anos, a primeira em 1993, ano em que conclui o magistério, sendo que à época em só existia a Universidade Federal do Amapá//UNIFAP para a qual concorri ao Curso de Letras e Artes, pois sempre gostei das linguagens artísticas.

No entanto, fui aprovada somente no ano seguinte, 1994, para o curso de Educação Artística¹, hoje Artes Visuais (termo alterado para Arte em atendimento ao Parecer CNE/CEB n. 22/2005, por solicitação da Federação de Arte- Educadores do Brasil/FAEB). A escolha pelo referido curso foi “consciente”, posto que já me inclinava à poesia, teatro, desenho, pintura, e a tudo que Arte proporciona.

Hoje, percebo a importância que a Arte desenvolve na educação, ajudando a pensar um campo de forças atravessado por questões conceituais, políticas, poéticas, de aberturas e deslocamentos capazes de evocar novas referências. É por essa noção que abraço minha profissão também como um ato de resistência, e acima de tudo, como modo de disparar a presença “outra” como ser de direito, de voz, de vida, vislumbrando uma quebra de paradigmas. Concordo com o educador brasileiro Paulo Freire (2007) que o ato de educar está na experiência humana e a educação é uma forma de intervir no Mundo. Isso implica que para além dos conteúdos ensinados ou aprendidos, a educação está alinhada tanto ao esforço da manutenção de uma ideologia hegemônica dominante, quanto ao fato de dissolvê-la ou desmascará-la.

Trabalhando agora como professora de Arte em Escola Pública, passo a refletir sobre o processo de colonização, saberes e manifestações culturais indígenas, africanas e ribeirinhas que foram inferiorizadas, mas que resistiram e ressignificaram usos e costumes como marcos étnicos. Percebi nos meus estudos e sentindo a dor do “outro” (que também é minha), que durante muito tempo a Arte foi utilizada como forma de subjugar pessoas, nas mais variadas formas de linguagem artística.

¹ Estava associada a atividades educativas e não área do conhecimento ou como disciplina. Um único profissional desenvolvia propostas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro e, por isso, era entendido como professor polivalente. A partir do termo Ed. Artística (estabelecido a partir da Lei 5692/71), surgem os cursos de Licenciatura de Curta duração (dois anos), em que os “conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em uma visão redutora e adversa” (Frange, 2002, p. 40). Com a alteração do Parecer, o profissional passa a trabalhar na sua área de formação: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Foi exatamente no período colonial que foram deixadas marcadas profundas na arte. A educação estética é um dos modos subjacentes, de fato, coloniais de nossos saberes e mentes e as explicações artísticas muitas vezes são construções ideológicas que apagam as outras, selecionando e recontextualizando obras e histórias que desprezam outras culturas, outros costumes. Nesse sentido, movida por uma emoção revolucionária que sempre me alimentou é que me aproprio da poesia do poeta Fernando Teixeira de Andrade², destacando o seguinte extrato: “O medo: o maior gigante da alma” e reflito:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
 Que já têm a forma do nosso corpo...
 E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...
 É o tempo da travessia...
 E se não ousarmos fazê-la...
 Teremos ficado...
 para sempre...
 À margem de nós mesmos...

Todo esse contexto me fortalece para a necessária travessia que a pesquisa exige, qual seja, acreditar no potencial criador e reflexivo do campo da Arte. Desse modo, ao ingressar neste respeitado Programa de Pós-Graduação para cursar o Mestrado, minha percepção sobre a Educação ampliou-se ainda mais para além dos “muros” da escola. O Curso instigou-me a ter um posicionamento político sobre a vida, minhas práticas e dilemas, especialmente na área do ensino da Arte, para qual o meu olhar suleador se volta. Em especial, me fez compreender criticamente a negação do “outro” invisibilizado e oprimido diante de uma sociedade desigual, ou seja, me fez ver além da aparência.

Neste sentido, destaco Enrique Dussel (1998) como parâmetro para descrever, o movimento ético-libertador, processo que nos leva a pensar sobre o movimento que ele desenvolveu para percebemos e sentirmos a dor “outro”. Este filósofo argentino desenvolveu a filosofia da libertação, criticando a modernidade ocidental, que desenvolveu uma razão de domínio eurocêntrico, não reconhecendo a alteridade do “outro”, mas reduzindo, colonizando e explorando e então, propôs uma ética centrada na alteridade, sendo a responsabilidade que temos diante dos invisibilizados pela sociedade.

A prática da alteridade para Dussel (1998) está centrada na ética da libertação, ou seja, uma ação que busque transformar as estruturas em prol da dignidade dos injustiçados, que só

² Fernando Teixeira de Andrade foi um professor de literatura, nasceu em 1946 em Ribeirão Preto e faleceu em 2008, filho de uma professora com um advogado.

será possível com o compromisso histórico da libertação do “outro”. Assim, a prática ética da alteridade é a verdadeira parte da escuta e do reconhecimento do “outro” como sujeito, e neste contexto, é o ponto de partida da ética. Trata-se de sair do “eu” fechado da razão moderna e abrir-se para o clamor do “outro”, aquele que sofreu e sofre injustiças, aquele rosto do faminto, do pobre, do indígena, do negro, do homem, da mulher oprimida, do LGBTQIPN+, dentre outros. A prática para a alteridade não se trata de uma ação solidária, paternalista, mas uma resposta às injustiças sofridas, o reconhecimento do “outro” como sujeito pleno de direitos. Esta prática é a ação ética voltada à libertação do “outro” e por isso, exige transformação das estruturas de poder dominante. A figura abaixo mostra este movimento:

Figura 1 – Movimento ético-libertador, conforme Dussel (1998)



Fonte: Extraído de Teresa Christina da Cruz Bezerra.³

A Figura 1 sistematiza o movimento de possibilidade crítica proposto por Dussel na visão de Oliveira e Ramos (2020, p. 108-109). Para os autores, o movimento ético rumo à transformação se dá através de cinco momentos, assim descritos:

1 – Experiência monológica ou reconhecimento da dor do “outro”. Neste momento o indivíduo, sensível à dor do “outro”, reconhece a vulnerabilidade traumática e o sofrimento corporal deste “outro”, além de reconhecer o processo de vitimização e de negação de direitos básicos da pessoa, o que inviabiliza a vida em sociedade.

2 – Consciência crítica da negatividade da vítima como vítima. Trata-se do momento de “descoberta crítica da negatividade da vítima como vítima, como ser afetado, não-participante, oprimido e excluído do direito de viver como sujeito”.

³ Contido na Tese intitulada “Educação Médica: o que dizem as/os residentes em formação no Sistema Único de Saúde no Estado do Pará?”

3 – Consciência crítica sobre o sistema como causa da negatividade da vítima. Momento de consciência crítica sobre o sistema (não-verdade, causa originária da negatividade da vítima) que encobre o sofrimento da vítima (explorados, excluídos, dominados). Aqui, o indivíduo se reconhece como o “outro” e valoriza as exterioridades negadas em um contexto que vai além da herança colonial.

4 – Consciência ético-crítica do sujeito (“outro”) negado pelo sistema: “momento em que se processa a tomada de consciência do outro como oprimido-excluído e como sujeito ético digno, não só como igual, mas como o ‘out (alteridade) que a comunidade hegemônica nega”.

5 – Compromisso ético-crítico com a realidade causadora das vítimas: momento de “luta pela participação plena das vítimas na comunidade, através da organização e da construção de um projeto de libertação”.

Nota-se que para Dussel (2012), pensar o “outro” eticamente, significa olhar e legitimar culturas, histórias, saberes, desejos, sonhos, reconhecendo-o como um ser humano de possibilidades. Em outras palavras, trata-se de estabelecer relações de alteridade, atentando que a vida humana impõe limites, tem exigências próprias: necessidade de alimentos, casa, segurança, liberdade e soberania, valores e identidade cultural, plenitude espiritual, dentre outras (Oliveira, 2020).

Nessa perspectiva, Oliveira e Ramos (2020, p. 64) pondera que “saber escutar o “outro” possibilita o processo ético – político de libertação pela supressão das determinações sociais negativas e o reconhecimento do outro como como sujeito de saberes e de direitos. Desse modo, é dever ético criticar e pensar o sistema a partir da vítima, sendo que a crítica se torna o início do processo de transformação da vida humana (Dussel, 2012; Oliveira, 2020).

Nesse cenário, os discursos das vítimas deverão ser escutados por quem ousa transformar o sistema, num movimento contínuo de libertação, pois segundo Oliveira e Ramos (2020, p. 106), libertar é “permitir que o “outro” viva sua história, sua cultura, sua espiritualidade [...] na certeza de que é possível a criação do novo, quando essa busca é mediada por uma razão crítico-estratégica”. Logo, a mudança requer iniciar pelas pequenas coisas, finalizam os autores.

Diante dessas ponderações que traçam caminhos para um novo pensar educacional, e devido à importância das questões voltadas para o ensino da Arte nas escolas públicas, é que eu, professora do Ensino Médio, tracei mudanças externas e internas em um grito de esperança e transformação. Tal transformação vai além da simples mudança, é uma jornada profunda que desafia as narrativas hegemônicas, buscando restabelecer a dignidade daqueles que são invisibilizados por um mundo marcado de opressão e dominação. Passei a entender que deveria

ser desobediente e criativa e entendi que retroceder, sim, render-se não, e que fugir é um ato também de coragem, pois visa à sobrevivência.

Contudo, para traçar a rota de fuga que desenhei até aqui, precisei compreender o lugar em que estamos e de onde saímos. Talvez, penso eu, seja necessária a recriação de novos projetos de sobrevivência, de assentamentos, a partir das ruínas que emergem dos nossos desgastes, esgotamentos e processos desiguais. Esse processo de sentir a dor do “outro” é por vezes, sentir a mesma dor que nos acolhe e impulsiona a travar a mesma luta diante de um sistema moldado para inferiorizar. Todo esse contexto justifica a importância desta pesquisa, que entende a decolonialidade como instrumento para o ensino da Arte, pois resistir e lutar por transformar esse sistema de colonialidade é ser decolonial.

Desta forma, me reconheço neste processo e minha enunciação é de uma mulher negra, professora e pesquisadora do campo da educação em perspectiva decolonial, especialmente no que se refere à contribuição da decolonialidade no ensino da Arte. Acredito que meus caminhos como professora de Arte foram modificados ao longo do tempo, devido ao meu reconhecimento como sujeito ético digno, e me vejo com o compromisso ético com o “outro”, tanto para viver em uma sociedade justa, quanto para pesquisar sobre ela. Ádua é a tarefa de pensar os caminhos para desenvolver uma pesquisa, mas não busco qualquer caminho. Busco um caminho aberto às modificações na minha *práxis* educacional e uma *práxis* para alteridade, que possa influenciar a prática do outro.

No processo de leitura e da própria escrita acadêmica, reflito com a ajuda do giro decolonial, que me possibilita conhecer o pensamento e as pedagogias que transmitem a ideia de uma pedagogia defensora da identidade, do saber e da alteridade do “outro”. Diante disso, concordo com Walsh (2009, p. 27) que as pedagogias devem dialogar com os antecedentes crítico-políticos, em uma perspectiva decolonial. Para a estudiosa, há que se buscar “Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental”.

Após as leituras que tracei sobre o giro decolonial e suas pedagogias, percebo que o caminho que trilhei e o encontro que tive com a decolonialidade me transformaram, significativamente. Isso ocorreu porque o sujeito é transformado pelas etapas da vida, já que o processo de descoberta é uma conquista social e não resultado de uma evolução humana natural. Portanto, cada ser humano carrega consigo uma forma única de ver e pensar o Mundo.

Dessa maneira, entendo a decolonialidade como um fio condutor que possibilita relacionar o conhecimento sistematizado historicamente adquirido nas universidades com os conhecimentos provenientes da vida cotidiana do ser humano. Considerando o que foi

explicitado, fomentamos a relevância dos conceitos apregoados por Enrique Dussel para a pesquisa/perspectiva decolonial, uma vez que para o teórico, o sistema colonial se fortalece através da dominação, da negação do “outro” como ser humano e social, o que denota, em todos os âmbitos da sociedade, o viés de opressor e oprimido.

Entender o posicionamento/pensamento dusseliano é buscar enfrentar a desigualdade social existente, se contrapor a uma formação alienada e entender que “a consciência ético-crítica é necessária para que se compreendam as causas da opressão e da exclusão sociais para intervir e transformar as realidades educacional e social” (Dias; Oliveira, 2012, p. 105).

Em oposição a uma formação tão restrita quanto àquela que tem sido oferecida nas escolas, é imperativo compreender a importância de valorizar e reconhecer os conhecimentos artísticos, uma vez que o ensino de arte não se limita apenas a mudanças no conteúdo do currículo, mas também deve promover uma abordagem crítica quanto à arte e à sociedade.

Por meio da arte, as pessoas são incentivadas a questionar estruturas de poder, injustiças sociais e a desigualdades que são representadas nas obras de arte, por exemplo. Isso as capacita a se tornarem cidadãs críticas, capazes de analisar e desafiar as normas estabelecidas, contribuindo para a transformação social, fato fundamental para promover uma educação justa, inclusiva e representativa, que contribui para desconstruir narrativas coloniais e eurocêtricas.

Esse movimento requer uma compreensão profunda do que esses conhecimentos são e do impacto que exercem na formação das pessoas. Portanto, a discussão sobre a natureza única do ensino da Arte tornou-se o eixo central desta pesquisa. Isso se deve ao fato de que a defesa da inclusão da disciplina no currículo escolar, como um conhecimento fundamental para a formação dos indivíduos, exige a compreensão completa do que a arte representa e como ela se relaciona com as especificidades da educação escolar.

Por isso, além de enfatizar a importância que possui o ensino da Arte na instituição educativa, a decolonialidade é também uma ferramenta poderosa para repensar a base e a orientação curricular. Ademais, fortalece o ensino da Arte, sua didática, metodologia e o próprio fazer pedagógico que passa a ser olhado a partir da necessidade e do contexto prático da escola.

Diante do exposto, a pesquisa deve fornecer uma base significativa para esclarecer o objeto de estudo no ensino da Arte em perspectiva decolonial, em vista de decolonizar práticas pedagógicas. Além disso, pode auxiliar a reconhecer a diversidade cultural e promover uma compreensão mais rica e crítica da Arte como veículo para expressão cultural e resistência que atinja a transformação social e estabeleça alicerces para decolonizar o ensino da Arte na escola.

O texto está dividido em cinco seções: a primeira, intitulada *Enredo de uma práxis decolonial: caminhos teóricos e contextuais* traz os pressupostos epistemológicos da pesquisa

e os resultados do Estado de Conhecimento empreendido. A segunda seção, nomeada *A colonialidade na Arte e no ensino da Arte: o silenciamento de outra estética na história da Arte*, aborda os conceitos de colonialidade e decolonialidade, localizando o ensino da Arte como proposta contra hegemônica na luta por visibilizar grupos marginalizados em suas culturas e vivências. A terceira seção, cujo título é *Artes decoloniais: artistas, imagens e epistêmicas*, aborda – *estéticas insurgentes: artistas: indígenas, afrodescendentes e amazônicos* traz a potencialidade da arte como narrativa contra hegemônica.

Por fim, a seção quatro traz o cerne desta pesquisa e é intitulada *Ensino em perspectiva amazônico amapaense: caminhos metodológicos e intervenções pedagógicas*. Esta seção aborda a metodologia, fala sobre a pesquisa-ação e o método analítico pedagógico decolonial, além do contexto e a apresentação dos co-produtores/as da pesquisa. Finalizamos falando do *locus* da pesquisa – a Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes – e sobre os cinco encontros da pesquisa-ação assim nomeados: *Rompendo molduras: imagens, corpo e sentido*; *Olhos da Arte: poder e território*, *Encontro - um novo olhar: caminhos de expressão e memória*; *Arte e política - entre pincéis e palavras* e *Estética e filosofia da Arte – muito além do belo- a arte como voz, luta e memória*.

1 ENREDO DE UMA *PRÁXIS* DECOLONIAL: CAMINHOS TEÓRICOS E CONTEXTUAIS

É preciso descolonizar o pensamento para
decolonizar as práticas.

Catherine Walsh.

A colonialidade é um acontecimento histórico e cultural que tem seu embrião fecundado no colonialismo, mas mantém-se ativa nos saberes e nos modos de vida, mesmo após os movimentos de descolonização dos territórios colonizados. Possui um vínculo entre passado e presente, já que segundo Quijano (2000), produz um padrão mundial de poder que opera na naturalização deste poder e nas hierarquias raciais, de gênero, culturais, geográficas e epistemológicas.

A colonialidade se estabelece como conceito complexo e refere-se a um legado profundo e duradouro dos processos coloniais que moldaram o Mundo moderno, indo além do período histórico da colonização, pois abrange a persistência de hierarquia, desigualdade e de relação de poder, estabelecidas durante a era colonial. Assim, constitui-se como estrutura-padrão de dominação e força impositiva de relações de poder, a qual, por meio da colonização, atuou/atua nos modos de produção, nos saberes, nos ofícios, nas sexualidades, nas subjetividades e nos modos de subjetivação das pessoas.

Esta forma de dominação ditada pelos europeus, gerou-se com a modernidade, a partir da ideia errônea de que para o progresso, era preciso explorar territórios e escravizar pessoas. A questão a considerar para tais estudos são a realidade de cada território, o tempo nesses espaços diferentes de um para o outro. Para fins de compreensão, considero que a colonização trata da ocupação territorial e envolve forças intrincadas na disputa por poder e hegemonia. Percebo que a colonialidade, apresenta-se como uma estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizada em nossa sociedade como resultado do projeto colonial de poder, e por isso, concordo com Silva, (2020, p. 207) que “[...] figura em todas as formas de capital, sem reduzi-la a uma temporalidade linear ou a um processo acumulativo ou de desenvolvimento separado (paralelo ou subordinado) ”.

Diante do exposto é que busquei nesta seção traçar discussões sobre a colonialidade como uma forma de poder que se manifesta na naturalização de desigualdades, na racialização dos corpos e na desvalorização de modos de vida e de conhecimento não alinhados ao modelo ocidental moderno, fazendo relação com o epistemicídio.

O conceito de epistemicídio é discutido por autores como Boaventura de Sousa Santos, para designar a destruição sistemática de formas de conhecimento produzidas por povos originários, africanos e outros grupos historicamente marginalizados. Para este teórico, “[...] o epistemicídio não se traduz apenas na destruição dos conhecimentos rivais, mas também na destruição dos próprios contextos sociais e culturais que os tornavam possíveis” (Santos, 2007, p. 79).

Esse processo ocorre tanto pela negação e invisibilização de saberes quanto pela sua apropriação e ressignificação em moldes eurocêntricos. O epistemicídio, portanto, não é apenas a perda de conhecimentos tradicionais, mas também a imposição de uma monocultura epistêmica que reduz a diversidade cognitiva da humanidade. Diante disso, a colonialidade como estrutura de poder e o epistemicídio como seu corolário revelam a necessidade de um giro decolonial, que implica reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes e formas de existência.

Esse movimento não busca substituir a ciência moderna, mas situá-la como uma entre outras possibilidades, abrindo espaço para diálogos horizontais que restituam a dignidade epistêmica a grupos historicamente silenciados. Assim, compreender a colonialidade e o epistemicídio é fundamental para problematizar o ensino de Arte na luta contra as desigualdades sociais e cognitivas, bem como para repensar projetos de sociedade que sejam realmente plurais, justos e democráticos.

1.1 Colonialidade como Estrutura de Poder e Epistemicídio

Segundo Santos (2010), o colonialismo interno não é somente uma política de Estado, consiste numa “gramática social que atravessa a sociabilidade, o espaço público e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades”. Mesmo com o seu fim, o colonialismo, continua sendo uma opressão bélica, militar, econômica e cultural de um País sobre o outro, um regime que saqueou costumes, histórias e conjuntos de conhecimentos, impondo a sua superioridade e inferiorizando povos.

O empreendimento do regime colonialista correspondeu ao domínio europeu sobre a América, África e Ásia, a partir do século XVI. Esse monopólio derivou da colonização, da acumulação primitiva do capital e da ascensão burguesa na modernidade, culminando no capitalismo imperialista e industrial do século XIX (Marc Ferro, 2017).

Nesse contexto, é imprescindível compreender a colonialidade, conceito que desde o século XX foi expresso por intelectuais latino-americanos, dentre eles o filósofo argentino

Enrique Dussel (1993), o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), o semiótico Walter Mignolo (2017) e a linguista Catherine Walsh (2009). Tais pensadores questionam o processo de dominação existente desde o período colonial, objetivando transformações epistemológicas voltadas à valorização de saberes e de outras epistemologias.

Teóricas decoloniais como María Lugones, Lélia Gonzalez, Yuderlys Espinosa Miñoso, Rita Segato, Patricia Manrique, Castiel Vitorino, Luciana Ballestrin, dentre outras, buscam reivindicar a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão em um diálogo “indisciplinar e insurgente” entre a Economia, a Política e a Arte (Leal, 2020). Como se verifica, o pensamento decolonial produz *lôcus* de diferenciação, possibilidades múltiplas de encontro e diálogos culturais diversos.

Diante do exposto, entendo que a colonialidade teve suas raízes na época da colonização europeia, que durou séculos e envolveu a exploração, a dominação de povos e de territórios. Esse processo colonizador formou as relações entre as potências coloniais e as colônias, além das dinâmicas internas das próprias sociedades colonizadas. Nesse processo, criou-se a hierarquia social com base em raça e etnia e o poder colonizador categorizou as pessoas por critérios raciais, levando à discriminação e à inviabilização, afetando crenças, valores e as identidades culturais das sociedades colonizadas, além de impor língua, religião e, especialmente, sistema educacional, refletindo os interesses das potências coloniais.

Mignolo (2017) aduz que o conceito de raça se instituiu como uma construção social e cultural, sendo historicamente usado para justificar a dominação, exploração e hierarquização de diferentes grupos. A ideia de raça, intrinsecamente ligada ao colonialismo e ao projeto eurocêntrico de expansão e de dominação globais, foi criada e utilizada pelos colonizadores para justificar a exploração de povos colonizados e a apropriação de seus territórios. Isso envolveu a classificação das pessoas em diferentes raças, com base em características físicas e a atribuição de valores e hierarquias raciais. O referido teórico enfatiza, ainda, a importância da descolonização do pensamento e da crítica às estruturas de poder que perpetuam as ideias raciais como não inerentes à biologia humana, mas sim, uma construção cultural e ideológica, enraizada no contexto do colonialismo e vista como uma construção social usada para justificar a dominação, que devem ser combatidas.

Apesar do fim do colonialismo, a colonialidade mantém-se e estabelece um padrão de poder, ligando-se ao mercado capitalista e à ideia de raça. Ademais, esse padrão de poder mundial não admite outra forma de visão de Mundo ou epistemologias outras, fora do padrão moderno/colonial europeu. Isso implica dizer que tudo fora do modelo eurocêntrico é

considerado como conhecimento não válido, o que se denomina racismo epistêmico, conforme Ballestrin (2013).

Evocando novamente Mignolo (2017), descrevo que a colonialidade se constitui da modernidade. Modernidade/colonialidade é o período em que se estabeleceu a modernidade europeia e ao mesmo tempo a colonização do continente latino-americano, apoiadas nos trabalhos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005).

Adoto a escrita com barra oblíqua por entender que a modernidade e o estabelecimento da colonialidade são interligados e dependentes, em uma relação de causa e efeito por meio das especificidades do que a colonização causou no imaginário das populações que sofreram o colonialismo. A isto, Aníbal Quijano nomeou no final de 1980 de colonialidade.

O enfrentamento à colonialidade é chamado de decolonialidade ou giro decolonial. Segundo Abreu (2022, p. 103-104) o grupo Modernidade/Colonialidade é um: “grupo de intelectuais latino-americanos que revisaram/revisam as grandes narrativas da modernidade, e ao fazer a crítica ao modelo moderno/colonial estabelecem modos de pensamento não-eurocêntricos e que abarquem a coexistência de diferentes epistemes”, ou seja, não há modernidade sem colonialidade. A colonialidade exaspera e produz o preconceito em relação àqueles subalternizados e o colonizador, ao definir “outros” como inferiores, os expeliu da esfera normativa real.

A colonialidade assumiu a função de sustentar a lógica exploratória do sistema, não se desfez com o fim do colonialismo, adquiriu uma nova roupagem e passou a utilizar técnicas diferentes para subalternizar, dominar, explorar e invisibilizar povos, afetando culturas e histórias. Santos (2007) afirma que, mesmo após a independência das antigas colônias, a colonialidade sobreviveu, a estrutura de poder estabelecida durante a colonização permaneceu, ou evoluiu para novas formas de dominação e de opressão.

A colonialidade se enraizou em nossos territórios, ficando demarcada não somente na arquitetura e na representação visual colonial, mas também no modo como o projeto moderno se articulou no pensamento, na colonização do imaginário, tanto que até hoje algumas situações são circunscritas em nossas práticas culturais, como as comemorações, a exemplo do “descobrimento” do Brasil. Esses fatos coloniais demarcam a ascensão burguesa ao poder, se figurando nesse novo lugar de trânsito (terra “descoberta”), tanto a iminência de violências e de imposições éticas, estéticas e políticas, quanto novas punições, imposições artísticas e religiosas, normas e controles sobre pessoas que foram invisibilizadas pelo sistema eurocêntrico.

Preciso destacar que no período da Guerra Fria introduziram-se os termos colonialismo e descolonização, conceituados pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (1980-1990). Para o estudioso, “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje”.

No final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, Quijano desenvolveu a teoria de colonialidade do poder. Trata-se da relação de dependência criada pelos países europeus e norte-americanos para a América Latina: a colonialidade do poder envolve a constituição de um poder mundial capitalista moderno/colonial e eurocêntrico. Nesse sentido, constituiu-se um sistema de dominação e exploração, estabelecido por potências europeias, indo além da ocupação de terras ao envolver imposições políticas, sociais e econômicas que perpetuam a opressão sobre as populações colonizadas. O processo colonial traz em si uma ação contrária incrível e dialética, ou seja, não há, segundo Freire (2011), intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado. Para Fals Borda (2007, p. 94, tradução minha)⁴:

as sociedades dominantes confessaram o seu próprio fracasso em relação à modernidade capitalista. A ideia do progresso humano, a do antigo Iluminismo, revelou-se demasiado ambígua. Eles não foram de muita utilidade para nós aqui. A razão instrumental deste tipo não nos satisfaz. Devemos ter a coragem de saber ser independentes e voar com as nossas próprias asas.

A partir do processo agressivo que se desenvolveu na colonização, os povos subalternizados e invisibilizados passaram a ser representados pelo viés do olhar do homem branco, carregado de preconceitos, discriminação e violência. O colonizador mostrou-se como pacificador, porém agiu como opressor, impondo seus costumes, conhecimentos e suas vontades, ao se considerar supremo diante do colonizado.

Para o homem europeu, o colonizado equivalia a um ser inferior, desprovido de conhecimentos e costumes. Assim, tudo que não fosse originado de sua doutrina e de suas convicções não seria aceito, pois deveria estar em acordo com o tal olhar europeu. Aos povos dominados só restava a subserviência e a sobrevivência.

Depreendo com isso que a sustentação da colonialidade como permanente estrutura de poder está na racionalização e desse modo, o eurocentrismo mantém o controle da subjetividade e da existência, recrudescendo a hegemonia que se mantém atrelada ao pós-colonialismo.

⁴ *Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Aquí no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas.*

Maldonado-Torres (2016) aduz que a colonialidade atualmente, se encontra no dia a dia das relações sociais contemporâneas, mesmo que tenha se originado no período do colonialismo.

Disso decorre o destaque da existência da articulação entre os conceitos de colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder liga-se à inter-relação entre a diversidade moderna da exploração e da dominação; a colonialidade do saber analisa um conjunto de epistemologias e produção de conhecimentos das tradições europeias reproduzidas e resgatadas do pensamento colonial. Já a colonialidade do ser considera a experiência vivida na colonização e o impacto causado na linguagem e na construção da subjetividade.

Autores como Mignolo (2017), Quijano (2005), Walsh (2009), dentre outros, passaram a tecer uma perspectiva teórica, referendando possibilidades do pensamento crítico, a partir da dominação e da invisibilização dos subalternos. Trata-se de tentativa de construir um projeto teórico voltado ao repensamento crítico e transdisciplinar, cuja característica essencial consiste na contraposição às tendências acadêmicas dominantes e eurocêntricas de construção do conhecimento histórico e social.

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo Modernidade/Colonialidade é questionar a geopolítica do conhecimento, entendida como estratégia modular da modernidade que, de um lado afirma suas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais e de outro, invisibiliza e silencia os sujeitos que produzem “outros” saberes, conhecimentos e histórias. Quijano (2005) e Mignolo (2017) acreditam que tal processo constituiu a modernidade, cujo pensamento se encontra na colonialidade.

Sendo assim, entendo que a colonialidade se compõe da modernidade e esta não pode ser entendida sem levar em conta a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. Segundo Mignolo (2005), a colonialidade compreende a modernidade, não deriva dela, ou seja, modernidade e colonialidade correspondem a duas faces de uma mesma moeda.

Destarte, a colonialidade deixou um legado de desigualdade social, uma ferida que dói sempre, pois nunca foi tratada como deveria, e o colonialismo continua responsável pela configuração atual que assumiu o capitalismo. Quijano (2005) entende que ao produzir a ideia de diferenciação humana para classificar e explorar povos por meio do conceito de raça, o nascer das Américas e a escravidão de povos do continente africano inserem-se nessa história da modernidade que possibilitou uma codificação entre dominantes e dominados, hierarquizada a partir da ideia de raça. As relações de dominação pretendem perpetuar-se nas formas que a colonialidade assume, estabelecendo sua violência no campo poético, epistemológico e

interpessoal. Por conta disso, o sistema colonial tende a nos imobilizar, a eliminar nossa memória e ancestralidade.

A fundação e o desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento são nomeados pela colonialidade, da qual os colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. Essa matriz de poder expressa pela colonialidade, procura ocultar o fato de que a Europa se moldou a partir da exploração político-econômica das colônias e que a Arte e a Educação como ferramentas de poder, foram cúmplices na manipulação e no silenciamento.

Podemos declarar que as noções de colonização se atualizaram e que podem ser entendidas como a “invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (Lévy, 2011, p. 17). A intervenção condiciona-se a planos para o desenvolvimento, com equações político-ideológicas bem definidas, tornando-se um modo flutuante de colonização, já que se adapta ao momento histórico e às necessidades de uma civilização neoliberal capitalista extrativista, uma neocolonização que se articula ao imperialismo e ao domínio territorial, cultural e econômico.

1.2 A Decolonialidade como Horizonte Ético e Político

É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Aníbal Quijano.

A decolonialidade emerge no final do século XX trazendo uma proposta crítica aos acontecimentos no período colonial e do pensamento eurocêntrico. O poder eurocêntrico imposto neste período continua influenciando as estruturas de poder da sociedade. Diante do exposto, intelectuais e ativistas da América Latina, Caribe e África passaram a questionar as hierarquias impostas pela colonização.

Segundo Abreu (2024), a decolonialidade é uma perspectiva teórico-prática que surge como consequência da imposição da matriz colonial e insurge como uma resposta a ela, partindo de um posicionamento outro para romper as amarras da colonialidade/modernidade. Pode ser considerada ainda, uma perspectiva intercultural e um caminho para pensar a partir dos marginalizados pelo sistema mundo, para a construção de sociedades distintas e de um sistema mundo outro. Este mundo outro é o espaço privilegiado para pensar na perspectiva do respeito

às diferenças, pois é aí que se vive e experimenta as relações de poder impostas pela matriz colonial.

Neste processo de descolonização, a decolonialidade surge para continuar as lutas anticoloniais e os movimentos de descolonização do século XX. No entanto, a descolonização visa a independência política e territorial, enquanto a decolonialidade busca a transformação nas bases epistemológicas e culturais impostas no período colonial. O pensamento decolonial também possui base em movimentos como a teoria da libertação e as teorias pós-coloniais, influenciadas por pensadores como Frantz Fanon, Aimé Césaire, dentre outros. Para Maldonado-Torres (2008, p. 75), a decolonialidade:

[...] se configura não apenas como energia de resistência (atitude decolonial), mas também como razão ‘des-colonial’, isto é, uma postura ético-político e teórica que, ao se opor à mentira e à hipocrisia moderna colonial, enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo busca caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário.

Conforme dito anteriormente, descolonização do pensamento colonial surge com grupo Modernidade/Colonialidade, formado por intelectuais com Anibal Quijano, Walter D. Mignolo, Catherine Walsh e Arturo Escobar, que propuseram a modernidade como um projeto civilizatório europeu, intrinsecamente ligado à colonialidade do poder, do ser, do saber, da arte, da natureza, configurando-se em matriz de poder que perpetua a desigualdade enraizada em práticas coloniais de exploração, exclusão e opressão. Para Quijano (2007), este processo continua imperando na sociedade, com a utilização da colonialidade do poder, que explica como as relações de poder estabelecidas no colonialismo persistem nas sociedades contemporâneas, mesmo após a descolonização política da colonialidade do saber. Dias (2019, p. 4) explana que:

a decolonialidade: é o ato concreto do ‘pequeno’ contra o ‘grande’; é a atitude de resistência, de reinvenção de formas de manter uma cultura viva; são as maneiras de desenvolvimento, distintas do desenvolvimento capitalista (predatório, logo, necrófilo); são formas de se relacionar com pessoas, classes, grupos, povos, com o ambiente, dentro de qualquer espaço social, cuja tônica seja uma ética da alteridade em vista da transformação do mundo em um lugar melhor. Para o autor a decolonialidade não se fecha em si mesma. Trata-se de um projeto que visa um mundo para além do moderno, um mundo transmoderno, a envolver duas dimensões: a atitude concreta da vida das pessoas, classes e grupos que resistem, lutam e reinventam processos. Esta dimensão promove outra; e a mais teórica, que além de produzir outras formas de pensar e fazer ciência, alicerça-se em um engajamento ético-político a favor da vítima, do oprimido, do subalternizado, em vista de sua libertação.

As proposições epistemológicas do grupo Modernidade/colonialidade foram o questionamento da geopolítica da modernidade no qual a estratégica era, de um lado afirmar as suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, e de outro, invisibilizar e silenciar os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Segundo Mignolo (2005.p. 75), “[...] a colonialidade é constituída da modernidade, e não derivada, ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda”.

A decolonialidade nasce como crítica ao eurocentrismo, que privilegia a visão eurocêntrica de mundo, marginalizando os saberes, costumes, culturas e histórias dos povos colonizados. Ela visa um mundo plural, justo, horizontal, livre e solidário na busca de construir outras pedagogias, além da hegemonia. São possibilidades de um pensamento crítico que parte daqueles que foram subalternizados pela modernidade capitalista. Deste modo, a decolonialidade é uma epistemologia outra, é uma negação da modernidade, é analética, posto que visa a alteridade, que se constrói a partir do conhecimento da ancestralidade, dos saberes constituídos pelas identidades. Em outros termos, é uma perspectiva de pensar a partir do diferente, do “outro”, pois segundo Dussel (1993, p. 36):

O *ego* moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como o Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do *ego* moderno. E foi assim que os europeus (particularmente os ingleses) se transformaram, [...] nos ‘missionários da civilização em todo o mundo’, especialmente com ‘os povos bárbaros’. A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em ob-jeto: lançado (-*jacere*) diante (*ob-*) de seus olhos. O ‘coberto’ foi ‘des-coberto’: *ego cogito cogitatum*, europeizado, mas imediatamente ‘en-coberto’ como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo.

Entende-se, então, que a decolonialidade surge como um projeto epistemológico, político e cultural que busca questionar a hegemonia do conhecimento produzido pelo Ocidente, recuperando saberes indígenas, africanos, afro-diaspóricos e outras epistemologias. Enfrentar as estruturas de dominação e desigualdades herdadas do colonialismo, como o racismo, o patriarcado e a exploração econômica. Busca, também, desafiar as construções identitárias que inferiorizam os povos colonizados e reivindicar formas alternativas de ser e existir no mundo. Walsh (2009,p. 12), aduz que a decolonialidade:

é uma perspectiva teórico-prática transformadora que autores latino-americanos expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a construção de um projeto transformador voltado para o pensamento crítico, transdisciplinar e intercultural, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Conjectura-se, pois, que a Decolonialidade é um processo contínuo de desconstrução das estruturas coloniais hegemônicas e de construção de outras formas de pensar, que não sejam eurocêntricas. Diante das ponderações aqui realizadas, buscou-se ampliar o aporte teórico em pesquisas que abordam o tema e nesta etapa, procedeu-se à realização do Estado do Conhecimento, o qual será visto na subseção a seguir.

1.3 Estado do Conhecimento: Estudos da Arte-Educação Decolonial

Nesta seção, busco apresentar o objeto de estudo desta Dissertação quanto ao panorama de pesquisas apresentadas no meio acadêmico-científico, bem como descrevo os caminhos epistemológicos e metodológicos definidos para o estudo. Para tanto, empreendi esforços para realizar o Estado do Conhecimento, tendo como repositório a plataforma de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. A escolha pela CAPES deveu-se ao fato de ser uma plataforma vinculada ao MEC, responsável pelo acompanhamento da Pós-Graduação brasileira. A plataforma é alimentada continuamente com dados Coletados pela CAPES, o que confere caráter oficial aos registros de trabalhos em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, oferece base consistente para pesquisas aprofundadas sobre o estado do conhecimento no Brasil.

Diante da escolha por realizar o estado do conhecimento na plataforma CAPES, utilizei os critérios do levantamento, iniciando pelos descritores: **a) decolonialidade, b) ensino de arte decolonial, c) arte decolonial e d) colonialidade**. Face aos descritores sugeridos para maior levantamento, optei pelo recorte temporal delimitado entre 2019 e 2023. A escolha deste recorte temporal para a realização do estado do conhecimento em estudos decoloniais fundamenta-se em três aspectos principais: a atualidade das discussões, a consolidação da produção científica e o contexto histórico-social.

Nas leituras sobre os estudos decoloniais, percebi que embora possuam raízes em debates anteriores, ganharam expressiva visibilidade acadêmica e política nos últimos anos,

Quadro 1 – Procedimentos para o Estado do Conhecimento

Critérios para seleção das fontes	
Descritor (termo de busca)	Decolonialidade / Ensino de arte decolonial / Arte decolonial e colonialidade
Tipo	mestrado e doutorado acadêmicos e profissional
Área de avaliação	Educação / Ensino / Arte
Recorte cronológico	2019 a 2023
Autoria	Feminino /Masculino
Linha	Educação e Artes/ Educação, cultura corporal e lazer etc.
Programa	Educação / ProfArtes dentre outros
IES	UFMA, UFRJ, UERS dentre outros
Estado	BA/RS/dentre outros
Região	NE/CO/N dentre outros
Campo	Práticas Educativas / currículo
Categoria temática dentro das pesquisas realizadas	Educação escolar/ Educação social / Educação escolar e Educação social.

Fonte: elabora pela autora (2024).

A partir desses critérios, identifiquei o seguinte quantitativo: nas Teses e Dissertações acadêmicas tivemos no descritor decolonialidade, nas áreas de avaliação: Educação: 319/ Artes: 83 e Ensino: 80, um total de 482 registros. No descritor Ensino de Arte decolonial, nas áreas de avaliação: Educação: 0/ Artes: 3 e Ensino: 0, um total de 3 registros. No descritor Arte decolonial, nas áreas de avaliação: Educação: 10, Artes: 52 e Ensino: 0, totalizando 62 registros. Nas Teses e Dissertações profissionais tivemos no descritor decolonialidade: nas áreas de avaliação: Educação 28, Artes :9 e Ensino: 64, o total de 101 registros. No descritor Ensino de arte decolonial, nas áreas de avaliação: Educação: 0, Artes: 3 e Ensino: 0, totalizamos 3 registros. No descritor Arte decolonial, nas áreas de avaliação: Educação: 0, Artes: 6 e Ensino: 0, totalizaram 6 registros. Segue a tabela dos dados mencionados acima para melhor compreensão e clareza, sendo os mesmos descritores já mencionado anteriormente.

Quadro 2 – Descritores e área de avaliação do Estado do Conhecimento

DESCRITORES	ÁREA DE AVALIAÇÃO
DECOLONIALIDADE	Educação – 312
	Artes – 83
	Ensino – 80 – totalizando – 482
ENSINO DE ARTE DECOLONIAL	Educação – 0
	Artes – 3
	Ensino – 0 – totalizando – 3
ARTE DECOLONIAL	Educação – 10
	Artes – 52
	Ensino – 0 – totalizando – 62
ENSINO PROFISSIONALIZANTE DECOLONIALIDADE	Educação – 28
	Artes – 9
	Ensino – 64 – totalizando – 101
ENSINO DE ARTE DECOLONIAL	Educação – 0
	Artes – 3
	Ensino – 0 – totalizando – 3
ARTE DECOLONIAL	Educação – 0
	Artes – 6
	Ensino – 0 – totalizando – 6

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Finalizada a etapa de seleção dos trabalhos, procedi à leitura dos dados para indicar se poderiam entrar ou não no levantamento quanto à temática desta pesquisa. Fiz a leitura dos resumos, o que levou a 49 trabalhos, entre Teses e Dissertações. Destas 49 produções foram selecionadas apenas aquelas cuja temática estava mais aproximada desta Dissertação, chegando ao total de 13 trabalhos para compor o arcabouço teórico.

Apesar de não selecionados para esta Dissertação, foi interessante atestar que a decolonialidade aparece em vários campos científicos, sendo que algumas produções tinham como foco as práticas educativas de uma dada realidade social, seja na área indígena, cultura afro-brasileira, área da saúde ou de práticas educativas escolares. São trabalhos que comprovam que a decolonialidade perpassa por diversos campos e dialoga com diferentes objetos. A seguir apresento o quadro abaixo com objetos de estudos para esta pesquisa.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados para referencial teórico da pesquisa

BERNARDES, LUISA PAIVA. PODE UMA ÁRVORE FLORESCER NO OUTONO? mapeando os caminhos do pensamento colonial no ensino de artes' 13/02/2020. Mestrado em ARTES VISUAIS (UFPB J.P. - UFPE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, João Pessoa Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Pernambuco
HEIMBACH, Nilva. CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI 11.645/2008: possibilidades interculturais?' 01/07/2019 213 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca Depositária: Pe Felix Zavataro
COSTA, ANTONIO MATEUS PONTES. PEDAGOGIA DECOLONIAL E ARTE EDUCAÇÃO: transgressões e enfrentamento da LGBTfobia na educação' 20/12/2021. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
MADDOX, Cleberson Diego Goncalves. Decolonização do pensamento em Arte e educação' 15/12/2021. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM
ABREU, Queli Regina Teixeira de. ARTE E EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DECOLONIAL: silenciamento e invisibilidade de mulheres artistas na história da arte' 22/02/2022. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL
SINANI, Marília Cláudia Favreto. Imagens e memórias: tecendo caminhos para uma educação ESTÉTICA libertadora e decolonial' 03/07/2023. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Ciências Sociais.
FREITAS, André Luis Pereira de. Casa de boneca e senzala: Arte e Decolonialidade.' 05/11/2023. Mestrado em Artes Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca do PPGARTES
SILVA, Aldones Nino Santos da. Colonialidade e corpo: as relações entre poder, arte e pensamento decolonial' 09/05/2023. Doutorado em artes visuais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: PPGAV/EBA/UFRJ.
TAVEIRA, ANA CAROLINA DELGADO SANDIM. Desestabilizando certezas: Gênero e Decolonialidade no ensino de Artes Visuais' 09/03/2023. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Uberlândia Biblioteca Depositária: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
QUEIROZ, Talita Araújo. Arte-educação Decolonial: Caminhos de (re)existência amazônica na escola ribeirinha de Manaus' 27/02/2023. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Uberlândia Biblioteca Depositária: undefined
ANDRADE, YASMIN COELHO DE. Narrativas de uma não experiência: saberes construídos na luta antirracista no ensino de Arte.' 29/01/2023. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Universidade de Brasília.
MASSUDA, KASSIANE RIBEIRO SENA. A PRODUÇÃO DE MULHERES ARTISTAS NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: tateando presenças e ausências' 10/03/2023. Mestrado Profissional em PROFARTES Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Uberlândia Biblioteca Depositária: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
OLIVEIRA, Marcelo Antonio Rocha de. AS POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DA DISCIPLINA DE ARTES NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA E OMNILATERAL' 10/01/2022. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados na Plataforma CAPES (2023).

O quadro 3 abaixo apresenta os Programas de Pós-Graduação dos trabalhos coletados e selecionados, por Estados, Regiões e Linhas de Pesquisa:

Quadro 4 – Panorama das pesquisas obtidas no Estado do Conhecimento

PROGRAMA	ESTADO	REGIÃO	LINHA DE PESQUISA
Artes	Pará	Norte	Teorias e interfaces epistêmicas em artes (LP2)
Educação	Paraná/Maringá	Sul	Ensino-aprendizagem e formação de professores.
Educação	Amapá	Norte	Educação, Cultura e Diversidades
Artes visuais Ensino em Educação Básica	Rio de Janeiro 02	Sudeste	-Linguagens Visuais - Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
PROFARTES 02	Mato Grosso do Sul 02	Sul	Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes 02
PROFARTES	Amazonas 02	Norte	Linguística, Letras e Artes: Artes: Educação Artística
Educação Profissional e Tecnológica	Minas Gerais	Sudeste	Organização e memórias de espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Educação	Pelotas	Sul	Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação
Artes Visuais,	Pernambuco	Nordeste	Artes e Comunicação
Educação	Campo Grande	Sul	Diversidade cultural e educação indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB)
Educação	São Paulo	Sudeste	A intervenção educativa socio comunitária: linguagem, intersubjetividade e <i>práxis</i> .

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados na Plataforma CAPES (2023).

Os resumos apresentaram uma síntese objetiva da análise feita nas Teses e Dissertações catalogadas. A Dissertação de Bernardes (2020) dialoga com o pensamento colonial no ensino de Arte, observando as aulas deste componente curricular em uma instituição educacional. Segundo a pesquisadora, o trabalho nasceu no estranhamento de uma árvore florescer no mês de maio, considerando que o olhar do observador foi moldado para seguir regras, tabelas e padrões, e que esses padrões estabelecidos não nos inquietaram como o Mundo que nos rodeia.

Heimbach (2019) traça conexões estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas no espaço escolar. Busca uma discussão no ensino de Arte voltada para a educação intercultural, propiciando reflexões sobre a diferença, além de questionar os professores não indígenas sobre a tradução das manifestações artísticas e culturais indígenas.

Costa (2021) também traz importante contribuição no campo de estudos da Decolonialidade ao fazer referência ao debate sobre o enfrentamento e a transgressão da LGBTfobia, como potencialidade gerada da convergência entre a Pedagogia Decolonial e a

Arte Educação. Apresenta a pedagogia decolonial como possibilidade rebelde e revolucionária para a superação das marcas coloniais presentes nos aspectos sociais, políticos, pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e históricos.

Maddox (2021), por seu turno, apresenta diálogo sobre o pensamento o processo da colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero e do imaginário no ensino de Arte e na percepção poética e estética dos conhecimentos. Utiliza teóricos como Anibal Quijano e Walter Dignolo para conceituar colonização, colonialidade do poder e decolonização. De fato, debate a Arte e a Educação imersas em discursos e narrativas hegemônicas, buscando um currículo desobediente a partir da resignificação dos saberes ancestrais.

Abreu (2022) dialoga com os processos de silenciamento e invisibilidade de duas mulheres artistas na História da Arte, uma europeia, branca, da Idade Média, e outra brasileira, negra, da Idade Contemporânea, sendo, respectivamente, Artemisia Gentileschi (1593-1654) e Rosana Paulino. O estudo comparativo traz reflexões de como a colonialidade e decolonialidade atravessa a história humana. A escolha das duas mulheres foi por serem produtoras de suas histórias e pela capacidade de serem mulheres, artistas e feministas, abordando suas problemáticas no tempo e espaço, resignificando suas falas e saberes nas suas obras.

Sinani (2023) discute como o paradigma dominante unidimensional moderno, institui-se como parâmetro a ser reproduzido nos campos epistemológicos, axiológicos e ontológicos, adquirindo novas roupagens a serviço da manutenção da estrutura. Traz como premissa a indissociabilidade entre razão e sensibilidade na criação, para o desprendimento dos legados hegemônicos de matriz civilizatória-colonial inscritos no campo epistêmico, articulando elementos da linguagem artística em interrelação com aspectos críticos da perspectiva decolonial.

Freitas (2023) faz referência aos brinquedos/objetos casa de boneca, analisando o brinquedo europeu quanto às casas senhorias da cidade de Belém. Trabalha os conceitos de epistemicídio e colonialidade do poder como plano de uma colonização violenta, pautada sob o mito da modernidade que culminou com uma urbanização que ainda hoje é exaltada, mas que custou a destruição de povos e saberes.

Silva (2023) faz uma análise interdisciplinar que explora a interseção do poder, arte e pensamento decolonial, destacando a relevância do corpo como instrumento essencial na construção de uma relação com o Mundo e na organização de pensamentos. Além disso, ressalta a influência do ambiente sociocultural do fenômeno artístico, visando o fenômeno e ampliação da flexibilidade disciplinar e conceitual.

Taveira (2023) reflete sobre gênero e decolonialidade. Em sua Dissertação analisou a prática docente no ensino de Artes Visuais, utilizando alguns autores como referência: Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Rita Segato, Zulma Palermo, Maldonado Torres e Maria Lugones. O estudo buscou compreender a colonialidade instaurada no ambiente escolar, que padroniza o poder, o ser, o saber e a estética artística nas salas de aula.

Queiroz (2023) faz um relato de experiência de práticas artísticas desenvolvidas na disciplina de Artes. Para tanto, organizou experiências de mediação artística na disciplina de Artes com práticas que sirvam como elemento teórico e metodológico decolonial agregador de (re)existência amazônica, criando experiências em Educação Artística no contexto ribeirinho. Essas experiências representaram o imaginário social, as expressões identitárias locais; o vivenciar durante as experiências, a existência amazônica e (re)existência expressiva de povos das águas e floresta.

Andrade (2023) dialoga com a construção de uma pedagogia decolonial em Artes, que assegure representações positivas e agregadoras dos afro-brasileiros e que tenham como foco uma educação com base no respeito à diversidade. Massuda (2023) dialoga com as produções de mulheres artistas latino-americanas como referência visual/imagética no ensino de Arte na Educação Básica. O estudo partiu das inquietações advindas da prática da pesquisadora como arte-educadora, tendo como relevância as produções de mulheres artistas para o ensino de Arte.

Oliveira (2022) buscou compreender como os professores da disciplina de Artes do Ensino utilizam em suas práticas os conteúdos artísticos na formação do aluno, os métodos utilizados e os sentidos que atribuem à disciplina. Sistematizou, então, palavras chaves que se repetiam em todas as Teses e Dissertações catalogadas.

Os estudos apresentados constaram como arcabouço teórico para embasar a pesquisa, pois os estudos em perspectiva decolonial no ensino da Arte podem trazer contribuições em termos teóricos e metodológicos, mais precisamente no sentido de estimular o pensamento crítico e criativo dos (co)produtores/as da pesquisa, tornando o conhecimento acessível à exploração de aspectos subjetivos e culturais. Para as análises, somei os resultados do estado de conhecimento aos teóricos considerados clássicos, o que possibilitou amplas discussões sobre a temática decolonial relacionada ao ensino da Arte. A seguir, busco posicionar a escola como o *locus* do contexto de resistência à colonialidade.

1.4 Escola como *Locus* de Resistência

A escola é um espaço social e cultural e configura como *locus* de resistência diante das desigualdades, opressões, imposições ideológicas e invisibilização de grupos marginalizados, transcendendo a função tradicional de transmitir conhecimentos sistematizados. Ao longo da história, a escola traz um discurso curricular dominador e hegemônico que tende a silenciar e marginalizar grupos historicamente excluídos como forma de dominação, especialmente em contextos de exclusão social.

Todavia, entendo que a escola deve ir além da transmissão de conhecimentos e habilidades, constituindo-se como um espaço de enfrentamento das desigualdades sociais, culturais e políticas que atravessam a sociedade. Neste sentido, tem o potencial para a transformação e construção de saberes críticos.

Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador, que permita aos sujeitos lerem criticamente o Mundo e transformá-lo. Sobre esta visão de Freire, a escola pode assumir a postura de resistência ao oferecer formação que incentive a reflexão, o diálogo, tornando um território onde vozes silenciadas possam emergir.

É nesse espaço transformador que as práticas pedagógicas decoloniais podem possibilitar questionamentos de padrões hegemônicos e a valorizar culturas, saberes e histórias invisibilizadas. O currículo torna-se, então, um instrumento de resistência, abordando direitos, igualdade, história e cultura de povos silenciados pelo poder dominante.

A escola, é um espaço social e cultural, e configura como *locus* de resistência diante das desigualdades, opressões, imposições ideológicas e invisibilização de grupos marginalizados, transcendendo a função tradicional de transmitir conhecimentos sistematizados. Enquanto instituição escolar, vai além da transmissão de conhecimentos e habilidades, é um território de contestações e resistências.

Para Freire (2001), o currículo utilizado nas instituições escolares constitui um conceito de “educação bancária”, que, segundo o pensador, estabelece o educando como repositório de conteúdo transmitido pelo educador, um mero narrador. Tais conteúdos, desconectados da realidade dos educandos, apresentam-se como narrativas a memorizar, apenas. Portanto, este teórico entende que o currículo tradicional afasta-se da situação real das pessoas que integram o processo de conhecer. Logo, faz-se necessário formular o currículo como uma “construção social.

Ao pensar que as forças colonizadoras na arte e no ensino da arte, ainda se mantem sob as lentes coloniais, sobre o prisma de epistemologias colonizadoras é que pensei em realizar

uma pesquisa-ação na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, na área da arte e do ensino da arte através de questões decoloniais e um currículo decolonial, que nos levasse a uma *práxis* para alteridade. Para isso, foi necessário a organização política, as análises da história, a produção desses pensamentos, a decolonização deles e novas pedagogias, utilizando a escola como espaço de resistência.

Como aponta Walsh (2009), toda essa movimentação de pedagogias outras, ocorreu devido às várias mudanças na sociedade, decorrentes de relações econômicas, sociais, culturais e pedagógicas que interferem na arte e no ensino da arte. A revisitação de momentos históricos, a busca por uma nova forma de contar a história e a imersão no *lócus* fazem necessárias no processo de decolonização do pensamento.

Desde que comecei a problematizar a hegemonia por essas linhas, bem como todas as dimensões que correspondem à colonialidade do poder, do ser, do saber, da natureza, da arte, do ensino da arte, questões foram sendo levantadas, e pensei de que modo a arte e o ensino da arte em perspectiva decolonial atuaria na elaboração de um espaço perecível de liberdade a partir do currículo desobediente para uma *práxis* para alteridade. Trago, por isso, questionamentos para pensar sobre outro viés, para decolonizar essas perspectivas hegemônicas na arte e no ensino da arte, não apagar e nem lhes negligenciar, mas repensá-las em epistemologias outras que possibilitem diálogo como resistência e que a escola seja de fato um espaço de resistência e valorização de vozes que foram silenciadas e invisibilizadas.

Nesse sentido, reconstruir e transformar a arte e o ensino da arte por meio de uma perspectiva do pensamento decolonial apresenta-se como uma *práxis* para alteridade, se faz necessário elaborar currículos e práticas educacionais que valorizem as diversidades de saberes, crenças, costumes e dialoguem com elas.

2 A COLONIALIDADE NA ARTE E NO ENSINO DA ARTE: O SILENCIAMENTO DE OUTRA ESTÉTICA NA HISTÓRIA DA ARTE

Desde sua consolidação, a colonialidade teve impacto profundo na produção artística, influenciando as formas como a Arte era criada, representada e percebida. O período colonial marcou-se pela dominação de povos, quando as potências coloniais se apropriavam de elementos culturais das sociedades colonizadas e produziam, frequentemente, obras de arte que combinavam elementos das culturas colonizadoras com os das culturas colonizadas, desrespeitando, ou deturpando, as tradições originais, estereotipando-as como exóticas, fato que contribuiu para a perpetuação de visões distorcidas.

A colonialidade estabeleceu hierarquia artística que favorecia as tradições europeias, em detrimento às colonizadas, levando à supervalorização da Arte ocidental, enquanto se consideravam “primitivas” ou “inferiores” as formas de arte indígenas, africanas, asiáticas e de outras regiões. No período colonial, as autoridades coloniais censuravam e/ou controlavam a produção artística colonizada, proibindo ou restringindo certas formas de expressão artística julgadas como subversivas, ou ameaçadoras para o regime colonial.

No ensino da arte, essa lógica colonial se traduziu na predominância de currículos baseados em referências europeias, como o Renascimento, o Neoclassicismo e o Modernismo, enquanto manifestações artísticas africanas, indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, eram (e são) abordadas de forma pontual ou folclorizada, sem reconhecimento da profundidade estética e filosófica que lhes caracteriza. Essa ausência não é neutra: ela reforça a ideia de que a Arte legítima e universal é a que segue padrões ocidentais, enquanto outras formas de expressão são vistas como artesanato, ritual ou mero objeto etnográfico.

Essa perspectiva silencia outras estéticas e epistemologias que poderiam ampliar a compreensão da Arte e de sua função social. Diante disso é que busquei nesta seção abordar a Arte como forma de resistência à dominação colonial que ignora as cosmovisões e práticas artísticas de diferentes culturas. Defendo, pois, que a história da Arte não pode deixar de dialogar com a diversidade das experiências humanas, perpetuando assim, a colonialidade do saber e do ser.

Repensar o ensino da Arte em perspectiva decolonial exige questionar os cânones, bem como abrir espaço povos historicamente marginalizados, reconhecendo a pluralidade estética como constitutiva da experiência artística. Compreendo que significa, ainda, valorizar

produções que articulam ancestralidade, espiritualidade e resistência, rompendo com a lógica colonial que hierarquiza culturas e silencia saberes.

2.1 Arte como um Dispositivo de Dominação e Resistência

Quem, ainda que envolvido e não desnavegado em margem,
não tomou na boca toda dos sentidos, ainda que em silêncio
oculto, o sabor da margem?

Homi K. Bhabha

A educação estética consiste em um dos modos subjacentes aos colonialismos de nossos saberes e mentes. As explicações artísticas, muitas vezes, são construções ideológicas que apagam as outras, selecionando e recontextualizando obras e histórias que desprezam outras culturas, outros costumes. Isso não significa que não seja possível re/conduzir as narrativas para outros lugares, muito pelo contrário, a desobediência é uma espécie de re/construção das vozes para outras direções, por isso se faz necessário um currículo desobediente em Arte e em Educação, que rompa com a hierarquia colonial e sua geopolítica para construir um currículo que valorize e visibilize a região Amazônica Amapaense, como forma de ação de resistência.

Este currículo desobediente em Arte parte da ideia do conceito de desobediência epistêmica de Mignolo (2017). Tal desobediência epistêmica está relacionada à crítica aos sistemas de conhecimento hegemônicos, especialmente aos produzidos a partir da lógica eurocêntrica, colonial e ocidental.

Mignolo (2017) conceitua a desobediência epistêmica como o rompimento com os padrões impostos pela colonialidade, ou seja, com aquela ideia de que o saber válido é aquele produzido cientificamente, o que para o autor invisibiliza outros saberes. A desobediência epistêmica é, portanto, um ato de resistência e libertação que visa romper com as matrizes coloniais do poder, do saber, do ser, do ver, do sentir, do pensar, dentre outros.

Se conecta com a ideia de pluriversalidade, sendo a coexistência de múltiplas formas de conhecimentos, em oposição à ideia de um saber universal, homogêneo e imposto. Para Mignolo (2017), a desobediência epistêmica é o desprendimento das regras e das lógicas impostas pela colonialidade do saber, permitindo outras epistemologias, outras formas de ver e interpretar o Mundo.

Os atravessamentos poéticos, com toda a história acumulada pelas práticas humanas em prol de uma colonialidade, de uma ideia, de um projeto, demarcam uma Arte hegemônica. O ato de recuperar as narrativas ancestrais, desconstruir e reconstruir o confronto pré e pós-

colonial e reassumir as epistemologias silenciadas é uma luta diária. A colonialidade envolveu a exploração econômica de recursos não apenas naturais, mas principalmente culturais, incluindo artefatos e obras de artes, roubados ou comprados a preço injustos, e que foram enviados a museus e galerias nas potências coloniais.

A história da Arte enfatizou as contribuições das potências colonizadoras e ignorou, ou subestimou, as contribuições das culturas colonizadas. Tal foco resultou em uma narrativa de história da arte eurocêntrica que minimizava a diversidade e a riqueza das expressões artísticas globais, o que se deve às estruturas de poder estabelecidas em tal período histórico.

A crueldade das potências coloniais ao não valorizar a vida de todos que habitavam o território invadido e colonizado se estendeu às muitas formas de violência, a exemplo da física, sexual, patrimonial, moral, psicológica, étnica, religiosa, artística, dentre outras. De acordo com o olhar europeu, os colonizados, simplesmente, não teriam o direito de viver sua Arte, seus costumes, suas línguas, suas religiões, sua identidade e suas culturas.

Sob tal perspectiva, a colonialidade permanece na contemporaneidade nas relações com o conhecimento, com a Arte, e afeta diretamente, a formação da identidade dos povos, influenciando na classificação dos saberes artísticos. Tal cultura de subalternização afetou diretamente a forma de organização da sociedade, mantendo as premissas da colonialidade por meio da exploração e da discriminação de povos, dentre outros aspectos que caracterizam processos de desumanização, como destacado por Freire (2005).

Nesse sentido, as Artes, a estética e suas variadas formas de expressão passam, também, pela discussão da colonialidade. Palermo (2014, p. 10, tradução minha)⁵ afirma que para pensar o que é Arte na América Latina, faz-se necessário desprender-se dos imperativos que compõem o projeto eurocentrado. Para esta autora, a construção da colonialidade no campo das Artes como uma forma de produção social, tem início na conquista dos colonizadores e por isso defende que:

[...] a instância colonial, para cumprir os seus objetivos, carregou consigo a negação de todas as formas de vida e produção de culturas pré-existentes, procurando apagar os vestígios das formas de aprendizagem e transmissão de técnicas e de utilização de materiais específicos do habitat. substituí-los pelas visões, instrumentos e materiais de sua própria civilização superior e avançada. A partir desse primeiro contato, surgem oposições avaliativas:

⁵ *La instancia colonial, para cumplir sus objetivos, llevó consigo la negación de todas las formas de vida y producción de las culturas preexistentes, buscando borrar las huellas de los modos de aprendizaje y transmisión de técnicas y del uso de materiales propios del habitat para sustituirlos por las miradas, los instrumentos y los materiales de su propia, superior y avanzada civilización. Desde ese primer contacto, las oposiciones valorativas: superioridad vs. Inferioridad, primitivo vs. Civilizado habrán de regir los criterios estéticos que se ponen en circulación.*

superioridade vs. inferioridade, primitivo vs. o civilizado, que deverá reger os critérios estéticos postos em circulação.

Nas considerações de Palermo (2014), percebo que na América Latina a Arte e suas manifestações ainda se apresentam pautadas em pressupostos, escolas, técnicas, estéticas e em formas eurocêntricas. Segundo Peloso, Mota Neto e Machado (2023), desde o período colonial, o olhar artístico continua treinado para marcar pessoas e classificá-las dentro de uma escala social, de uma lógica de projeto moderno/colonial, igualmente classificando as produções e as representações artísticas. Cito como exemplo de vítimas desse olhar colonial, os povos originários do Brasil, cuja Arte, mesmo na contemporaneidade, é vista como inferior.

Conforme Saviani (2005), identificar os elementos culturais auxilia na distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, a fim de que se possam estabelecer as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Trata-se da organização dos meios para que, progressivamente, cada indivíduo perceba, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. Essa discussão é relevante, sobretudo por vivenciarmos um momento histórico da educação brasileira que revela a posição de fragilidade da Arte no currículo, no marco das discussões da constituição problemática da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018), que retira a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio.

A percepção da Arte no âmbito educacional muitas vezes é impregnada de idealismo, pois prevalece a noção de que a Arte constitui meio de autoexpressão, algo que, desconsiderando os antecedentes históricos das linguagens artísticas e as condições sociais moldadas pelos modos de produção e de reprodução da vida, supostamente reflete com exclusividade a maneira como o indivíduo interpreta o Mundo. Essa perspectiva sugere um completo desvinculamento da realidade e do processo de aprendizagem, tudo isso permeado pela influência da dominação eurocêntrica. É a força impositiva e as relações de poder impostas pela colonialidade que, por meio da colonização, atuaram/atua nos modos de produção, nos saberes, nos ofícios, nas subjetividades e nos modos de subjetivação das desobediências.

Nesse contexto, como destacado por Moura (2018), a Arte na América Latina tem suas origens em uma matriz de poder eurocentrada. Urge abordar a Educação Artística sob uma perspectiva outra, que envolva a superação de barreiras e a celebração das epistemologias e aspectos culturais próprios da América Latina.

De acordo com Nascimento (2005), a Educação Artística teve seu início em conjunto com a educação geral, através das Artes e Ofícios. A abordagem da Arte na educação refletia as demandas da colônia, sendo que a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, com o

propósito de reformular o ensino da Arte no Brasil, resultou na rejeição de qualquer manifestação artística produzida pelos habitantes locais. Segundo Barbosa (2005), essa missão tinha, como objetivo, introduzir, no Brasil, as correntes estéticas prevalentes na Europa, contribuindo para a formação de uma educação contemporânea impregnada por esses preceitos estéticos e epistêmicos.

Entre as décadas de 1930 e 1970, a Educação Artística no Brasil foi marcada pelas influências do Estado Novo e do Escolanovismo, que de acordo com Nascimento (2005), refletiam um encantamento pela industrialização, ou seja, durante esse período, a Educação Artística direcionava-se a atender às demandas da industrialização. Com o golpe de 1964, que instaurou o regime ditatorial militar, observou-se a introdução do tecnicismo na educação.

Nas décadas subsequentes, entre 1970 e 1980, como destacado por Nascimento (2005), moldou-se a Educação Artística pelo tecnicismo proveniente das políticas educacionais adotadas durante o regime militar, o qual estimulou um movimento rumo à profissionalização de professores polivalentes de Artes. O término desse período é marcado pelo surgimento de uma transformação na Educação Artística, resultando a partir da década de 1990, em uma abordagem alinhada aos estudos culturais e ao advento do multiculturalismo. Esse cenário culminou na proposta triangular, cuja principal figura foi Ana Mae Barbosa, que continua a influenciar a Educação Artística até os dias atuais.

Desde 1492, marco temporal delineado por Dussel (1993) como o início da nossa subordinação enquanto povo colonizado, a América Latina tem sido moldada pelos contextos sociais, culturais, políticos, epistêmicos e, principalmente, educacionais que persistem até os dias atuais. Essas moldagens exercem uma influência contínua sobre os modos de vida, a identidade e o conhecimento das sociedades latino-americanas, refletindo nas dinâmicas atuais e no comportamento da sociedade.

No que se refere à Arte na educação, o jesuitismo deixou uma marca duradoura na concepção e na organização, a qual persiste. Segundo Nascimento (2005), durante o projeto de colonização e de catequese dos povos originários, a sociedade colonizadora priorizou os estudos de Língua Portuguesa e de Literatura em detrimento das artes e ofícios. Essa escolha visava facilitar a naturalização da cultura portuguesa, utilizando língua e literatura como mecanismo que representavam a principal característica da conjuntura colonialista.

Nas escolas da Companhia de Jesus, as crianças eram instruídas em leitura, escrita e em matemática. Aqueles considerados “mais dotados de inteligência” seguiam os estudos clássicos (literários), enquanto os tidos como “de engenho mais rústico e lento” eram direcionados ao ensino profissional, que incluía atividades agrícolas, artes e ofícios (Nascimento, 2005, p. 38).

Artes e ofícios eram considerados formações para o trabalho e assumiam papel educacional subalterno dentro da estrutura educacional jesuíta.

Nesse processo eurocentrado a igreja fortalecia a sua hegemonia e impunha a história normativa responsável por impulsionar a centralização do Estado como único agente capaz de confrontar a generalização da luta e de preservar as relações de classe. Além dos aspectos econômicos do processo, destaco o Renascimento cultural e artístico como ponto de partida da colonialidade dos imaginários e das Artes. Neste período histórico, as noções estéticas, originadas da arte europeia se impuseram e foram a base da idealização de uma ideia global do ser, tal como é possível verificar na seguinte obra:

Figura 3— *O nascimento de Vênus*, de Botticelli (1485)



Fonte: Domínio Público⁶.

Em *O nascimento de Vênus*, uma das obras fundadoras do Renascimento, há a idealização da pureza pelo gosto, avessa à escola classista. Esse período de reverberações artísticas também dialoga com os outros sistemas de conhecimentos e saberes insurgentes no “Velho Continente”, como os métodos de observação. Embora não configurados como um órgão, constituíram a infância das ciências naturais, juntamente às “descobertas” de novas terras e mares, ou seja, arte, ciência e subjetividades internas da Europa constituíram um tipo de sujeito (o colonizador), que chegou pelo Atlântico.

Observam-se artistas que já vêm questionando tal processo colonial nas artes, por meio da decolonialidade. Esses artistas vêm expressando um conjunto de práticas epistêmicas e visuais questionadoras do período renascentista, articuladas, dentro e fora da academia ao longo da história colonial. É o caso de Leona Vingativa, do Estado do Pará, com sua obra intitulada *O nascimento da Vênus amazônica*, na qual desconjunta o cânone europeu ao deslocar a colonização do imaginário proposta na obra de Botticelli.

⁶ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-birth-of-venus-0002/MQEeq50LABEBVg>.

Figura 4 – *O nascimento da Vênus amazônica*, de Leona Vingativa (2020)



Fonte: Fonte: Página Cultura Genial e rede social da artista Leona Vingatina no Facebook.

Inserir o trabalho de artistas que deslocam o imaginário colonial dentro dos currículos hegemônicos de arte é um processo desobediente formativo/desconstrutivo, ao qual concerne não apenas questionar o olhar colonial, mas re/elaborar a liberdade para novos olhares imersos na colonialidade do imaginário. Outro exemplo desta visão eurocêntrica do pensamento hegemônico na Arte é o seguinte trabalho de Rosales.

Figura 5 – *The Birth of Oshum*, de Harmonia Rosales (2017)



Fonte: WikiArt – Visual Art Encyclopedia⁷.

⁷ Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/harmonia-rosales/birth-of-oshun-2017>.

Em sua releitura, a artista busca novas formas de beleza estética, contra hegemônicas, distantes da hierarquia masculina branca e da mulher subordinada, idealizada e imersa na concepção eurocêntrica de beleza renascentista. Para além da carga humana de homens brancos europeus, em suas constituições de Ser, estavam as ambições de seus pensamentos, de seus atos e daquilo que chamamos de subjetividade, como a ideia de uma ética, uma estética e uma organização política complexa, sedimentada no pensamento do século XV.

A arte advinda do eco do mercantilismo e da conquista do Atlântico trazia nas suas narrativas, por meio dos processos educativos e estéticos da pedagogia cultural (e no mais tardar compreendida como arte educação), uma ampliação dessa noção de Ser, de identidade hegemônica. Esses entendimentos de uma colonialidade estética na primeira modernidade, ancoraram-se no Renascimento como demarcação de um tipo considerado correto de arte, de beleza, de identidade e de racionalidade. Segundo Mignolo (2017), traz a ideia da colonialidade do saber e do ver, mostrando como a modernidade europeia impôs um padrão estético e epistêmico hegemônico, ligado ao Renascimento e à expansão atlântica.

As artes em geral têm contribuído para a manutenção e a expansão de certos padrões ao criar, classificar e hierarquizar regras do fazer visual e da busca por sentidos. Concordo com Mignolo (2017) que ela está diretamente ligada à formação estética moderna/colonial essencialista, homogênea e universal, endossando a matriz colonial do poder. Essa reflexão se ancora em meu entendimento de que ao propiciar as noções imperiais ocidentais, apagam-se e silenciam-se a criatividade sensorial de outras culturas fora da Europa.

Por conta disso, concordo com Mignolo (2012) que a perpetuação de uma estética colonial, eurocentrada por meio da Arte e da educação, tanto na formação de arte-educadores, quanto na estrutura curricular que tem em seu construto as noções de Ser, colocam os saberes do Norte global no centro da criação, perpetuando-se a lógica renascentista/academicista antropocêntrica e de pensamento humanista.

O pensamento humanista teve impacto nas questões artísticas, visto que trazia em seus trabalhos estéticos classicistas, além da idealização de beleza, a representação realista do Mundo. Essa representação, porém, remetia a uma concepção de realidade burguesa eurocêntrica, de padrão de corpo, algo transcendente à sensualidade expandida, instaurando essa ideia de Ser, compreendida como algo correto, permitido e aceitável.

Esse fato demarcou nossas construções formativas de Arte Educação na academia, e também na escola básica, quando os homens brancos europeus, que detinham o poder dos pincéis, da habilidade de esculpir, pensar, escrever e redesenhar o Mundo eram/são tratados como gênios, incorporando o *status quo* da história da Arte. É o caso, por exemplo, de Leonardo

da Vinci (1452-1519), Michelangelo Buonarroti (1475-1564), Rafael Sanzio (1483- 1520), Piero della Francesca (1410-1492), Ticiano (1485-1576), Sandro Botticelli (1445-1510), dentre muitos outros. Destaco que as mulheres foram excluídas dessa seleção, e como aponta Linda Nochlin (1971), mulheres artistas foram invisibilizadas desse período histórico renascentista hegemônico da arte, mesmo as brancas europeias.

Promovendo as estéticas decoloniais das populações originárias, Denilson Baniwa⁸, artista indígena brasileiro, tenciona os traços das nativas no famoso trabalho renascentista *A Mona Lisa* (1503), de Leonardo da Vinci (1452-1519). Baniwa provoca, por meio de sua incisão visual, o questionamento das noções centro *versus* periferia, com pluralidade impulsionada que discorre progressivamente na luta contra estigmas estéticos e invisibilidade. É o que se observa na seguinte comparação entre as obras de Baniwa (2017) e Da Vinci (1517):

Figura 6 – *Gioconda Kunhã*, de Denilson Baniwa (2019)



Fonte: Behance.⁹

⁸ Trata-se de um artista visual, curador, designer, ilustrador, comunicador e ativista dos direitos indígenas. Nasceu em Barcelos, no interior do Amazonas, em 1984, e é indígena do povo Baniwa. Disponível em: [Denilson Baniwa e sua arte visionária - ArteRef](https://www.arteref.org.br/obra/denilson-baniwa-e-sua-arte-visionaria)

⁹ Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/76654547/Gioconda-Kunha>.

Figura 7 – *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (1517)



Fonte: WikiArt.¹⁰

Diante destas ponderações, corroboro com Dussel (1994, p. 8) que a Europa pode ter se colocado como descobridora do Outro, mas este Outro não estava escondido para ser descoberto. Nas palavras do teórico:

A Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo, quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade construtiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas “encoberto” como o “simesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não-europeu.

Posso afirmar que a Arte educação foi testada como meio de conquista para a evangelização, um instrumento para catequizar e espalhar o cristianismo católico. Para Moreno (2015), essa teoestética do século XVI e, posteriormente do XVII, transformou-se na arte, no padrão de beleza, no teor filosófico e artístico daquele período, além de demarcar a arte em seus processos formativos na condição de educação ou implementar, por meio dela, suas imposições sobre as “outras”.

No período chamado de Renascimento europeu, países distantes da Itália, centro cultural desse movimento, não se constituíram pelo pensamento puro dentro do “Velho” Continente, mas como algo atravessado por outras ideias e estéticas internas, ou seja, não houve um Quattrocento, ou uma Alta Renascença, no restante dos países europeus. Por isso, concordo

¹⁰ Disponível em: wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa. Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

com Barbes (2008), que ao sair de seu eixo original, mesclou-se com estilos considerados obsoletos, como o maneirista, românico e gótico.

A fim de tratar dessas forças coloniais na Arte Educação, retomo Ana Mae Barbosa, teórica do ensino da Arte no Brasil, que em seus escritos datados de 1998, já havia advertido sobre o impacto da colonização e imposição estética nas colônias brasileiras e, também, nos países coloniais espanhóis. Para Fonseca e Barbosa (2020), os esforços nas áreas de pesquisas e metodologias em Arte, mantiveram-se sob as lentes coloniais, sob o prisma das epistemologias colonizadoras estrangeiras, envolvidas em proposições que vislumbravam intercalar-se com nossa realidade.

A literatura e a arte estabelecem e demarcam regras para julgar e avaliar as produções e figurações visuais não somente na Europa, mas no Mundo não europeu. Mignolo (2017) analisa que o florescer da arte na Europa conectava-se ao bem-estar da economia, fundamento crucial quando colonizadores e instituições europeias iniciaram a colonização, estabelecendo uma rede de conhecimentos, treinando indígenas para pintar igrejas e legitimando princípios e práticas artísticas conectadas ao simbólico, no controle da autoridade e da economia, em uma cumplicidade mútua entre riqueza econômica e a arte. Eis, então, a projeção de um Mundo que continua em ruínas!

No Brasil, a LDB n. 5.692/71, (Brasil, 1971), conhecida como “Lei da Ditadura Militar”, não instituiu a obrigatoriedade da formação de docentes específicos para lecionar a disciplina de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissionais de qualquer área. Nas escolas, utilizava-se a arte como um acessório, servindo apenas para decoração do espaço, elaboração de lembrancinhas, descaracterizando sua finalidade ética-estética-política. Para Barbosa (2007), a arte naquele momento se direcionava ao patriotismo e ao nacionalismo, desconfigurando todas as experiências artísticas do período.

Alguma experiência popular e mais libertária apareceu na Escolinha de Arte de São Paulo, onde foi possível detectar influências de Paulo Freire. A “Lei da Ditadura”, que obrigava o ensino da Arte nas escolas públicas, tinha um caráter humanista fantasiado e visava a profissionalizar os jovens na escola média. É nesse momento que, conforme Barbosa (1978), também se encaixa a polivalência no ensino das artes, ou seja, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava série do primeiro grau.

A arte perde o *status* de área de conhecimento das linguagens artísticas como saber (arte) e ganha lugar apenas como “componente curricular” a serviço do “desenvolvimento de

competências” técnicas dentro de outra área, denominada de “Linguagens”. Assim é que na Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2018 (Brasil, 2018) a arte passou a dividir nessa nova área, espaço com a Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

Ao ser realocada no referido documento, a arte, antes composta de quatro linguagens (dança, música, artes visuais e artes cênicas), ganhou novas competências para dar conta, tais como: cinema, performance, circo e literatura, atuando numa linha de polivalência. Considero ímpar destacar que a BNCC/2018 desconsiderou que as especificidades econômicas, culturais, políticas e sociais de cada região do Brasil impedem a padronização de conteúdos, do mesmo modo que as linguagens artísticas impossibilitam uma linearidade na aplicação de matérias por meio dos currículos normalizadores. A exemplo disso, podemos pensar as temáticas de arte abordadas no currículo e nos livros didáticos atuais, a partir da História da Arte, sempre europeia ou estadunidense, o que nos leva à concluir que a BNCC é por assim dizer, um legado do colonialismo que persiste na América Latina.

O uso da arte e de seu ensino, como instrumentos para separar conhecimentos latino-americanos e europeus, é prejudicial a qualquer discurso que defenda a arte, acima de tudo, como expressão humana. Esse prejuízo é ainda mais evidente quando se considera que todos os grupos sociais, desde a história antiga até a contemporaneidade, utilizaram a arte como um patrimônio intelectual para difundir suas formas de vida, como se observa na produção artística dos povos originários e, especificamente, na missão francesa, que influenciou o fazer artístico no contexto do barroco brasileiro. Sob a perspectiva da lógica da colonialidade, a essência humana da arte fica diretamente vinculada aos valores referenciais e estéticos eurocêtricos.

Assim, confrontamo-nos com a escolha entre uma sociedade parcialmente independente ou a busca por uma que se desvincule cada vez mais de correntes que a mantêm como objeto, sujeita a influências externas, como propõe Freire (1967). Essa abordagem implica o entendimento de que uma sociedade, proveniente de um passado colonial, deve passar por um processo de descolonização, superando as características de dominação social e cultural impostas pelo colonialismo, a fim de desenvolver educação verdadeiramente capaz de transcender as marcas deixadas por essa época histórica. Isso porque:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967, p. 37).

Além disso, a arte é uma linguagem universal que transcende barreiras culturais e linguísticas, pois permite que as pessoas comuniquem suas experiências de vida, perspectivas e valores de maneira não verbal, promovendo a compreensão mútua e a empatia entre diferentes indivíduos e grupos. A prática e a apreciação da arte também podem promover o desenvolvimento da empatia e da tolerância. Quando aos estudantes que se envolvem na criação ou na apreciação de obras de arte que representam diferentes culturas, experiências e perspectivas, são incentivados a ver o Mundo sob múltiplas óticas, isso os torna mais abertos à diversidade e mais dispostos a aceitar e respeitar as diferenças.

É preciso destituir o *design* global da colonialidade do poder, do ser, do imaginário, das políticas educacionais, dos artefatos e da escola. A educação não consiste em ferramenta que deve ficar marcada por ideias libertadoras no papel, mas sim, ser ativada na desobediência, não numa postura de reconstruir as ruínas deixadas pela colonização, mas de emergir sobre elas, num novo tipo de espaço-tempo e currículo.

Como aponta Catherine Walsh (2009), toda essa movimentação nas vidas dissidentes ocorreu devido às várias mudanças na sociedade, decorrentes de relações econômicas, sociais, culturais e pedagógicas que interferem na Arte Educação. A revisitação de momentos históricos, a busca por uma nova forma de contar a história e a imersão no *lócus* fraturado da Arte Educação e de outras áreas, se fazem necessárias no processo de decolonização do pensamento.

2.2 Ensino da Arte e os Desafios à Hegemonia Eurocêntrica

Diante do processo de colonialidade, o ensino da Arte desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades críticas, culturais e criativas. No entanto, é importante reconhecer que o ensino tradicional da Arte se enraíza em perspectivas eurocêntricas e coloniais, o que limita a representatividade, a diversidade e a inclusão no currículo. O currículo, hegemonicamente adotado nas instituições escolares, vem com um conjunto de normas, conteúdos e práticas que refletem perspectivas e interesses das elites dominantes, perpetuando a desigualdade social e influenciando à produção artística em várias dimensões.

Nesta subseção, discutirei como o ensino da Arte desafiou a estrutura hegemônica eurocêntrica do poder, refletindo-se sobre a perpetuação de costumes e no pensamento de quem vive em território já colonizado.

A colonialidade levou a arte a estereótipos persistentes na representação de culturas colonizadas, contribuindo para uma compreensão simplista e distorcida da diversidade cultural existente no período colonial. Essa percepção de hierarquia artística, sob a qual a arte ocidental frequentemente é vista como mais valiosa e sofisticada do que as expressões artísticas de outras culturas, resultou em preconceitos e na subvalorização de tradições artísticas ocidentais.

Sendo assim, o ensino da Arte frequentemente sub-representa, ou negligência, as expressões artísticas de culturas não ocidentais, resultando em lacunas no entendimento da diversidade global e no apreço por ela. O que se percebe é um currículo da Arte que favorece a perspectiva eurocêntrica, concentrando-se em tradições artísticas ocidentais em detrimento das culturas não ocidentais, reflete uma herança colonial que promove a supremacia cultural europeia. O currículo colonizador acentua a colonialidade atual, as pedagogias das competências, a gestão e a tutela do conteúdo em sala de aula. A BNCC/2018, como dito anteriormente, é um dos exemplos de normativas que visam controlar, regular e vigiar as estruturas dos sistemas educacionais, sendo influenciada pelo capitalismo de mercado e pelas políticas neoliberais.

O currículo hegemônico de Arte Educação impõe relações de poder pautadas na colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero e do imaginário. Diante dessa fabulação sincrética e metodológica, em sintonia com Freire (2000), Maldonado-Torres (2016), Walsh (2009), Leal (2021) e Brasileiro (2021), estudiosos que no sentido de uma educação política, crítica e subversiva, buscam um currículo desobediente em Arte educação, entendo que se os espaços educativos se tornam campos de batalha e o currículo um artefato cultural desejado e legalizador de práticas disciplinares coloniais, a proposta desobediente em arte criaria, então, um espaço perecível de liberdade ou um lugar possível para uma arte e uma educação questionadora da hegemonia, da transfiguração e da contestação.

Os artefatos culturais (obras de arte como quadros, fotografias, músicas, danças, poesias, revistas, objetos tridimensionais, entre outros) produzem representações e difundem pedagogias culturais. O conceito de pedagogia cultural, acionado a partir de referenciais dos Estudos Culturais em Educação, de Andrade e Costa (2017, p. 49), compreendem-nos como uma “[...] ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos”.

Sobre esse contexto educativo, Silva (2011, p. 88) assume o entendimento de pedagogia cultural como “[...] qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido em conexão com relações de poder”. Além disso, entende que coordena formas e

modos de transmitir valores, representações e conceitos a partir de meios como museus, galerias, obras de arte, cinema, revistas, entre outros.

Para Silva (2018), as representações e as pedagogias culturais podem afirmar a colonialidade no espaço escolar e/ou construir caminhos para uma arte educação ancorada nas pedagogias decoloniais. Sob essa ótica, Quijano (2007, p. 123, tradução minha) pontua que a colonização não conseguiu destruir a herança intelectual, estética, visual, nem as relações intersubjetivas na perspectiva eurocêntrica, pois “[...] a longo prazo, a hegemonia do modo eurocêntrico de perceber e produzir conhecimento foi imposta em todo o mundo eurocêntrico e, numa grande parte da população mundial, a própria imaginação foi colonizada”.¹¹

Desta forma, a escola consiste, ainda, em espaço hegemônico e hierarquizado não alheio a conflitos e a situações que se reproduzem na própria sociedade. Freire (2000, p. 17-18) afirma que “[...] a educação não pode mudar o Mundo sozinha, mas, sem ela, o Mundo não será transformado do ponto de vista social e cognitivo”. O que observamos, na atualidade, é a persistência de uma escola no formato tradicionalista e colonialista, motivo pelo qual Mignolo (2020) traz à baila que há a necessidade de uma desobediência epistêmica e de se produzir conhecimento com os pés e a cabeça, a partir do lugar daquele que foi colonizado.

Desse modo, constrói-se uma atitude política, de uma nova identidade, a qual questiona paradigmas modernos que foram e ainda são definidos por certas teorias políticas e econômicas. Numa lógica da Arte educativa contemporânea, entende-se que as disciplinas curriculares científicas são como guardiãs da colonialidade do conhecimento. Essa desobediência à colonialidade do conhecimento implica mudança de direção e deslocamento na geografia da razão, e assim, partindo de um currículo desobediente, a decolonialidade pode significar abandonar a colonialidade. Entendo que a questão é como usar as disciplinas curriculares hegemônicas para avançar nos projetos decoloniais e não como usar a decolonialidade para avançar nos projetos disciplinares.

Uma pesquisa sobre arte colonial não é necessariamente decolonial, mas pode constituir uma investigação da arte, de sua história hegemônica, de sua arte educação. Assim, seria decolonial à medida que ajuda a denunciar as cumplicidades entre arte educação e colonialidade do conhecimento. A arte, em particular, é um caso mais amplo, que cobre todas as disciplinas da organização ocidental do conhecimento e por isso, para Mignolo e Vázquez (2017), suas

¹¹ *a largo plazo, en todo el mundo eurocentrado se fue imponente la hegemonia del modo eurocéntrico de percepción y de producción de conocimientos, y en una parte muy amplia de la población mundial el propio imaginario fue colonizado.*

contribuições, nesse aspecto, decolonizam o conhecimento, sentido no qual re/pensamos alguns aspectos da história hegemônica, visando a sulear sua imposição com a decolonização do pensamento em arte.

Hall (1997), por seu turno, afirma que o currículo é uma construção social, um artefato da cultura, portanto, sujeito a diferentes interpretações, pois como seres humanos criadores de cultura, instituímos diferentes sentidos para as coisas. Já Candau (2016, p. 806-807) defende que o modelo escolar vigente se firma numa perspectiva da modernidade, como se houvesse “[...] uma única maneira de pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica, sua decoração e linguagem visual”. A autora questiona currículos padronizados que “reduzem o direito à educação”. Essa questão também se cruza com a ideia de colocar em dúvida, um currículo de arte e educação hegemônico, já que no plano ontológico, a estudiosa destaca que é importante:

[...] trabalhar com obras de arte, imagens, poesias e intervenções que potencializem saberes que ao longo do tempo foram excluídos e subalternizados. É visível que os livros didáticos trazem, no seu bojo, o processo da colonialidade na arte. O currículo, presente nas instituições educacionais, traz a invisibilização de culturas que foram negadas, e a proposta é da alteridade: que se inclua práticas alternativas que promovam a voz e a existência destas culturas que foram socialmente apagados (Candau, 2016, p. 806-807).

É a partir desse processo que se utiliza a interlocução entre o currículo colonial contemporâneo presente nas instituições educacionais que pensamos na proposta da outridade, práticas destoantes, que promovam a voz e a existência das falas apagadas socialmente. Em Freire (2007), temos que o ato de educar encontra-se na experiência humana, sendo a educação uma forma de intervir no Mundo, algo além dos conteúdos ensinados ou aprendidos, pois a ação de interferência alinha-se tanto ao esforço da manutenção de uma ideologia hegemônica dominante quanto ao fato de dissolvê-la ou desmascará-la.

Diante da concepção freiriana elucidada, educar é, pois, um ato político e assim sendo, significa que vários modos de pensamentos, subversão ou mesmo normativas interligam com o poder dos discursos e das narrativas que envolvem certa dinâmica de controle das identidades, especialmente no lugar onde elas se desenvolvem a partir de epistemologias e elaborações teóricas complexas: a escola, a universidade, os territórios de saberes. Os espaços educacionais tornam-se campos de batalha, afinal, observamos quais projeções e dimensões de valor a escola e as zonas de saberes ganham quando grupos conservadores percebem a dimensão lucrativa desse local e que seus territórios econômicos estão em disputas.

Nesse sentido, Arroyo (2012) concebe o currículo como uma contenda, um território em disputa (e disputas geram ferimentos e/ou impedem sua completa cicatrização). O autor afirma que os currículos, seus ordenamentos e diretrizes sintetizam um determinado conhecimento legítimo, pautado em uma relação de dominação-subordinação, na qual são segregados coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo e periferias.

Logo, o currículo dominante enfatiza a história, a cultura e os valores europeus, seguindo modelo padronizado, no qual se omitem as contribuições de grupos, incluindo negros, indígenas, e se reproduz a desigualdade, uma vez que não atende adequadamente às necessidades daqueles grupos invisibilizados, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e de preconceitos. O currículo é um artefato cultural desejado e legalizador de práticas disciplinares e de ensino no chão das instituições, no seu dia a dia.

Os currículos, de acordo com Lopes e Macedo (2011), constituem-se de diversos modos e definições que compõem um *design* para o ensino nas escolas e instituições educativas. Terigi (1996) aponta eixos epistemológicos para entendermos o surgimento das noções históricas de pensar o currículo: a) algo que nos indica aquilo que deve ser estudado; b) plano de estudo eurocêntrico; c) ferramenta de massificação pedagógica desenvolvida na sociedade industrial e replicante das relações de trabalho/classe vividas nas fábricas.

No Brasil, Paulo Freire (2005) escreveu a obra *Pedagogia do Oprimido* e dialogou com questões curriculares, argumentando que o processo educativo e a pedagogia deveriam alinhar-se a uma intercomunicação entre discente e docente, num diálogo produtor de conhecimentos do mundo pertinentes também à realidade social dessas pessoas e da outridade da diferença.

A partir dessas noções de currículo, em Furlan (2017, p. 207) observa concepções alinhadas ao sentido de que esse artefato é “[...] parte de uma construção na/da cultura, nos subjetiva”. Para a autora, “[...] o currículo constrói e produz assujeitamentos, remodela os campos de disputa”. Diante disso é que compreender o currículo como desencadeador de movimentos violentos nos reposiciona, interpretativamente, em um outro entendimento dos documentos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9.394 (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação/PNE, n. 13.005 (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular Comum/BNCC (Brasil, 2018), e outros atos educativos das disputas pelo poder, pelo educar e pelo educar desde a escola.

O ensino da Arte não se limita, apenas, a mudanças no conteúdo do currículo, mas também promove uma abordagem crítica à arte e à sociedade. Através dela, incentiva-se as pessoas a questionarem as estruturas de poder, a injustiça social e a desigualdade representadas nas obras de arte. Isso as capacita a se tornarem cidadãos mais críticos, capazes de analisar e de

desafiar as normas estabelecidas, contribuindo para a transformação social, fato fundamental para promover uma educação mais justa, inclusiva e representativa, que desconstrua narrativas coloniais e eurocêtricas, valorizando as culturas. Ao pensar os espaços educativos, as características impositivas se destacam, conforme aponta Paulo Freire (2005), em um espaço silenciador, no qual se ditam, não se trocam ideias. As aulas, as palestras, os cursos e as oficinas apresentam, na maioria das vezes, caráter discursivo, sem espaço para a escuta e o debate.

Segundo Arroyo (2013), as teorias pedagógicas não põem em prática concepções epistemológicas de educação trazidas de fora, do centro civilizado e civilizador, mas sim, gestadas na concretude do padrão poder/saber colonizador. Em nosso território, firmaram-se nos processos concretos de dominar, de submeter povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata. O autor argumenta que o currículo hegemônico, historicamente influenciado pelas elites econômicas e políticas, reflete desigualdades e injustiças sociais presentes na sociedade, por isso enfatiza a importância de contextualizar o currículo nas realidades sociais, econômicas e culturais de determinado local.

Ademais, para Arroyo (2013), o currículo hegemônico frequentemente ignora, ou suprime, as experiências e os saberes das camadas marginalizadas da população, perpetuando a desigualdade. Nesse sentido, o currículo não seria neutro, mas sim, um espaço de poder onde se tomam decisões sobre quais conhecimentos e valores privilegiar e quais excluir, favorecendo a perspectiva eurocêntrica e elitista em detrimento de outras visões de mundo.

Em um currículo hegemônico, observa-se a manutenção do sistema-mundo. Forja-se um acômodo das mentes por meio de uma relação de poder professor/aluno; a reinvenção não é encorajada, pois noções de verdade, de estética e de saber se afogam em regras criadas para hospedar uma interpretação a partir da norma, do olhar eurocêntrico, da língua tradicional, considerada culta, alocada sobre o prisma de instituições e de opiniões reguladoras, normativas, embranquecidas e imersas em metodologias importadas do Norte.

Nesse processo curricular sendo constituído como uma máquina de produzir diferenças e hierarquias, o ensino de Arte, dentro da estética e da arte, segue criando padrões. Além da diferença entre as culturas, existe também o aspecto da distância. Para Palermo (2009, p.16, tradução minha)¹²:

¹² *La diferencia instala los criterios de superioridad/inferioridad entre las culturas; la distancia señala una doble magnitud: por un lado, la de carácter físico: la lejanía con el centro de poder; la otra, de carácter temporal: progreso/ atraso que niega contemporaneidad a lo distinto; ambas dan consistencia a la relación entre civilización y cultura, y entre cultura y naturaleza.*

[...] a diferença estabelece os critérios de superioridade/inferioridade entre culturas; A distância indica uma dupla magnitude: por um lado, a de natureza física: a distância do centro de poder; a outra, de natureza temporal: progresso/atraso que nega a contemporaneidade ao diferente; Ambos dão consistência à relação entre civilização e cultura, e entre cultura e natureza.

É ainda em Palermo (2009, p. 16-17, tradução minha) que encontro a análise de que na América Latina, desde o primeiro e trágico contato com europeus no século XV, sempre houve a busca constante pelo poder hegemônico. Essa genealogia de mais de 500 anos à procura de plataformas de pensamento próprio, de pensamentos e produções autônomas, se mostra como uma diferença fundamental em relação ao pensamento produzido nas últimas colônias (Índia, África e Oriente) que romperam com a política aos impérios e então, “A partir deste primeiro contacto, as oposições de valor: superioridade vs. inferioridade, primitivo vs civilizado vão reger os critérios estéticos que são postos em circulação”¹³.

Do dualismo ontológico natureza/cultura, desdobram-se as oposições primitivo/civilizado, tradicional/moderno, popular/erudito, subalterno/hegemônico, impuro/puro, atraso/progresso, regional/universal, longe/perto, local/global entre outras. Assim é que para Palermo (2009, p. 17, tradução minha)¹⁴ são:

As “escolas” – nas suas duas dimensões ocidentais: como centros de aquisição de conhecimentos e como correntes estéticas – instalam-se e geram os critérios de validação que regerão durante mais de cinco séculos. Descartadas as produções de culturas pré-existentes e consideradas apenas pelo seu caráter autóctone – um traço de desvalor face à “universalidade” das obras que são canonizadas – as que têm origem neste cone do mundo não devem apenas adaptar-se ao externo”. modelos”, mas serão sempre vistos como “assíncronos” em relação a estes, uma vez que as características da inovação chegam tarde e, geralmente, sem a sua “pureza” e “autenticidade”. É esta concepção de superioridade que sempre levou os nossos artistas a cruzar os mares e a atravessar o continente para se aproximarem das fontes directas do “saber fazer” como os “outros”. Aqui reside a colonialidade: em estar convencido de que “o bem, a verdade e a beleza” estão em outro lugar e não no nosso.

¹³ desde esse primer contacto, las oposiciones valorativas: superioridad vs. inferioridad, primitivo vs. civilizado habrán de regir los criterios estéticos que se ponen en circulación.

¹⁴ Las “escuelas” – en sus dos dimensiones occidentales: como centros de adquisición de conocimientos y como corrientes estéticas – se instalan y generan los criterios de validación que habrán de regir durante más de cinco siglos. Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo – rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizan – las que se originan en este cono del mundo no sólo deben adecuar-se a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asíncronas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por general, sin su “pureza” y “autenticidad”. Es esta concepción de superioridad la que llevó siempre a nuestros artistas a atravesar los mares y cruzar el continente para acercarse a las fuentes directas del “saber hacer” como los “outros”. Acá radica la colonialidad: en el estar convencidos de “el bien, la verdad y la belleza” están en otro lugar y no en el propio.

Na América Latina, percebemos a repetição das “narrativas estéticas” eurocentradas, gerando, inclusive, alguns modismos, o que configura a colonialidade estética. Por outro lado, existe a busca por “narrativas outras”, as quais podemos citar, com Palermo (2009, p. 19), o “[...] barroco americano, passando por antropofagias, transculturações e hibridações de diferentes cunhos”. Além dessas respostas, outras começam a ser gestadas, como bem evidencia Mignolo em *Aiethesis Decolonial* (2010), fala de “pontos de origem” para dizer que a ideia de modernidade, de pós-modernidade e altermodernidade tem sua origem na Europa e a ideia de descolonização tem seus “pontos de origem” em todo “terceiro mundo”, sobretudo na África, que podemos “garimpar” dentro e fora do Brasil, nas metrópoles ou no interior.

Nesse ínterim, a consciência sobre a influência da colonialidade no ensino de arte tem levado a movimentos de descolonização. Educadores, artistas e ativistas têm advogado por um currículo diversificado, que abra espaço para produções diversas e que desafie narrativas coloniais, a fim de enfatizar uma perspectiva crítica, incentivando pessoas a questionarem a história da arte e seus legados da colonialidade. A conversão de um currículo tradicional hegemônico para um desobediente em arte precisa transfigurar espaço perene de liberdade exercida a partir do contato com a Outra e do estabelecimento de um campo de diálogo. Afinal, se a tradição é mutante, torna-se necessária a localização dessas fendas radicais nas lacunas de saberes engessados.

Entende-se que as transformações devem ser encorajadas, de ter atos corajosos, que ora tencionam, de certo modo, as estruturas ideologicamente impostas, numa caminhada para um currículo decolonial, portanto, desobediente, ora transmutam (Brasileiro, 2021) naquilo que é tido como impossível em possível. Como Santos (2002, p. 32) entende, na sociologia das ausências é que se pode “[...] transformar ausências em presenças”. Desse modo, não é só inserir as produções marginais no currículo, mas ativá-las de forma a produzir saberes outros, pulverizando e contaminando outras instâncias educacionais e pedagogias culturais.

Desse modo, a colonialidade, através de seus diversos eixos, forja currículos, uma vez que reproduzem a cosmovisão eurocêntrica e promovem o esquecimento, ou nas palavras de Dussel (1993), o “encobrimento” de outras alteridades como a indígena e a africana. O currículo de arte nas escolas enfatiza a história da arte europeia, negligenciando tradições artísticas, ignorando pedagogias e epistemologias “outras”.

Para responder à colonialidade no ensino de arte, é preciso descolonizar a Educação e seu currículo, pois, entre os papéis da educação, compreendemos a restituição de memórias culturais de diversas pessoas, que se fazem presentes na comunidade escolar, sobretudo quando

trazem seus costumes, sua cultura. Precisamos nos reconectar com essas enunciações culturais, a fim de construir uma educação humanizadora e libertadora.

No entanto há uma força e um projeto em marcha que insurgem e se contrapõem à colonialidade artística. Vale ressaltar que estamos nos referindo à matriz ou ao padrão de poder, não ao colonialismo, como nos mostra Enrique Dussel (1993, p. 177)¹⁵:

Ao negar a inocência da “Modernidade” e afirmar a alteridade do “Outro”, negado como vítima culpada, permite-nos “descobrir” pela primeira vez a “outra face” oculta e essencial da “Modernidade”: a face colonial mundo periférico, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança alienada e a cultura popular, etc. (as 'vítimas' da 'Modernidade') como vítimas de um ato irracional (como uma contradição do ideal racional da Modernidade em si).

Tratou-se da decolonialidade como um projeto em marcha, ainda em construção. Os projetos decoloniais são continuamente tecidos através dos pensamentos de fronteira, nas tensões e conflitos existentes. Eles são criados nas vivências de resistência e reexistência daqueles e daquelas que sobreviveram e sobrevivem nos “escombros” da modernidade-colonial. Assim é que para Mignolo (2005, p. 13)¹⁶, o conceito de decolonialidade se torna útil para “[...] transcender o pressuposto de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação de Estados-nação na periferia, vivemos num mundo descolonizado e pós-colonial”.

¹⁵ *Al negar la inocencia de la 'Modernidad' y al afirmar la Alteridad de 'el Otro', negado como víctima culpable, permite 'des-cubrir' por primera vez la 'otra-cara' oculta y esencial a la 'Modernidad': el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las 'víctimas' de la 'Modernidad') como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad).*

¹⁶ *transcender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, um el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nacium en la periferia, vivimos auuma en un mundo descolonizado y pós-colonial.*

3. ESTÉTICAS DECOLONIAIS E INSURGENTES: ARTISTAS INDÍGENAS, AFRODESCENDETES E AMAZÔNICOS NA RECONSTRUÇÃO DE IMAGENS E SABERES EPISTÊMICOS

As artes decoloniais surgem como uma resposta crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser, da natureza, da arte, do ensino da arte dentre outros/as que conforme visto neste texto, são conceitos amplamente discutidos por pensadores como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh. Elas/eles questionam a narrativa eurocêntrica que dominou a história da arte e abriram caminhos para novas epistemologias e estéticas, produzidas a partir de experiências, corpos e territórios historicamente silenciados.

Neste contexto, as artes decoloniais emergem como um movimento crítico e insurgente, que desestabiliza hierarquias culturais e valoriza saberes, memórias e estéticas subalternizadas. Ao falar de artistas, imagens e epistemes decoloniais, abordamos três eixos fundamentais: a prática criativa, a representação visual e o conhecimento subjacente a essas expressões.

Os artistas decoloniais, a partir de experiências pessoais e coletivas, desafiam modelos tradicionais de representação e constroem narrativas visuais que tensionam memórias, históricas e identidades culturais. Assim, as epistemes decoloniais, conforme Mignolo (2017) e Santos (2010), sustentam-se na crítica à monocultura do saber ocidental e na valorização das epistemologias do Sul e nesse sentido, as artes decoloniais operam uma desobediência epistêmica, que rompe com a lógica da homogeneização cultural e reconhece a legitimidade de saberes indígenas, afro-diaspóricos e populares. Neste ínterim é que nesta seção o propósito foi abordar as estéticas insurgentes de artistas amazônicos, indígenas e afrodescendentes para mostrar que a arte não é neutra, pois participa ativamente da construção de mundos pluriversais, capazes de afirmar diferenças, resistir a opressões e reinventar narrativas, históricas em combate a hegemonia eurocentrada.

A estéticas insurgentes emergem como potentes formas de criação e contestação, produzidas a partir de corpos, territórios e epistemologias historicamente marginalizados. Nesse contexto, artistas indígenas, afrodescendentes e amazônicos têm protagonizado um movimento crescente de afirmação identitária, reconstrução de memórias e combate às narrativas hegemônicas que ainda dominam o campo artístico e cultural.

Essas produções não buscam apenas visibilidade estética; elas buscam estratégias de resistência, denúncia e proposição de outros modos de ver a arte. Suas obras são atravessadas por marcas de ancestralidade, espiritualidade, territorialidade, oralidade, bem como por experiências de violência, deslocamento, silenciamento e apagamento. No entanto, mais do que

representar a dor, a inviabilização e resistência, esses artistas transformam a arte em território de cura, reexistência e a valorização do seu lugar de fala.

No campo indígena, nomes como Denilson Baniwa, dentre outros, vêm utilizando a arte como forma de recuperar cosmologias ancestrais, questionar a colonialidade e reafirmar o protagonismo dos povos originários na contemporaneidade. Entre os artistas afrodescendentes, destacam-se nomes como Rosana Paulino, Ayrson Heráclito e Gê Viana, cujas obras tensionam os processos de racialização, escravidão, miscigenação forçada e silenciamento da população negra. Na região amazônica, artistas Zezinho Yube, Marcela Bonfim, Lene Moraes, Marconi de Jesus, J. Marcio dentre outros, produzem narrativas visuais que desafiam a representação da Amazônia, afirmado com território de vida, luta e diversidade cultural, e por isso resgatam saberes locais e modos de existência

Essas estéticas insurgentes não se encaixam nas categorias fixas da arte ocidental, pois rompem com a neutralidade do “olhar artístico” e tornam a arte um campo de disputa política e epistemológica.

3.1 A Potência da Arte como Narrativa Contra-Hegemônica

Apesar das influências negativas, a colonialidade também inspirou uma série de movimentos artísticos de resistência e de reivindicações. Artistas colonizados usaram sua arte como forma de expressar identidade, resistência e de reivindicar suas culturas, desafiando estereótipos e narrativas impostas pelo colonialismo. Tal embate cresce em diferentes culturas por meio da arte, buscando promover a compreensão mútua e desafiar preconceitos arraigados na sociedade contemporânea.

A colonialidade mantém novas formas de colonização, portanto, vem presente em novos modelos de escravizar e de explorar pessoas. Dentre os meios de perpetuar a colonialidade, observam-se os currículos escolares, especialmente de arte, os quais foram pensados para manter a relação de poder dominante do modelo capitalista. É clara a intenção e a repetição de padrões classistas do pensamento elitista hegemônico, por isso a educação brasileira é retratada em um formato de opressão e de silenciamento de culturas, fruto do desejo do europeu de civilizar um povo que para o dominador, era sem cultura e sem identidade, inferior e selvagem. Sob tal pensamento, empreendeu-se o projeto colonial de expansão territorial, o qual violava bens materiais e imateriais dos povos colonizados.

Dessa forma, por termos sido colonizados, reproduzimos a crueldade que os colonizadores deixaram arraigados em nós. Além disso, vivemos a colonialidade do poder, do ser, do saber e suas outras formas, permeando todos os espaços da sociedade contemporânea.

A colonialidade prevalece numa educação única que não abarca a diversidade de saberes nos espaços educacionais. Por conta disto, comungo com o pensamento de Freire (1991), de que devemos usar a educação em nosso favor e em favor daqueles subalternizados e invisibilizados. Cabe à sociedade questionar a educação, o currículo, e no que tange o currículo de Arte, devemos pensar no sentido de transformá-lo e de ouvir os gritos tão calados durante séculos.

Na compreensão desse processo, recorro a imagens que explicitam o pensamento colonial e de produções que nos advertem sobre a necessidade de uma resistência epistêmica decolonial nos diferentes espaços sociais, principalmente quando articulada à criação e à fabulação de um currículo para arte e educação desobedientes. O objetivo não é recontar a história da Europa, da arte hegemônica e dos processos educativos colonizados que ainda persistem, mas questionar como tais crônicas adentram os currículos e demais artefatos culturais, bem como indagar e questionar como a história da arte e da educação produziu/produz e dissimula, de acordo com Adichie (2017), uma história única, perigosa, insidiosa e ocultadora de outras narrativas.

Para Barbosa (2007), pouco se contestou o modelo de ensino proposto pela Academia de Belas Artes, em 1870, tanto que o currículo da escola de arte imperial fora utilizado como modelo nos espaços secundários privados. As aulas em si, atuavam na cópia de imagens de santos e de paisagens tipicamente europeias, levando a elite burguesa a associar a natureza do Norte como “bela” e reduzir as paisagens tropicais a um contexto paradisíaco e exótico.

Para descaracterizar essas noções estéticas imperiais calcadas nos currículos hegemônicos e tradicionais, a artista Adriana Varejão propõe a captura de obras acadêmicas do Brasil Império e uma releitura sobre elas. Quando Varejão recorre, por exemplo, às obras de Taunay, ao piratear as técnicas, as narrativas e as paisagens exotificadas pelo artista revelam incisões na obra-carne, a falsidade burguesa das representações e do ensino-aprendizado, principalmente da vida das pessoas originárias e negras. A artista sublinha, desse modo, a paradoxal coexistência de beleza e brutalidade no Brasil, conforme se verifica a seguir:

Figura 8 – *Carne à la Taunay*, de Adriana Varejão (1996)



Fonte: Página O mal-entendido do corpo

Seguindo a destituição das narrativas acadêmicas e românticas de um país imperial racializado e colonizado, a artista Gê Viana, em *Atualização traumáticas*, também revisita o trabalho de um branco clássico, sendo desta vez a obra intitulada *Um jantar brasileiro*, de Jean-Baptiste Debret (1827). A artista faz um corte lateral em um terreno visual e educativo no qual as narrativas são soterradas pelo racismo e vale dizer que os artistas coloniais romantizaram a vida de pessoas nativas e negras, deixando um rastro documental em que a população negra, por exemplo, é domesticada, sempre a servir a branquitude em todos os aspectos.

Nos currículos da Arte, as imagens de Debret compõem a educação sobre esse período por meio de uma fetichização visual, pois as negras são alocadas em seu “devido lugar”, assim como não tinham espaços nas escolas. Debret faz questão de disparar onde e como essas pessoas habitavam determinadas geografias, tal como é possível ver na seguinte obra:

Figura 9 – *Uma família brasileira no Rio de Janeiro*, de Jean-Baptiste Debret (1839)



Fonte: imagem em domínio público. Wikimedia Commons¹⁷.

¹⁷ Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:A_Brazilian_family_in_Rio_de_Janeiro_by_Jean-Baptiste_Debret_1839.jpg&oldid=911891474

Como modo de atualizar o olhar branco de Debret, Gê Viana (2021) produz novas narrativas capazes, dentro de um currículo desobediente em Arte e Educação, de reconduzir o olhar da colonialidade do imaginário para uma percepção ressignificativa. É o que vemos na seguinte obra:

Figura 10 – *Sentem para jantar*, de Gê Viana (2021)



Fonte: Projeto Afro¹⁸.

Gê Viana e Adriana Varejão não atuam sozinhas nesses processos de atualização das imagens arte educativas coloniais, o artista Marcelo Masagão faz um recorte nos senhores brancos da obra de Debret. Em “Homens brancos”, o artista tira-lhes a identidade física, visual e deixa apenas sua brancura, a marca e o rastro de um processo responsável pela aniquilação e pela violação de outras identidades.

Figura 11 – *Homens brancos*, de Marcelo Masagão (2018)



Fonte: Arte que Acontece¹⁹.

Outro artista que projetou uma passividade da figura nativa e negra foi Victor Meirelles. Como pode ser percebido na pintura de “Moema”, o artista apresenta a personagem do poema épico “Caramuru”, de 1781, escrito por Frei Durão (1722-1784). A personagem indígena é

¹⁸ Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/ge-viana/>.

¹⁹ Disponível em: <https://www.artequaacontece.com.br/se-vier-venha-na-escuta/>.

apresentada após seu destino trágico, morta afogada por tentar alcançar, a nado, o navio de Diogo Álvares (1475-1557). Esse tipo de retratação romântica indianista buscava valorizar os temas nativos da história nacional por meio de uma visão idealizada, escondendo, assim, as barbáries do processo colonial. Meirelles trata a indígena como uma espécie de Vênus nativa, uma mulher passiva, submissa, embranquecida e entregue ao homem branco.

Figura 12 - *Moema*, de Victor Meirelles (1866)



Fonte: Google Arts & Culture²⁰.

O trabalho de Victor Meirelles apresenta-se em concordância com o Império e com a Academia Imperial de Belas Artes. Desse modo, a poética do artista situa-se num projeto civilizatório nacionalista, que idealizava o tipo de imagem, a história e as narrativas que o Brasil queria transmitir ao povo e aos anseios estrangeiros.

Rosa (2016) chama atenção à ideia do “mito fundador” quando ele se ancora em elaborações discursivas e imagéticas para a fundação de um lugar, forjado sobre a memória fictícia, estabelecida numa unidade nacional, algo antagônico, pois contradições e conflitos de um passado colonial deixam de ser problematizados. As narrativas invisibilizadoras ganham passagem na instauração do pensamento hegemônico do olhar, principalmente por meio de atividades no campo da Arte Educação, em que a educação para o olhar é instituída enquanto eixo norteador.

Hoje, podemos dizer que as noções de colonização se atualizaram. Essa atualização pode ser entendida como a “[...] invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (Lévy, 2011, p. 17). A intervenção está condicionada aos planos para o desenvolvimento, com equações político-ideológicas definidas, tornando um modo flutuante de colonização, e adequa-se ao momento histórico e às necessidades de uma civilização neoliberal capitalista extrativista.

²⁰ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/moema/XAGkidat7Mljng?hl=pt-BR>.

Trata-se de uma neocolonização que se articula ao imperialismo com políticas de expansão e domínio territorial, cultural e econômico e essas políticas acabam respingando seu teor hegemônico nas formas como os saberes serão transmitidos. No caso do currículo, compreendo que acolhe e engole todas essas mudanças, e a arte torna-se uma ferramenta de proliferação de discursos hegemônicos.

Contudo, a arte como ferramenta contra hegemônica, pode favorecer na educação, o debate sobre o processo dominador existente na sociedade. Por meio da expressão artística, podemos desenvolver habilidades emocionais, como empatia, tolerância e capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica. Além disso, a Arte oferece uma plataforma para a expressão e compreensão das experiências individuais e coletivas, permitindo que os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e engajados em construir um mundo mais pacífico.

Não podemos viver em uma sociedade que cala saberes e posições diversas de conhecimentos, e assim não dá a oportunidade de testemunhar e de interpretar a história. Precisamos desorganizar para organizar, gerar incertezas para gerar conhecimentos e por isso, concordo com Mota Neto (2015) que a colonialidade encontrou nos países subalternizados, solo fértil e ilimitado, sobre o qual superar o colonialismo constitui tarefa difícil e complexa. Não se trata apenas de buscar a autonomia política para as antigas colônias, embora isso também seja fundamental, mas trata-se de vencer desafios que exigem mudanças significativas, reconhecimento de outras culturas e epistemologias.

O conteúdo da arte existente no currículo direciona-se ao poder hegemônico do sistema educacional, sendo que podemos citar, como exemplo, currículos, livros, artefatos de arte, dentre outros. A respeito disso, cito a famosa Semana da Arte de 1922, organizada por uma classe burguesa, branca de pessoas buscando se distanciar das pegadas neoclássicas brasileiras. Até aí parece sustentar a ideia de renovação da arte no País, influenciando também seu ensino nas escolas e nas universidades, mas ao problematizar esse movimento, surgem alguns questionamentos que desviam o olhar para além do que se determinou como noção de verdade.

Na lógica desse deslocamento, a antropofagia que o Brasil tanto ama se chama epistemicídio, pois quando mãos brancas se apropriam de estéticas, narrativas, saberes e de poéticas da margem, elas ressignificam no pior sentido da expressão, visto que destroem/deslocam/fraturam/faturam a originalidade. A academia e a História da Arte acabam por sobrepor as poéticas brancas roubadas, e dessa maneira, o epistemicídio acontece porque, para além das propostas, o “valor verdadeiro” ou a chancela da obra e do artista sempre se dá em espaços de poder hegemônicos.

A antropofagia “originada” na Semana da Arte de 1922 e pensada como uma metáfora de “comer o que é bom e descartar o que não presta”, revela que naquele caso, quem consome é a branquitude colonial e quem é consumido são os subalternizados e invisibilizados. Tal lógica do modernismo não nos faz pensar somente de forma positiva, visto que negras e indígenas, imersas em uma brasilidade estética, correspondiam à categoria de objeto, desconectando sua importância para a composição da sociedade brasileira.

Cândido Portinari (1903-1962), um artista heterossexual e branco, por exemplo, participou do processo de construção da identidade nacional, assim como outros artistas daquele período, por meio da reformulação das artes e da cultura brasileira, plano implementado oficialmente durante a mostra. Portinari, por meio de suas obras, elegeu a representação da negra como metáfora de uma mestiçagem racial e cultural, expondo, desse modo, o discurso ideológico da construção de imagens reiterantes da complexidade representacional das diversidades étnicas raciais em nossa sociedade.

Observa-se um abismo social entre a arte e o Brasil, algo praticado também por outros artistas das vanguardas. Nascimento (1982, p. 142) aponta essas significações ao pensar que classes dominantes brancas têm à sua disposição, numerosos dispositivos de controle social e cultural, dentre eles, o sistema de educação, que serve de instrumento aos interesses das classes no poder, e que é utilizado para “[...] destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria”.

Maldonado-Torres (2007), por seu turno, afirma que a colonialidade sobrevive até hoje nos manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem do povo, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da sociedade moderna. Por mais que soem pesadas as críticas, se faz necessário refletir sobre esse estranhamento, a fim de se descolar da abordagem canônica e recorrente da história da arte no Brasil. Nas narrativas hegemônicas, o modernismo ocupa lugar de vanguarda revolucionária com viés positivo para a representação de uma suposta identidade nacional.

Como sugere Spivak (2010, p. 21), as críticas alicerces do sujeito atuam como modos de desejo da manutenção desse ser ocidental. Pautada numa análise da teoria dos “sujeitos efeitos”, a autora entende a pluralização como ilusória, posto que proporcionaria apenas uma espécie de camuflagem para o sujeito do conhecimento. Ainda no entendimento desta estudiosa, “[...] embora a história da Europa como Sujeito seja narrada, pela lei, pela economia política e pela ideologia no Ocidente, esse sujeito oculto alega não ter nenhuma determinação geopolítica”.

Esse eurocentrismo na arte, disfarçado de brasilidade, ainda é muito recorrente em artefatos culturais e em pedagogias hegemônicas. Nesse sentido, considero pertinente criar espaço para caminharmos e apresentarmos uma arte da alteridade, pois no Brasil, o poder da colonialidade moderna não só assegurou a europeização estética, como também dificultou a inscrição de artes outras, criando a noção de estéticas subalternas em relação à arte erudita.

A colonialidade deixou legados de desigualdade na esfera artística das regiões colonizadas, com artistas e tradições frequentemente marginalizados e subjugados. No colonialismo, as autoridades coloniais censuraram e/ou controlaram a produção artística local, proibindo, ou restringindo certas formas de expressão, consideradas subversivas e ameaçadoras para o regime colonial.

A arte e a educação, dentro desse sistema, estavam focadas em formar mentes passivas, a partir de uma colonialidade do poder sedimentada nas políticas do Norte, que adveio por causa da projeção social na qual vivíamos, sendo um período de divisões ideológicas no Mundo e ainda permanente no imaginário e nas relações econômicas, culturais e políticas. A descolonização da arte envolve a promoção de vozes e de perspectivas sub-representadas, a crítica a narrativas estereotipadas.

Na atualidade, artistas exploram a herança colonial em seus trabalhos, questionando e desafiando as estruturas de poder e a apropriação cultural que persistem até hoje. Nesse sentido, concretiza-se o papel fundamental da arte, como reexistência, já que insere, no cenário da vida, nas narrativas e no cosmo das percepções outras.

Segundo Peloso, Mota Neto e Machado (2023), o desejo é que a arte, compreendida como manifestação e reafirmação da existência, de saberes e de afetos, dialogue como um espaço de reexistência para todos cuja humanidade se violentou traçando pesquisas que evidenciem um currículo na contramão da perspectiva eurocentrada e dominadora. Nesse panorama, adotar uma posição política e crítica diante do ensino de artes visuais, possibilita esboçar, planejar e programar propostas pedagógicas, cujos objetivos envolvam o fortalecimento das fragilidades produzidas pelas estruturas opressivas de poder colonizador.

A Arte Educação está imersa em processos institucionais (escolas, universidades, museus), em experiências educacionais populares, sociais, de jovens e adultos, numa educação menor, conforme Gallo (2008). Está imersa, pois, nas micropolíticas, na sala de aula, e expressa nas ações cotidianas individuais, nos movimentos. Nesse contexto, recorro a Carvalho (2018, p. 193) quando afirma que se deslocam cenas nas instituições, nas vibrações, requerendo recomeços, pausas do que nos pega de surpresa. Trata-se “[...] das coisas que requerem que a

escola se intersecciona com a presentificação histórica das insurgências que atravessam a vida das pessoas”, uma educação decolonial localizada em diferentes experiências históricas”.

A partir da ideia de desobediência epistêmica expressa em Mignolo (2017), busquei construir uma lógica que inverta o Mundo pela ótica do currículo desobediente em Arte Educação, pensando o mapa/lugar/território distante daquele projetado e ilustrado para nós, enquanto geografia. Nesse contexto, busca-se a contribuição da ideia de uma desobediência decolonial, destrinchando as éticas/estéticas e políticas e evidenciando todas essas cartografias visuais, epistêmicas e subjetivas compreendidas como teoestética, conectadas à colonialidade do ser por meio da colonialidade da imaginação e de seus produtos.

A estratégia das práticas desobedientes consiste em criar saberes que desestabilizem a geopolítica e a poética ocidental, superando a escravização mental a que fomos submetidos. A arte assume esse papel por atuar na imaginação e na subjetividade. Para romper com conceitos colonizadores, é necessário ir além dos paradigmas políticos e econômicos, avançando ao campo cultural com uma postura aberta e sensível às diferenças.

3.2 Imagens para Decolonizar: Análises Críticas de Obras e Discursos Visuais na Transformação do Olhar Colonial

As produções visuais desafiam as narrativas impostas no período colonial, propondo outros modos de pensar, entender, sentir e ver as artes a partir de um novo olhar decolonial, ou seja, em uma perspectiva contra hegemônica. No contexto das artes visuais contemporâneas, emergem imagens que atuam como dispositivos de resistência e epistemológica frente à herança colonial ainda presente nas instituições e nos imaginários sociais.

São obras que denunciam os efeitos da colonização, propondo outras formas de existir, narrar e representar. Imagens que decolonizam são construídas a partir de vivências dos marginalizados e excluídos como os indígenas, as negras (os), as ribeirinhas (os), as periféricas (os), LGBTQIA+ dentre outras(os) invisibilizado(as), são estes(as) que assumem um papel crítico e propositivo na transformação das narrativas eurocêntricas.

Artistas e profissionais que trabalham com a arte, utilizam imagens para romper padrões estéticos tradicionais impostas pela arte ocidental. Estes sujeitos da Amazônia Amapaense, ao invés de reforçar estereótipos, trazem à tona corpos, histórias e territórios silenciados, pois suas obras (pinturas, esculturas, instalações, vídeos e fotografias) reconfiguram o olhar do espectador, convidando-o a reconhecer a potência de outras cosmologias, estéticas e formas de pensar a arte e o ensino da arte.

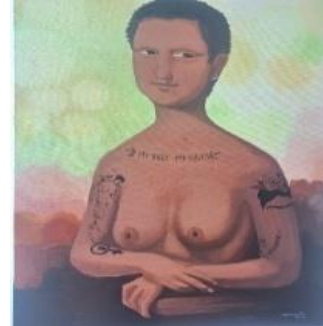
Artistas como Lene Moraes e Marconi de Jesus desenvolvem produções visuais que insurgem contra a colonialidade do ver. Suas obras resgatam memórias apagadas, denunciam violências históricas e atualizam questões urgentes como racismo, apagamento cultural e violência de gênero dentre outros. As obras de arte operam como ferramenta de transformação cultural, crítica e política. Seguem algumas obras para demonstrarmos:

Figura 13 – Obra da artista Lene Moraes (2024)



Fonte: acervo da artista

Figura 14 – Obra do artista Marcone de Jesus (2021)



Fonte: acervo UNIFAP.

As obras de arte apresentadas operam como ferramenta de transformação cultural, crítica e política em uma modelo hegemônico ocidental, que sempre atuou na arte como superioridade, inferiorizando e menosprezando outras formas artísticas.

A análise de obras e discursos visuais é um exercício fundamental para a compreensão crítica das linguagens artísticas e dos sentidos que circulam no imaginário das pessoas. Toda imagem carrega em si uma visão de mundo, explícita ou implícita e, ao ser lida e interpretada, revela históricas e ideológicas. Obras de arte, sejam elas pinturas, fotografias, vídeos, performances ou intervenções urbanas, estão inseridas em contextos sociais, políticos e culturais específicos. Analisá-las exige considerar não apenas seus elementos formais (como cor, composição, perspectiva e técnica), mas também os enunciados simbólicos e a posição que ocupam nas disputas de sentido. Nesse ponto, a noção de discurso visual se torna central, pois a obra de arte não é neutra, ela fala, interpela, reforça ou subverte determinados valores.

A prática do ensino da arte promove a leitura crítica do mundo e estimula o pensamento reflexivo, permitindo questionar o que uma obra expressa. A análise de obras visuais em sala favorece a compreensão das narrativas hegemônicas, do olhar socialmente treinado e do papel das imagens na reprodução ou desconstrução de domínios, ampliando a consciência estética, ética e política e formando sujeitos críticos diante das representações sociais.

4 ENSINO EM PERSPECTIVA AMAZÔNICO-AMAPAENSE: CAMINHOS METODOLÓGICOS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Para a realização da pesquisa, adotei os procedimentos que serão descritos a seguir. Entrei em contato com a gestão da Escola Antônio Cordeiro Pontes, explicando a finalidade da pesquisa e solicitando autorização para apresentação da proposta de investigação para os coprodutores (as) da turma 312, do 3º ano do Ensino Médio, com a finalidade de informá-los e posteriormente verificar o interesse em participarem, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), da pesquisa-ação que seria desenvolvida.

Com isso, a pesquisa teve inicialmente a fase diagnóstica, de socialização, acolhimento e estabelecimento de vínculos entre a pesquisadora e os /as coprodutores/as, objetivando apresentar a intenção da pesquisa e a *práxis* decolonial, por meio de aulas. Considerando construir uma análise da turma, compreendi a necessidade de saber algo sobre eles/as, para que pudesse entender suas aspirações, inquietações, origem, ancestralidade, cor, dentre outros.

Os/as alunos/as são oriundos das periferias de Macapá, com a faixa etária de 17 a 18 anos de idade e carregam em sua trajetória escolar experiências que refletem as condições sociais, culturais e econômicas de seus territórios. Esses estudantes enfrentam barreiras que vão além do espaço escolar como a falta de infraestrutura básica, transporte precário e a necessidade de conciliar estudo com trabalho para auxiliar na renda familiar. Notei que a realidade periférica deles/as é marcada por desigualdades, impactando diretamente no desempenho escolar, mas também constitui um espaço rico de saberes e práticas culturais. As formas de resistência dos/das alunos/as são ferramentas importante para o trabalho pedagógico.

A instituição escolar possui um papel fundamental em valorizar as identidades periféricas, promovendo uma educação que não apenas acolha, mas também potencialize esses sujeitos como protagonistas de suas histórias, pois são jovens da Amazonia Amapaense, do Norte do Brasil, filhos e filhas de pais ribeirinhos, indígenas e negros, que carregam consigo conhecimentos, vivências e modos de existir que enriquecem a prática educativa, a arte e o ensino da arte, que pode ser reimaginado de forma a incluir vozes e narrativas que muitas vezes são silenciadas. Esta Dissertação, em perspectiva decolonial, traz por isso, reflexões sobre as práticas educacionais que respeitem e valorizem as diversidades culturais e históricas na escola.

Sabendo que os alunos/as são oriundos de bairros periféricos, considerei entender como eles/as se reconhecem, indagando-os em relação às suas ancestralidades e identidades étnico-raciais. Obtive resposta de 18 alunos/as que assim se manifestaram:

Quadro 5 – Identidade étnico-racial dos estudantes

ANCESTRALIDADE	Total	Identidade étnico-racial	Total
Indígena/Ribeirinho/Afro	5	Negro	10
Indígena	1	Pardo	1
Ribeirinho	2	Branco	7
Afro	1		
Indígena semidireto/ e Europeu	1		
Ribeirinho/Afro	2		
Pardo	1		
Preto/Branco	1		

Fonte: elaborado pela autora.

É importante sinalizar que os 18 alunos/as que dialogam na sala de aula, 4 não responderam sobre a sua ancestralidade, pois não sabiam dizer. Para manter o anonimato dos coprodutores (as), solicitei que cada aluno/a escolhesse uma cor que o representasse, uma vez que compreendo que os artistas utilizam as cores para representar seus sentimentos e emoções, por meio de suas obras de arte. Cada aluno/a escolheu a sua cor e falou do motivo da sua escolha. Surgiram explicações, como: *Amarelo*: “*Me identifico com ela*”.

Percorri, ao longo da Dissertação caminhos teóricos que envolveram aspectos históricos, políticos e pedagógicos sobre a arte e o ensino da arte em perspectiva decolonial. Empiricamente, utilizei a minha prática em sala de aula com os co-produtores/as da pesquisa para compreender as possibilidades de um ensino de arte não-hegemônico e de viés decolonial na educação, que permitisse uma transformação na prática pedagógica, pautada na decolonialidade. Portanto, esta seção se estabeleceu junto à análise reflexiva ocorrida na coleta dos dados, por meio das aulas e conteúdos ministrados no mês de setembro de 2025 na turma 312, da 3ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes.

Após as aulas ministradas, realizei a transcrição do material registrado e iniciei a análise. Nesse momento final da presente investigação, irei apresentar, sob a ótica da prática pedagógica decolonial, quais as possibilidades de se trabalhar o processo de ensino/aprendizagem em arte na perspectiva decolonial, visando uma formação para a *práxis* da alteridade. Os autores que nos ofereceram sustentação teórica para a análise estão concentrados na perspectiva epistemológica decolonial de Enrique Dussel.

A partir das aulas ministradas e com os objetos do conhecimento programados na matriz curricular, optei por utilizar a nomenclatura *objeto do conhecimento* e não *conteúdo*, pois na minha perspectiva a palavra conteúdo remete a conteudismo e a currículos hegemônicos. Destaco que o que predomina nas escolas é o modelo pedagógico conteudista,

que visa a transmissão de conteúdos prontos e acabados, geralmente organizados em componentes curriculares. O professor assume o papel central de transmissor do conhecimento, enquanto os alunos/as ocupam uma posição apenas de ouvinte, limitando-os a reproduzir o conhecimento apresentado.

Entendo que na lógica decolonial, essa educação pautada apenas na transmissão de conhecimentos perpassa pela lógica eurocentrada e reflete-se na padronização e a reprodução de ideias, deixando de lado o conhecimento empírico dos/as alunos/as. Essa hegemonia conteudista reforça a desigualdade social e cultural, pois acaba por desconsiderar os saberes, as vivências e a diversidade dos alunos/as. Assim, propostas como a decolonialidade buscam superar esta mera transmissão de informações e fomentam o pensamento crítico.

Em continuação às etapas desta pesquisa-ação, utilizei estratégias que fossem de encontro as aulas tradicionais, uma vez que o estudo em questão busca trabalhar o ensino da arte em perspectiva decolonial para uma práxis da alteridade. Desta forma, por meio do diálogo, oficinas e ciclos de conversas consegui fazer com que os alunos/as participassem ativamente. As aulas neste formato nos acendem à possibilidade de investigar o ensino da arte, assim como estimular os alunos/as a compreender profundamente dos objetos do conhecimento ministrados. Alinhados à base teórica da investigação, organizei as aulas em cinco temáticas:

➤ **História da arte e movimentos artísticos.**

Objeto do conhecimento - estudo de movimentos artísticos e cultura de resistência: modernismo.

➤ **Arte contemporânea e suas linguagens**

Objeto do conhecimento— exploração de obras de arte contemporânea, com foco em artistas amazônicos/indígenas/negros.

➤ **Arte/Cultura/Identidade**

Objeto do conhecimento— Estudo da arte indígena/afro-brasileira e de outras culturas que foram negligenciadas no currículo tradicional.

➤ **Arte e Política**

Objeto do conhecimento— Análise de obras de Arte que abordam questões políticas e sociais.

➤ **Estética e Filosofia da arte**

Objeto do conhecimento – Discussão sobre o conceito de belo na arte e a sua evolução ao longo do tempo.

Para tal delimitação, considerei as seguintes categorias: colonialidade/modernidade (Mignolo, 2008); pensamento decolonial (Mignolo, 2008); transmodernidade e a teoria da libertação/praxis para alteridade (Dussel, 2017); pedagogias decoloniais (Walsh, 2009; Palermo, 2014; Mota Neto, 2015) e colonialidade do ver, colonialidade estética (Mignolo, 2008). A seguir, explico a metodologia desta pesquisa para a melhor compreensão das etapas seguintes.

4.1 Metodologia

Para alcançar os objetivos anteriormente anunciados para esta pesquisa, entendo que o percurso epistemológico e metodológico deve dar suporte às análises e, portanto, sigo à descrição do percurso delineado, iniciando-se pela abordagem qualitativa que compreende o significado das experiências e dos comportamentos humanos, explorando como as pessoas percebem e interpretam o mundo, bem como interagem com ele, para capturar a complexidade das experiências humanas.

O estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, visto que, para Minayo e Gomes (2003, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, possibilitou compreender e explicar diferentes situações vivenciadas no objeto empírico.

A coleta de dados se deu mediante a observação participante, consubstanciada por meio das observações em campo, roda de diálogo e aulas expositivas, com a utilização dos temas voltados para o ensino da Arte em perspectiva decolonial para práxis da alteridade, descritos anteriormente. A decolonialidade foi subsidiada pelo levantamento bibliográfico sobre a temática em evidência, mas sobretudo, a partir dos conteúdos construídos na participação e interação com os (co)produtores/as da pesquisa, qual sejam os alunos/as.

Nas temáticas trabalhadas, após selecionados os temas, que seriam desenvolvidos em sala de aula como os coprodutores/as da 3ª série do Ensino Médio, turma 312, ministrei 10 aulas semanais, contendo 2h/aula de 50min cada, da seguinte forma:

1 História da arte e movimentos artísticos.

Objeto do conhecimento – estudo de movimentos artísticos e cultura de resistência: modernismo /semana de arte moderna/surrealismo/*pop art*, etc. Movimentos: indígena/ribeirinho/afro, etc.

Discussão – como cada movimento reflete o contexto social, político e econômico de sua época? Quais são as características que definem cada movimento? Qual a relação entre a Arte e a cultura dominante? Como a Arte tem sido usada como uma ferramenta de resistência contra a opressão colonial? De que forma estes movimentos artísticos desafiam as estruturas de poder? Como esses movimentos influenciam as expressões artísticas contemporâneas?

Atividade – Estudo comparativo entre artistas de diferentes épocas e a criação de obras. Comparação de obras amazônicas/indígenas/afro, etc. Produção de obras que reflitam questões de resistência cultural e identidade.

2 Arte contemporânea e suas linguagens

Objeto do conhecimento - exploração de obras de arte contemporânea, com foco em artistas amazônicos/indígenas/negros, tais como a de Denilson Baniwa.

Discussão – o que diferencia a Arte contemporânea das expressões artísticas do passado? Como as obras atuais discutem temas como globalização/identidade/tecnologia e questões de gênero?

Atividade – debate sobre o valor da Arte contemporânea e a função social do artista.

– Criação de projeto visual de desconstrução de estereótipos.

3 Arte/Cultura/Identidade

Objeto do conhecimento – Estudo da arte indígena/afro-brasileira e de outras culturas que foram negligenciadas no currículo tradicional, tais como: ribeirinha/asiática/islâmica/latino-americana, dentre outras.

Discussão – Diálogo expositivo sobre a importância de reconhecer heranças culturais, de vozes marginalizadas na história da Arte ocidental.

– A arte como expressão de identidade culturais e questões de pertencimento.

- Contribuição da identidade cultural no Brasil.

Atividade -

- Criação de mural ou projeto coletivo que explore diferentes identidades culturais da turma.

- Criação de releitura de obras de arte indígena/afro/ribeirinha.

- Criação de projeto visual sobre o impacto da diáspora cultural visual contemporânea

- Criação de um mapa interativo de arte focalizando várias regiões permitindo discussões sobre diversas tradições culturais.

4 Arte e Política

Objeto do conhecimento – Análise de obras de Arte que abordam questões políticas e sociais.

Discussão – Como a Arte pode ser uma forma de protesto e crítica social? Quais são as responsabilidades éticas do artista em relação a sociedade?

Atividade – criação de cartazes ou intervenção artística sobre temas sociais, escolhidos pelos alunos(as).

5 Estética e Filosofia da arte

Objeto do conhecimento – Discussão sobre o conceito de belo na arte e a sua evolução ao longo do tempo – Estudo das teorias estéticas.

Discussão – O que define algo como Arte? A arte precisa ser bela para ter valor? O que caracteriza a Arte de diferentes regiões? Como essas expressões artísticas desafiam a noção ocidental de “Arte” e “Belo”?

Atividade – Debate sobre o belo na arte, utilizando exemplo prático.

4.2 Pesquisa-Ação e método Analético-Pedagógico-Decolonial

Buscando responder ao problema proposto, a pesquisa é amparada por alguns elementos técnicos da pesquisa-ação, os quais têm o intuito de investigar e abordar problemas práticos em contextos concretos. Dessa forma, combina a pesquisa com a ação prática, permitindo, conforme (Nery, 2021), que os (co)produtores/as da pesquisa trabalhem juntos para entender, resolver e melhorar situações específicas.

Diante do exposto, a pesquisa-ação envolve um ciclo contínuo de planejamento, observação, reflexão e ação. Segundo Thiollent (2011), 4 fases constituem a pesquisa-ação: a primeira é a exploratória, momento de identificação do problema de pesquisa, levantamento de informações, contato e definição dos objetivos. A fase 2 é o planejamento, que envolve a estruturação de estratégias para a intervenção e a construção de um cronograma de ação. A terceira é a ação, ou seja, a implementação da ação planejada, junto com a coleta de dados e o acompanhamento do processo e por fim, a quarta fase é a avaliação, na qual são analisados os resultados, com reflexão crítica e considerações para futuras pesquisas.

O método a ser utilizado na pesquisa foi o analético-pedagógico-decolonial, que efetivamente tem sua origem no contexto da Filosofia da Libertação, e foi desenvolvido por

Enrique Dussel. Do ponto de vista decolonial é importante considerar que as filosofias já existentes, trazem no seu repertório o etnocentrismo, alto representativo.

De acordo com Dias (2023), em um contexto como a filosofia crítica, sobretudo de base marxiana, que depois se tornou marxista, o método analético perpassa pelo Materialismo Histórico-Dialético, porém tende a operar a partir de algumas categorias que não representam necessariamente o método analético. Não na sua totalidade, como a fala das classes proletariado e burguesa, porém contribui com questões subjetivas, inter-regionais que tendem a não ter o devido destaque na luta por transformação das condições objetivas dos meios e produção e dos meios de se fazer cultura. Dessa maneira, Dussel (1974, p. 14), em sua filosofia da libertação, apresenta o método analético como caminho para reformulação conceitual da visão de totalidade ontológica Hegeliana, destacando o seguinte:

[...] minha intenção é começar uma viagem, uma viagem que precisa de tempo, porque não se pode dar saltos no pensamento. É necessário reformular conceitualmente e na América Latina uma certa visão pensada da totalidade fluida que nos rodeia: a ‘totalidade’ e a ‘alteridade’ em que vivemos, para serem pensadas, exigem um método e, com isso, toda a questão dialética se coloca.

Diante do exposto, é importante considerar que o método dialético é referência e importante, por isto que Dussel se apropria da dialética, mas como ponto de referência, não olhando para a classe e estrutura econômica capitalista. Ele olha agora para uma realidade da alteridade negada, invisibilizada pelo sistema Mundo. O método analético é o método dialético, mas com uma diferença, é para além categoria de classe do capital.

Dussel (1974) explica que para se fazer uma pesquisa na perspectiva decolonial é preciso observar as técnicas que já existem no meio acadêmico, e passar a ter um olhar decolonial, trazendo elementos decoloniais. Nesse sentido, ao desenvolver a teoria da Filosofia da Libertação e a decolonialidade como razão, Dias (2021) aponta “um” (e não “o”) caminho para se fazer pesquisas decoloniais. Trata-se do método analético-pedagógico-decolonial.

Esse método é compreendido, desde os marcos da Filosofia da Libertação, no sentido de seguir um caminho (embora haja outros possíveis), até saber percorrê-lo, resolvendo questões que a ele se apresentam. A analética é a subsunção da dialética que, centrada apenas na razão, orbita a lógica da totalidade, fechada em si mesma, na medida em que não reconhece a alteridade que está na exterioridade do sistema, como o não-ser e na condição de negada, invisibilizada. A analética é *o mais além* da lógica da totalidade, na medida em que seu pressuposto é a revelação do “outro”. Eis o motivo pelo qual “a alteridade é nuclear ao método

analético-pedagógico-decolonial de tal maneira que é a partir dela que se consideram os demais elementos de uma pesquisa, como sua natureza e sua metodologia” (Dias, 2021, p. 62).

Por este motivo, ao juntar ambos os termos, “método” e “analético”, Dussel (1986, p. 196) nos apresenta a seguinte definição: “O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para servi-lo criativamente”. Diante desta compreensão conceitual é que se explica o significado do método analético-pedagógico-decolonial, e compreendo que ao pressupor o reconhecimento da alteridade da exterioridade, pressupõe uma *práxis* na qual a pessoa ou coletivo que pretende pesquisar em perspectiva decolonial, precisa reconhecer a liberdade do “outro”, sua materialidade sofrida, servindo, atuando, aprendendo e construindo criativamente alternativas transmodernas “com” essas alteridades. Diante do exposto, concordo com Dias (2021, p. 62) que:

[...] sendo a alteridade o ponto fundamental do método analético-pedagógico-decolonial, realizar pesquisas nessa perspectiva implica em compromisso ético-político-epistemológico, que se traduz em luta a favor das pessoas vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial, desde o ponto de vista individual ao comunitário, no sentido de sujeitos coletivos em geral, isto é, a toda e qualquer alteridade negada.

Tendo como referência Dias e Abreu (2021), procedi à análise dos dados de campo, mas em diálogo com alguns referenciais teóricos decoloniais, dando maior ênfase nos indicativos às pedagogias decoloniais, subsidiadas em alguns referenciais teóricos, como Mota-Neto (2016), Dussel (1980; 1994; 2017; 2020), Mignolo (2008; 2014), dentre outros.

Considerando que categorias analíticas são “[...] conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados” (Oliveira; Mota-Neto, 2011, p. 164 *apud* Dias, 2021, p. 7), foram adotadas como categorias analíticas principais as seguintes: colonialidade/modernidade (Mignolo, 2008); pensamento decolonial (Mignolo, 2008); transmodernidade e teoria da libertação para uma práxis da alteridade (Dussel, 2017); e pedagogias decoloniais (Walsh, 2009; Palermo, 2014; Mota Neto, 2016 e colonialidade do ver).

Para análise dos dados, serão utilizadas as categorias temáticas, que são indicadores de análise e podem ser “fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados” (Oliveira; Mota Neto, 2011, p. 164 *apud* Dias, 2021, p. 8). Nesse sentido, a análise temática dos dados de campo seguiram cinco referenciais das pedagogias decoloniais: (1) a necessidade de educadores subversivos; (2) partir de uma hipótese de contexto; (3) valorizar memórias

coletivas dos movimentos de resistência; (4) buscar “outras” coordenadas epistemológicas; (5) afirmar-se como uma utopia política e a práxis para alteridade (Mota Neto, 2016). Diante do exposto, organizei as temáticas mediante o pensamento de Quijano (2009, p. 76) que inclui cinco meios de existência social, tal como o conhecemos historicamente:

1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjectividade e os seus produtos, materiais e intersubjectivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças.

Acredito que o meio existencial social, relaciona-se com a existência do ser humano na sociedade. Não se limitando aos recursos de sobrevivência, como alimentação, moradia, mas envolve as interações sociais, valores, crenças dentre outras. É nesse espaço que os alunos/as estabelecem vínculos afetivos e simbólicos, que são fundamentais para compreender os processos de inclusão, exclusão e desenvolvimento humano, guiados/as pela práxis da alteridade.

4.3 Contextos e (Co)Produtores/as da Pesquisa

Na pesquisa-ação, os (co)produtores/as colaboram para identificar um problema ou questão relevante, desempenham papel ativo no processo, contribuindo com seus conhecimentos. Durante a pesquisa observei analisei o processo para compreender a situação e avaliar o impacto das ações, focando em situações específicas.

Nessa perspectiva, os (co)produtores/as, que segundo Nery (2021), são compreendidos como coprodutores nas atividades de ensino que serão desenvolvidas na sala de aula, são alunos(as) do Ensino Médio da turma da 3º ano, da turma 312, da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes, do ano de 2025, por considerar que estes alunos possuam maturidade para lidar com determinados temas, condizentes com o nível de estudo do segmento estudado.

Vale destacar que a escolha pelos (co) produtores/as da pesquisa não contempla os discentes de 1ª e 2ª série, por estarem no processo desenvolvimento educacional na modalidade de ensino. Dessa forma, os (co)produtores/as se compõem por estudantes da 3º ano do Ensino Médio, especificamente a turma 312, devido minha observação prática em sala de aula com esses alunos(as). Nesta observação, verifiquei que ao longo da trajetória, esses estudantes vêm adquirindo conhecimentos e habilidades para dialogar, compreender os saberes, costumes e conhecimentos culturais, pautados nos saberes empíricos que estão presentes em suas vivências

ancestrais, reforçando as memórias nos seus territórios, considerando que a problemática gira em torno do questionamento da contribuição da decolonialidade para o ensino da arte, voltado para práxis da alteridade.

Ressalto, também, que a pesquisa foi desenvolvida mediante autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, contemplando regulamentos para a realização de pesquisas e testes envolvendo os seres humanos, para garantir que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os princípios éticos, com respeito aos direitos e à segurança dos (co)produtores. O parâmetro é o proposto na Resolução n. 510/2016 que indica que “a ética é uma construção humana, portanto, histórica, social e cultural” (Brasil, 2016).

Assim é que, ainda segundo a Resolução, “[...] a ética, em pesquisa, implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Concordo com o documento que as ações éticas do pesquisador demandam ação consciente e livre do participante e por conta disso, “[...] a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (Brasil, 2016). Mediante a exposição, todo este processo serve para garantir que a Dissertação seja conduzida de acordo com os princípios éticos, respeito aos direitos e à segurança dos (co)produtores/as da pesquisa.

Quanto aos benefícios resultantes da participação na pesquisa, acredito que deve promover conhecimentos de cunho científico, educacional, profissional, sociocultural, na perspectiva de embasar outros diálogos/discussões, subsidiando outras epistemologias, outros projetos pedagógicos de curso, ações científicas que evidenciem qualidades e aprimoramento para a *práxis* da alteridade e para novas metodologias desenvolvido no ensino da arte. Feitas estas considerações sobre os aspectos metodológicos e epistemológicos, considero que por meio desta pesquisa teremos novas possibilidades de análise e de compreensão na área da educação, os quais se refletirão em minha própria prática pedagógica.

O estudo que foi-se delineando na construção desta Dissertação servirá para que professores de arte possam, também, pensar uma metodologia voltada para a valorização da arte como território de resistência e contestação, posto que é tão poderosa, embora por vezes, seja apresentada de forma silenciosa. A expressividade da Arte pode influenciar a transformação social e a visibilidade do pensar decolonial, pois conforme Quijano (2005, p. 274), “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde a imagem é sempre necessariamente, distorcida, tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

4.4 Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes

A escolha pelo *locus* da pesquisa se deu pelo fato de que atuo como docente nesta instituição educacional, no componente curricular Arte. Viso socialmente com esta pesquisa contribuir com o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora e nesse contexto, busco possíveis contribuições da decolonialidade no panorama amazônico amapaense, considerando que a problemática gira em torno do questionamento sobre o Ensino da Arte, em perspectiva decolonial.

Além disso, considero que na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes existe um espaço temporal repleto de vestígios, indícios e práticas coloniais, ditatoriais, preconceituosas, de segregação social e racista, oportunizando uma vasta discussão que pode indicar caminhos para desconstruir essa forma de existir no âmbito socioeducacional, por meio do ensino da arte. A seguir, apresento fotografia da escola-*lôcus* deste estudo.

Figura 15 – Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes está situada na Avenida FAB, n. 264, no Bairro Central de Macapá/AP. Desde sua criação, em 1 de dezembro de 1949, por meio do Decreto de n. 101-A/49-GAB, quando fora denominada Escola Profissional Getúlio Vargas, vem passando por transformações, desde sua denominação até em seus propósitos institucionais. A filosofia educacional, processou-se da seguinte maneira:

- Decreto de criação n. 101-A-49-GAB: Escola Profissional Getúlio Vargas cuja filosofia pautava-se na formação profissionalizante no período de 01/12/1949 a 01/01/1950.
- Decreto de n. 36.493/54: a instituição recebe o nome de Escola Industrial de Macapá com a formação exclusiva em Artes Industriais, no período de 1950 a 1964.
- Decreto de n. 07/64-GAB: efetiva a denominação e a nova filosofia de ensino ao estabelecimento.
- Decreto n. 02/65 GAB de 19/01/1965: define o nome Ginásio de Macapá para o trabalho que passa a ofertar, além das Artes Industriais, outros cursos técnicos: Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Administração para o Lar, no período de 1965 a 1972. Vale ressaltar que, neste período, o ensino era voltado exclusivamente para a formação da clientela masculina.
- A partir 1973, em virtude da lei 6569/71: houve nova estruturação no ensino ofertado. O Ginásio de Macapá passaria a admitir alunos de ambos os sexos, bem como a promover a adaptação necessária para atender à nova demanda.
- Em 1976, por meio da portaria n.310 de 14.09.76 da Secretaria de educação e Cultura-AP, implantou-se o 2º grau, por meio da inserção das Habilitações Básicas.
- Entre 1976 e 1979, a escola passou por mais algumas transformações. Com a portaria n. 060/78 da SEC-AP, foi autorizada a implantar do Curso de Habilitação Básica em Mecânica. E, conforme a portaria n. 199 e 200/79-SEC/AP, o Ginásio de Macapá passou a denominar-se Escola Integrada de Macapá, ainda sob a orientação Filosófica da Lei n. 5.692/71.
- Com a transformação e a vigência da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96, a Escola Integrada de Macapá também reformulou sua filosofia educacional para atender ao público no âmbito do Ensino Fundamental e Médio.
- No dia 03/09/2007, a Escola Integrada de Macapá sofre mais uma mudança em sua denominação. Segundo a Lei n.1116/07, publicada no Diário Oficial do Estado do Amapá-n. 4083 do mesmo dia, ela passa a se chamar Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes.

4.5 Primeiro Encontro – Rompendo Molduras: Imagens, Corpo e Sentido

Nesta subseção descrevo o passo-a-passo da pesquisa-ação, destacando os encontros e as discussões com a turma de (co)produtores/as. O primeiro encontro teve como objeto de estudo a **História da arte e movimentos artísticos**, e priorizei o estudo dos movimentos artísticos como cultura de resistência, a exemplo do modernismo brasileiro.

Em síntese, neste primeiro encontro, os/as coprodutores/as conceituaram o que é a arte para ele/as utilizaram as linguagens artísticas para relatar qual a sua relação com a arte. Os



Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, passamos a dialogar com o conceito de arte e a relação deles/as com este campo. Segue as falas dos alunos/as sobre a representação das cores para eles/as:

BRANCO – *A arte nos permite enxergar o mundo com novos olhares. A arte é diversidade, pois são varias coisas que podemos chamar de arte, sentimentos, um simples rabisco, arte inclui tudo.*

DOURADO- *Arte é criatividade. Quando estudamos a arte expandimos a nossa criatividade e podemos ser cada vez mais criativos.*

COR DE VILHO – *A arte é abrangente, pois inumeras são as suas particularidades e propriedades.*

VIOLETA – *A arte é a forma de expressar nossos sentimentos, facilitando momentos da nossa vida.*

VERDE CLARO – *A arte é sentimento, por que através da arte podemos expressar nossos sentimentos de varias formas.*

CAQUI- *Eu me identifico muito com a arte, quando é tratado da arte da música, por que além do mais eu toco bateria, eu gosto muito de escutar música.*

BRANCO – *Eu me identifico com a arte através da dança, da música e com a diversidades de aprendizados, pois a arte não é só quadros, desenhos e pinturas. A arte pode transmitir várias coisas como: sentimento, dança, cultura, músicas, poesias etc. E assim, eu me identifico com a dança e música, que são uma das coisas que são características, pois envolve sentimentos, culturas e ajuda a se sentir melhor e posso me expressar através disso com movimentos e gestos.*

BRANCO GELO – *Me relaciono com a arte de maneira que consigo me movimentar, através da dança, teatro, performance, que possam transmitir minhas características.*

COR DE VINHO – *Eu me relaciono direta e indiretamente com a arte, ouvindo música, assistindo séries e sendo uma pessoa crítica, usando meus argumentos para com os meus objetivos.*

CIANO– *O que faz eu buscar algo em relação à arte é por conhecimento, com a cultura, saber histórias, buscar as linguagens.*

AZUL– *A minha relação com a arte é através da música, por conta que escuto todos os dias.*

ROSA ESCURO – *A minha única relação com a arte é a música, escuto todos os dias.*

Seguindo o planeamento da pesquisa-ação, confeccionamos faixa nas quais cada aluno/a representou sua relação com a arte através das linguagens artísticas. Seguem as imagens como os resultados obtidos nesta etapa:

Figura 18 – Fotografias dos/as alunos/as produzindo as faixas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Observei que os co-produtores/as entendem que a arte é importante e, majoritariamente, a conceituam como forma de autoexpressão humana, o que de fato denota uma das funções que foi atribuída à arte. Desde a Antiguidade até os dias atuais, a arte tem sido compreendida e valorizada de formas distintas, refletindo valores e interesses de cada época.

Já foi associada à habilidade prática e ao domínio técnico. Seu valor já foi subordinado à espiritualidade e à função religiosa, bem como foi entendida como expressão da genialidade individual e da racionalidade, sendo cada vez mais vinculada à noção de beleza ideal e à representação da realidade. Destaco que também a arte foi também alçada à condição de objeto de reflexão estética, sendo tratada como uma experiência sensível e subjetiva.

Esta perspectiva que defende a arte como autoexpressão tende a valorizar a verve criativa individual, uma das características da modernidade ocidental. Contudo, também pode estimular uma individuação que fomenta o individualismo. Em contraste, existem práticas

artísticas desenvolvidas em outras culturas que valorizam a produção de coletividades, não negando esta expressividade oriunda da individualidade.

A arte como auto expressão individual, típica da modernidade ocidental, também pode se contrapor práticas coletivas e comunitárias, e alguns teóricos como Terry Eagleton (2005), analisam como o conceito de “expressão individual” está profundamente enraizado na noção ocidental de arte. O estudioso destaca a tensão entre esta compreensão e as culturas em que a arte é parte integrada da vida coletiva.

Mário Pedrosa (1959), defende a arte como um “exercício experimental da liberdade”, reconhecendo o potencial da individualidade, mas também valorizando o engajamento social e comunitário da arte, especialmente no contexto latino-americano. Já Boaventura de Sousa Santos (2009) defende um pensamento pós-abissal que valoriza epistemologias do Sul, incluindo formas artísticas que partem de expressões coletivas e não individualistas, como nas culturas indígenas, africanas e ribeirinhas.

Artistas indígenas, afrodescendentes e periféricas, por exemplo, vêm rompendo com a lógica dominante, promovendo estéticas insurgentes e reconfigurando o que se entende por arte no espaço público e institucional. É o caso de Jaider Esbell (Macuxi)²¹, que une a expressividade individual com cosmovisões indígenas coletivas, reivindicando a arte como instrumento político e espiritual coletivo, como se verifica em sua seguinte obra:

Figura 19 – *A guerra dos kanaimés*



Fonte: www.premiopipa.com

Lygia Clark desenvolveu obras que saem da esfera contemplativa individual e propõem participação coletiva, como os “objetos relacionais”, nos quais o público é coparticipante da obra, como se verifica na obra:

²¹Jaider Esbell, macuxi nasceu em 1979, na região hoje demarcada como terra indígena Raposa Serra do Sol, Normandia, RR, é artista e escritor.

Figura 20 -Composição



Fonte: www.lygiaclark.or.br

Ayrson Heráclito²² trabalha com performance, fotografia e vídeo, explorando o corpo e a memória afro-brasileira como expressão de dor e resistência coletiva, mesmo com gestos individuais. É o que se observa na obra a seguir:

Figura 21– Fotografia que integra a série “Bori”



Fonte: <https://ayrsonheraclito.com>

A autoexpressão individual (moderna e ocidental) e as práticas coletivas (comunitárias, decoloniais, ancestrais) revelam diferentes modos de conceber a arte. A individuação não precisa ser sinônimo de individualismo e muitos autores e artistas contemporâneos propõem caminhos para que a arte seja autêntica e crítica, mas também solidária e coletiva. Essa concepção individualista consolidou uma visão eurocentrada que exclui outras formas de

²² Artista visual, performer, professor e curador. Trabalha o corpo com elementos de referência ritualística, principalmente do candomblé, como dendê, carne, açúcar e sangue, buscando relacioná-los ao patrimônio histórico e arquitetônico ligado ao comércio escravista.

expressão, como as artes indígenas, africanas, ribeirinhas, dentre outras, perante o cânone artístico, desconsiderando a diversidade de culturas e contextos históricos.

Neste momento de diálogo com a turma de (co)produtores/as busquei a decolonialidade e debati com eles/as que a arte pode ser também um instrumento de contestação coletiva, que além de possibilitar a expressão individual, a qual considero relevante e salutar, possibilita a expressão de demandas mais gerais e abrangentes socialmente.

Diante do diálogo, os/as co-produtores/as reconheceram que a arte tem importância no combate às injustiças e preconceitos que assolam a sociedade. A exemplo, Branco Gelo, um aluno homossexual, comentou que Bob Marley, era um artista que *“defendia a liberdade pessoal e coletiva, acreditava na mudança”*. Outra aluna chamada Lilás complementou que Bob Marley lutou contra a *“injustiça social, combate ao racismo e toda e qualquer forma de discriminação, tudo através da música”*.

Outros alunos/as contextualizaram a história da capoeira, como resistência de um grupo que foi discriminado e marginalizado. A aluna Rosa Claro argumentou que através da capoeira *“as pessoas escravizadas passaram a se expressar e a se defender contra as maldades que sofriam. Hoje os pretos ainda se defendem de várias formas de agressão”*.

Diante dos diálogos dos/as alunos/as, percebi que existe um sentimento de empatia frente aos processos opressivos e que são capazes de reconhecer as dinâmicas eurocentradas que existem na arte em relação aos grupos que foram silenciados ao longo do tempo. Esta primeira dinâmica mostrou o quanto importante é trabalharmos estes temas nas instituições escolares para promover maior embasamento sobre o tema par com os estudantes.

Com a contemporaneidade, a arte passou a questionar seus próprios limites, surgindo movimentos como o modernista brasileiro, que passou a beber da fonte da vanguarda europeia, expandindo os significados da arte, desconstruindo a ideia de que ela precisa estar ligada ao belo, ao museu ou a objetos palpáveis. Nesse contexto, a arte é tratada não apenas como forma, técnica ou objeto, mas como linguagem, território de resistência e afirmação identitária.

Falei do movimento modernista e qual era o objetivo dos artistas. Iniciei colocando no quadro a palavra “moderno” e pedi para que os alunos/as falassem palavras suscitadas por este verbete. Surgiram várias palavras como “novo”, “atual”, “tecnologia”, dentre outras.

Os modernistas Mário de Andrade e Oswald de Andrade propuseram, por meio de suas obras e manifestos, uma valorização do “elemento nacional” – o folclore, o indígena, o negro, o popular. Contudo, essa valorização muitas vezes se deu por meio de uma apropriação simbólica dessas culturas, sem que suas vozes e epistemologias fossem de fato incorporadas ao discurso artístico.

A proposta antropofágica de Oswald de Andrade, por exemplo, embora inovadora, parte de uma lógica na qual o sujeito moderno branco, letrado e de elite consome e reelabora o “outro” a partir de sua própria centralidade, o que mantém as estruturas da colonialidade do saber, do ser e do ver. Nesta perspectiva, a crítica decolonial, conforme formulada por autores como Aníbal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2003) dentre outros, propõe justamente o questionamento das estruturas de pensamento que perpetuam a hierarquia entre saberes ocidentais e não ocidentais.

Nesse sentido, o modernismo brasileiro, mesmo em sua tentativa de construir uma identidade nacional autônoma, permanece ancorado na matriz colonial de poder, ao não romper com as dinâmicas de representação colonial do outro. Assim, repensar o modernismo a partir de uma perspectiva decolonial implica reconhecer não só suas contribuições estéticas e políticas, mas também interrogar seus limites, especialmente no que diz respeito à representação das populações negras, ribeirinhas, indígenas e populares. É importante reconhecermos que o modernismo foi um movimento libertador na arte no Brasil, mas não apenas como símbolo de liberdade criativa, é necessário confrontá-lo como campo de disputa simbólica, onde as vozes subalternizadas foram incorporadas sem serem plenamente ouvidas.

Finalizei o primeiro encontro realizando uma atividade prática, através de uma releitura da obra de arte denominada “Operários”, da artista plástica Tarsila do Amaral. Sabemos que no universo das artes, a releitura é uma prática artística que envolve reinterpretar uma obra já existente, dando novo significado. Este processo revelou um diálogo constante entre os alunos/as e a obra original. Para entendermos, convido a observar a obra de Tarsila produzida em 1933, com a releitura dos alunos/as contemporâneos. Observe a obra.

Figura 24 – *Operários*, de Tarsila do Amaral (1933)



Fonte: <https://www.wikiart.org>

A pintura revela forte crítica social e histórica: os rostos humanos superlotados contrastam com as fábricas ao fundo, simbolizando o custo humano da industrialização. Os operários, sem expressão, representam a desumanização e a transformação dos trabalhadores em uma massa uniforme e anônima.

Quando analisamos a obra dos alunos/as, nos damos conta que se trata de uma releitura na qual buscaram representar como esses processos opressivos e de exploração se manifestam na realidade amazônica contemporaneamente, indicando como estes fenômenos alcançaram, inclusive, as suas histórias de vida. Foi neste pensar amazônico que os/as alunos/as produziram a obra de arte para dialogar com a nossa realidade, tendo como referência a obra de Tarsila. Segue a releitura:

Figura 25 – Releitura da obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, feita pelos/as (co)produtores/as



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Nessa obra, os alunos/as reinterpretam os rostos, adicionando elementos da Amazônia Amapaense. Desse modo, os alunos/as não apenas fizeram referências a obra de Tarsila, mas ressignificaram os operários, trazendo os representantes da Amazônia, como indígenas, ribeirinhos, afro e periféricos, além dos seus próprios rostos e de seus familiares, por serem da Amazônia Amapaense.

Por meio desta atividade os/as co-produtores/as vivenciaram o processo criativo e a interpretação crítica sobre o que a obra relata. Eles/as foram questionados sobre os operários Amazônicos e surgiram várias respostas das mais variadas possíveis, que levaram os alunos a entenderem a pluralidade que se tem ao interpretar uma obra de arte. Dentre as respostas temos:

AMARELO - Tarsila fala das pessoas que são exploradas, e a nossa releitura fala da gente, do nosso estado, da nossa cultura, da nossa população indígena, ribeirinha, que trabalha para os outros, somos explorados” – ex: produzimos energia para outros estados.

VIOLETA – quando a gente escolheu a casa dos ribeirinhos e os prédios, mostra que as vezes a gente está perdendo a nossa essência.

VERDE– A exploração acontece pela falta de oportunidades, gostam de fazer o que fazem, não tem oportunidade de ir para a escola, quando vão, acabam desistindo, não tem transporte, acostuma com a sua vida”.

LARANJA– Acredito que independente da oportunidade, se tornam vulneráveis a serem explorados, porque as pessoas sabem que não tem oportunidade, oferecem qualquer coisa e aceitam para melhorar a vida delas. Acabam sendo explorados e as vezes nem percebem. A região norte é reconhecida e as autoridades não transformam isto em uma coisa boa, o reconhecimento que tem não é utilizado, porque de certas maneiras, é pouco, pelo fato de sermos ricos em tantas coisas, mais a gente é esquecido. E o preconceito vem da gente mesmo e quem valoriza são os de fora.

AMARELO – *A exploração ainda acontece, quando fala da exploração dos nossos recursos naturais. São geralmente trabalhadores vulneráveis que tem sua força de trabalho usada de forma opressiva.*

AZUL ESCURO – *A exploração acontece quando produzimos para os outros, temos muitos recursos.*

LILAS– *A exploração acontece porque aqui é um lugar menos desenvolvido e a exploração se torna mais fácil.*

MARRON – *A exploração acontece por falta de fiscalização.*

CIANO – *Acontece pelo modelo econômico, sempre busca a exploração da matéria prima e o Amapá é rico dessas matérias.*

AZUL ESCURO – *Pelo poder e dinheiro.*

DOURADO– *Acontece pelas riquezas naturais, florestas, mineiros e falta de fiscalização.*

LARANJA – *Ainda acontece a exploração por causa da riqueza dos recursos naturais, da fiscalização fraca, da pobreza local e de interesses econômicos.*

VERMELHO ESCURO – *Persiste devido uma combinação de fatores, incluindo a busca por recurso naturais e pressão econômicas, falta mecanismo de fiscalização eficiente.*

BEGE – *Por conta de riquezas naturais, pouca fiscalização, pobreza e interesses econômicos.*

VIOLETA – *Pela nossa biodiversidade, nosso rio.*

O processo da releitura de uma obra de arte não se limita a uma reprodução, é uma reinvenção e diálogo de perspectivas distintas, por meio da intertextualidade. De modo geral, ao se reler uma obra, existe uma reinterpretação na qual são atribuídos novos elementos e novos significados, permitindo que novas vozes se manifestem e novos significados sejam atribuídos.

Por conseguinte, identifiquei, a partir deste primeiro encontro, que os alunos/as vivenciam o pensamento Dusseliano que propõe uma ética da responsabilidade pelo “outro”. Esse “outro” é o que geralmente é explorado e oprimido e que a modernidade excluiu e silenciou. Dussel (1993) propõe, então, uma ruptura com essa totalidade, abrindo espaço para o “outro” como sujeito ético e político. Esse percurso analítico se faz necessário para entendermos todo o conceito dado pelos co-produtores/as sobre a arte, sua importância e sobre o movimento modernista brasileiro.

4.6 Segundo Encontro – Olhos da Arte: Poder e Território

Trabalhei com o objeto do conhecimento, a arte contemporânea, dando ênfase à apreciação de obras de arte com foco em artistas amazônicos/indígenas/negros. Iniciei mostrando algumas obras de artistas contemporâneos, os quais emergem como uma resposta crítica aos paradigmas tradicionais que dominaram os campos da arte, cultura e educação.

Diferente de abordagens eurocentradas, estes artistas propõem uma releitura epistemológica e política das formas de produzir, interpretar e vivenciar a arte. É o caso de artistas como Lene Moraes, que traz uma releitura da obra “A liberdade guiando o povo”, do artista francês Eugène Delacroix (1798-1863), ou ainda Denílson Baniwa e Marconi de Jesus, que nos mostram em seus trabalhos releituras da obra de Monalisa, do artista renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519) e Paulo Mello, que na sua obra a “gorda na rua” fala da importância de práticas contra hegemônicas.

As obras destes artistas amazônicos propõem novas possibilidades no mundo das artes, afirmando memórias e territórios silenciados, tornando a arte um dispositivo político-

pedagógico de transformação. Os/as artistas se contrapõem a hegemonia da arte clássica e passam a produzir imagens que valorizem seus territórios. Para ilustrar as minhas falas, apresento as obras:

Figura 26– *Gioconda-kunha*, de Denilson Baniwa



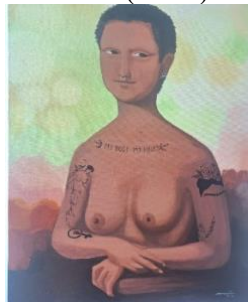
Fonte: wikiarte.org

Figura 27 – Jaider Esbell, Pata Ewa'n – *O coração do mundo* (2016)



Fonte: wikiart.org

Figura 28 – Obra do artista Marcone de Jesus (2021)



Fonte: arquivo unifap.

Figura 29– Obra da artista Elenilda Moraes (2024)



Fonte: arquivo da artista

Figura 30 – *Gorda na rua*



Fonte: wikiart.org

Em seguida, os/as alunos/as falaram sobre as obras e expliquei sobre os/as artistas e as suas representações. Elaborei algumas perguntas para iniciarmos o diálogo: “Quem define o que é ou não arte? Por que estes artistas buscam romper com os padrões estéticos? Como estas imagens rompem com os padrões? Quais as reflexões estas imagens trazem? Neste momento do encontro os alunos/as passam a dialogar sobre as perguntas. Seguem as respostas:

AZUL ESCURO- Eu acredito que o detentor de uma cultura pode definir o que é arte, pode representar propriamente a arte, e assim, ele detém o direito do que é ou não arte.

CAQUI – Quem define o que é arte são os europeus, e de certa forma eu concordo com eles, não que seja certo, mas também acho que quem direito de fala, acaba tendo este direito de fala são os europeus. Acredito que cada um tem a sua própria arte, cada um se expressa, se conecta e se identifica o que é arte, pois o que é arte para mim, não é para você. Acredito que mesmo que os europeus definem o que é arte, cada um tem a sua própria história. A gente vive em um mundo globalizado, é fato, as informações chegam rápidas, vão muito rápido. Eu acredito que a colonização impactou nisso, quando as pessoas de fora do nosso país tem influência grande sobre nós, pelo meio das redes sociais, a gente acaba fazendo coisas, exemplo: vestimentas. Por isto que não vemos as artes indígena, ribeirinha, negra dentro da nossa história. No meu ponto de vista, foi invisibilizada por nós mesmos, a gente fica na sombra dos europeus. A gente nunca pensa, em sair deles, só admiramos.

AMARELO – falou das imagens como rompimento de padrões, culturas que foram oprimidas com passar da história. Traz referência da cultura amapaense, cultura indígena e outras. Traz elementos que fogem do padrão tradicional europeu, representa a nossa identidade, nossa cultura, trazendo uma formulação da visão de arte de fato. Quais as reflexões estas imagens trazem? Protestam os padrões eurocêntricos, padrão de beleza, padrão de estética, padrão cultural.

Diante do exposto, observei que os aluno/as reconhecem que as obras de arte apresentadas propõem uma nova visão crítica de se fazer arte, confrontando as narrativas eurocêntricas que historicamente dominaram o campo artístico. Nesse sentido, perceberam que as obras não apenas contestam a centralidade das visões coloniais, mas também afirmam saberes, estéticas e epistemologias subalternizadas, dando voz a múltiplas formas de arte.

Essas obras apresentadas aos alunos/as promovem uma decolonização do ver artístico, que implica reconhecer e valorizar práticas artísticas que fogem do padrão tradicional, cujas produções são questionadas por não pertencerem a hegemonia cultural ocidental. No âmbito da arte visual, por exemplo, estes/as artistas contemporâneos utilizam símbolos ancestrais, grafismo, religiosidade e narrativas locais para resgatar memórias e afirmar territórios, enquanto questionam a ideia de arte.

As obras apresentadas aos alunos/as são consideradas decoloniais, pois buscam problematizar a hierarquia do poder da colonialidade do ver, da colonialidade estética e da colonialidade do poder em relação à representatividade da arte na sociedade, corroborando para uma estética insurgente que transcenda as fronteiras normativas. Portanto, as obras de arte apresentadas mostraram que os alunos/as também convivem em um campo de contestação e rompimentos com alguns padrões impostos pela sociedade.

A partir dos diálogos, expliquei sobre este movimento chamado contemporaneidade na arte. A arte contemporânea surge como um campo estético e político que tensiona as

estruturas de poder herdadas da colonialidade, deslocando o eixo do olhar e da produção artística para vozes historicamente silenciadas.

Na contemporaneidade, a abordagem ganha força nas práticas artísticas, e os /as artistas passam a reconstruir sentidos a partir de suas obras, denunciando não somente a lógica da representação colonizadora, mas sobretudo pela afirmação de outras estéticas. A arte contemporânea tem se configurado como um campo de resistência e força diante das estruturas hegemônicas que buscam uniformizar visões de mundo, identidades e culturas.

Autores como Néstor García Canclini (1997) apontam que a produção artística contemporânea opera como espaço híbrido que desafia hierarquias e ressignifica práticas culturais marginalizadas, permitindo que a arte dialogue com realidades diversas, transformando-se em uma linguagem de denúncia e afirmação. Ticio Escobar (2004) por seu turno, reforça que a arte contemporânea é também uma forma de resistência cultural, especialmente frente à colonialidade. Para este teórico, a produção artística é memória e afirmação das identidades, constituindo-se como prática de luta contra apagamentos históricos.

Observa-se que a arte contemporânea não se limita ao estético, mas assume caráter ético e político, configurando-se como espaço de força, resistência e emancipação. Seja ao questionar os padrões eurocêntricos, ao abrir espaço para vozes periféricas, ou ao propor novos modos de vida coletiva, a arte contemporânea mantém viva sua potência transformadora.

Artistas como Paulo Mello, Denilson Baniwa, por exemplo, exploram esta contemporaneidade utilizando pinturas, performance, fotografia, instalações, dentre outras linguagens para reafirmar territórios e denunciar epistemicídios, construindo narrativas visuais outras. A arte contemporânea também opera como instrumento de reexistência, pois artistas recriam modos de vida e de expressão que escapam às lógicas coloniais, revelando feridas, mas também celebrando saberes, práticas e afetos que mobilizam o sensível como forma de reterritorialização simbólica e política.

Após o diálogo com os/as (co)autores/as, realizamos uma atividade prática em que os/as alunos/as deveriam construir uma obra de arte relacionada à Amazônia Amapaense. Essa produção deveria questionar os padrões ocidentais, transmitir resistência e, ao mesmo tempo, provocar reflexão. A seguir, apresento o resultado desta etapa:

Figura 31 – Obra relacionada à Amazônia Amapaense



Fonte: Produzida pelos/as (co)autores/as (2025).

A aluna Violeta foi porta-voz da turma e explicou que a obra produzida coletivamente faz uma crítica ao desmatamento na Amazônia Amapaense. Assim expressou:

Fizemos um personagem que derrubou as árvores e está reclamando do calor, sem perceber que foi ele mesmo que causou o calor. A imagem mostra como culpamos o clima pelas mudanças, mas esquecemos que nossas ações que destroem, e a natureza devolve aquilo que fazemos com ela. Se a natureza é destruída, os animais somem e o calor torna cada vez insuportável. Cuidar da Amazônia Amapaense não apenas é questão de amor, mas sim de sobrevivência e qualidade de vida.

Em sua obra, a turma apresenta um olhar de protesto contra o avanço da predação ao meio ambiente amazônico que está sendo destruído pela ação humana. Observei que os/as alunos/as tem um olhar outro em relação ao desmatamento que estamos presenciando na nossa região. Este olhar busca enxergar a questão a partir de uma perspectiva diferente, que rompe com a colonialidade da natureza, já que a enxerga como mero recurso à acumulação capitalista, subjugando os povos que antes viviam nestes espaços.

Na educação, um olhar outro requer que enxerguemos a escola não apenas como lugar de transmissão de conteúdos, mas como espaço de convivência, resistência e construção de saberes outros. Nesta experiência, o ensino da arte, orientado pelo pensamento decolonial, demonstrou que os/as alunos/as se apropriaram da importância de conhecer a natureza, não como matéria prima para o desenvolvimento capitalista, mas como um grande ente da qual nós mesmos fazemos parte.

4.7 Terceiro Encontro – Um Novo Olhar: Caminhos de Expressão e Memória

Des/vendar tua terra, teus sonhos, Amapá.
 Des/vendar teus olhos, teus textos não escritos
 Des/velar tua alma circunscrita sobre um rio de prantos
 que se espraia para a foz e lava sortilégios no oceano.”...
 “é libertar-se já do que te oprime, é trazer o mar de volta para os Andes,
 é revolver a vida em ondas inquietas de um novo rio
 que surge para sempre no meio do mundo.

Fernando Canto- Urdidura (enigma Amapá)

Guiada pelo poema de Fernando Canto, poeta amapaense, mergulho na sensibilidade de uma terra marcada por silêncios, ancestralidades e resistências. No poema *Urdidura (Enigma Amapá)*, o autor nos convida a atravessar os véus que ocultam os sonhos e a alma de um povo que vive entre rios e encantamentos. Ao poetizar que “é libertar-se já do que te oprime”, o autor nos faz pensar em um movimento de retorno às origens, de reinvenção e de insurgência.

É neste pulsar contínuo que busquei o rio para atravessarmos histórias do marabaixo, para despertar nos/as alunos/as nossa identidade e pertencimento, trazendo um olhar sensível sobre esta dança, que nasceu com a resistência e luta de pessoas que foram invisibilizadas e oprimidas, onde arte, memória e identidade se entrelaçam em uma teia de conhecimentos.

No terceiro encontro com a turma, realizamos o encontro com o objeto do conhecimento “Arte, Cultura e Identidade”. O diálogo ocorreu com a cultura local, o marabaixo e comecei a aula perguntando sobre identidade e o que conheciam sobre o marabaixo. Seguem as respostas:

LARANJA – *se reuníamos um grupo de pessoas amapaenses, acho que não vão saber responder o que é o marabaixo, mesmo sendo uma cultura nossa.*

COR DE VINHO - *Diz que a nossa história não tem registros. não contamos a nossas histórias, desde dos nossos antepassados. Todos os documentos que têm relação a nossa história foram feitos pelos europeus.*

ROSA ESCURO- *A cultura afrobrasileira tem grande importância para a representatividade amapaense.*

AZUL – *saber da identidade e cultura é essencial para entender quem somos, fortalece o nosso pertencimento, preserva tradições e enfrenta preconceitos.*

BEGE- *O Amapá é cheio de vida e cultura.*

VERDE – *É importante mantermos costumes e nossas identidades vivas, para que se prolonguem por gerações vindouras de forma que não se apague, nem se perca.*

Fizemos uma travessia, entre histórias, silêncios e alteridade, que nasceu da escuta dos/das alunos/as, que muitas vezes são privados/as de colocar suas opiniões, por vivenciarem

uma educação pautada em um modelo tradicional e conteudista. Ao abrir espaço para os/as alunas/os falarem de suas experiências, rompemos com estruturas engessadas, passamos a produzir processos pedagógicos que valorizam o diálogo, a diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Essa travessia não é apenas metodológica, mas também ética e política, é o gesto de considerar a voz do “outro” como parte fundamental do processo educativo.

Observei que os/as alunos/as sabem da importância de conhecermos a nossa cultura, a nossa ancestralidade e identidade, e que o marabaixo é uma das expressões culturais mais significativas do Amapá, representando a resistência histórica dos negros. Porém, não é valorizada e eles/as não conhecem e nunca vivenciaram esta manifestação.

Esta desvalorização se dá pelo processo social, político e educacional, os currículos trazem de forma muito sutil, como objeto do conhecimento da identidade local, revelando uma lacuna no campo da educação. Os saberes e práticas do marabaixo, raramente são abordados nas escolas, o que contribui para esta desvalorização por parte de alguns alunos/as em saber de suas próprias raízes. A hegemonia do modelo eurocêntrico na educação reforça este silenciamento, promovendo hierarquia de saberes e colocando o marabaixo em posição de inferioridade.

Muitos não conhecem que o marabaixo é uma forma de reexistência afro-amazônica, no qual a oralidade, a religiosidade popular e o território são elementos centrais. Cada canto, cada toque de tambor e cada passo dançado são gestos que afirmam a dignidade de um povo que, apesar das violências históricas, preserva sua cultura como forma de luta, pertencimento e resistência, desconstruindo narrativas que as marginalizaram.

O marabaixo revela uma potência estética e política própria, no qual a arte está enraizada na vida cotidiana, na comunidade e na espiritualidade. Trata-se de um conhecimento corporal e ancestral, que transcende o tempo e conecta passado, presente e futuro por meio da memória viva. O marabaixo, portanto, é um território simbólico em movimento, nele se observa a resistência e a afirmação de uma identidade afro-amapaense que se nega a ser silenciada e invisibilizada.

Segundo Rostan (2015), “[...] o marabaixo é uma cultura hibridizada, que envolve religiosidade, contudo abarrotada de características indígenas politeístas, que admite natureza e cultura, mas não em oposição [...] é uma dança de origem africana”. O referido autor defende que o Marabaixo não pode ser reduzido a uma manifestação folclórica, nem compreendido apenas como um ritual religioso, já que se constitui como uma prática híbrida, enraizada nas heranças africanas, mas atravessada pelas cosmologias indígenas e pelas experiências territoriais amazônicas.

Trata-se de um saber que se construiu na encruzilhada entre culturas, resistências e modos de existir, cujos elementos simbólicos, musicais e espirituais revelam uma profunda conexão com a terra, os ciclos da natureza e a ancestralidade. Rostan (2015) afirma que o marabaixo, ao se integrar múltiplos referenciais culturais africanas, indígenas e caboclos, se constituiu como expressão de um povo que resistiu à opressão colonial e encontrou formas de preservar suas crenças, sua linguagem corporal e a sua dança.

O uso do tambor, os cânticos em ladainha, a circularidade da dança, os trajes e os rituais são carregados de significados que apontam para essa multiplicidade de fontes culturais. Reconhecer o marabaixo como epistemologia é produzir conhecimento, identidade e pertencimento a partir de experiências que escapam aos modelos coloniais de pensamento.

Contextualizei o marabaixo, durante a conversa com os alunos/, como instrumento simbólico e de resistência à opressão colonial, sofridas pelos negros e indígena na Amazônia amapaense. Posteriormente, debatemos como a escravização se constituiu também enquanto mecanismo de negação e silenciamento dos bens culturais e simbólicos destes povos.

Debatendo a escravização como esse processo de silenciamento, contextualizei a utilização das máscaras de tortura que eram empregadas pelos colonizadores. Uma representação histórica destes instrumentos de tortura foi eternizada pela seguinte imagem da escrava Anastácia:

Figura 32– Escrava Anastácia



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

Grada Kilomba (2019) traz no livro “Memórias de plantação” uma narrativa profundamente marcada pela memória da dor como experiência coletiva e individual de pessoas negras, que se traduz no corpo, na linguagem e no silêncio. Kilomba descreve o racismo como uma “ferida colonial” que se reatualiza, demonstrando que a colonização não é passado, mas uma ferida aberta que não cicatriza. A autora mostra que historicamente, às pessoas negras foram impostas ao silêncio sobre sua própria dor.

Na etapa seguinte, construímos máscaras para sentirmos o horror a que foram submetidos os negros. Nesta atividade pude perceber que os/as aluno/as se solidarizaram com a dor vivida por seus ancestrais negros e indígenas. Após retirarem as máscaras fiz a pergunta: *o que vocês acham que as pessoas escravizadas sentiam quando eram obrigadas a usar essas máscaras no rosto?*

Urgiram várias palavras como *angústia, desespero, sufoco*, dentre outras. Ao se colocarem no lugar do “outro”, os/as alunos/as foram confrontados/as e despertaram a empatia, especialmente em contextos em que as diferenças sociais, raciais, físicas ou culturais são ignoradas. Essa vivência gerou não apenas desconforto, mas também abriu espaço para o diálogo. A atividade evidenciou que a formação cidadã não se constrói apenas pelo conteúdo, mas sobretudo pelas experiências que tocam e mobilizam afetos e reflexões éticas.

Ao olhar o mundo pela perspectiva do outro, os/as alunos/as desenvolvem consciência crítica e sensível, essencial para relações mais humanizadas. Práticas como essa reafirmam a importância de um ensino que valorize a alteridade, o corpo, os sentidos e o afeto na formação de sujeitos empáticos. A seguir, apresento as máscaras confeccionadas pelos/as alunos/as:

Figura 33 – Máscaras produzidas pelos/as (co)autores/as



Fonte: acervo pessoal desta pesquisadora..

Logo após o diálogo, realizamos uma oficina para confeccionar com material reciclado, as caixas do marabaixo, instrumento musical percussivo utilizado na manifestação cultural. A Realização da oficina foi mais do que propor uma atividade prática, foi criar um espaço de reconexão com saberes tradicionais, de valorização da cultura local e de fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Ao envolver os/as alunos/as diretamente na produção do principal instrumento dessa manifestação afro-amapaense, foi como trazer os territórios desta manifestação para a sala de aula e manter viva a cultura, unindo teoria e prática por meio da experiência sensível e coletiva.

A oficina proporcionou o contato direto com a materialidade da cultura, mesmo não sendo a original (que é feita de couro,) mas nos trouxe os ritmos e as histórias que envolvem cada parte do processo de construção do instrumento.

Ademais, a atividade permitiu que os/as alunos/as compreendessem o valor simbólico da caixa, não apenas como instrumento musical, mas como extensão do corpo, da memória e da resistência negra. Ao construírem as próprias caixas, os/as alunos/as, promoveram um sentimento de autoria e de pertencimento.

Por fim, essa atividade também permitiu abordar questões amplas, como identidade, ancestralidade, racismo, territorialidade e espiritualidade, dentro de uma abordagem pedagógica que valoriza o corpo, os sentidos e a coletividade. A oficina de caixas, portanto, não foi apenas uma ação pontual, mas um gesto político-pedagógico de valorização da cultura amapaense e de construção de uma educação mais plural, sensível e comprometida com as raízes do povo. O resultado da produção está posto a seguir:

Figura 34– Caixas de marabaixo produzidas pelos/as (co)autores/as



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Após a confecção das caixas, passamos a produzir os ladrões de marabaixo, que são os versos cantados nas rodas de marabaixo, de forma espontânea, marcados por rima, ritmo e improviso. Segundo Rostan (2015), “[...] é a cantiga tradicional [...] improvisada, carregada de tristeza ou alegria, traduzindo saborosamente os sentimentos e o dia a dia da comunidade. Roubam-se as cenas do cotidiano social para compor o ladrão”.

Essa prática de “roubar cenas do cotidiano” para compor os ladrões revela uma das características mais potentes do marabaixo: a capacidade de escuta e reelaboração do Mundo

vivido, transformando-o em linguagem cantada. Os ladrões possuem uma função pedagógica, pois transmitem valores, críticas sociais, ensinamentos morais, memórias, histórias, de forma envolvente. A comunidade, ao cantar um ladrão, não canta apenas o verso, canta a sua história, suas dores e seu dia a dia e reafirma a sua identidade marcada pela resistência.

A produção dos ladrões de marabaixo representou uma ação pedagógica significativa que articulou linguagem, identidade e memória. O ladrão, no contexto do marabaixo, é mais do que um verso rimado, trata-se de uma poesia-musical de denúncia, celebração, crítica social, clamor e louvor, que sintetiza, em poucas palavras, a vivência de um povo marcado por sua ancestralidade negra e por uma História de luta. Diante disso, li para os alunos o ladrão de marabaixo mais conhecido no estado do Amapá: “Aonde tu vais rapaz?”:

Aonde tu vais rapaz
por este caminho sozinho
Eu vou fazer minha morada
Lá nos campos do Laguinho

O que é que houve com o Bruno
Que anda falando só.
Será possível meu Deus,
Que ele não tenha dó?

Foi com este ladrão de marabaixo que fomos envolvidos entre a dor e a esperança, entre o abandono e o pertencimento em querer voltar para o local que nos acolhe, encontrar a nossa morada, o nosso território, a nossa ancestralidade e transformar a dor em ritmos e palavras. Embora a frase “por este caminho sozinho” nos indique caminhar solitário, “fazer a minha morada” indica pertencer a algum lugar, e como pertencemos a este território, fomos envolvidos a construir nossos ladrões de marabaixo.

Os/as alunos/as montaram seus grupos e criaram seus próprios ladrões. Esta atividade abriu espaço para a escuta, para a autoria e para a valorização das subjetividades. Nesse processo, os/as alunos/as foram estimulados/as a observar o Mundo ao seu redor, a refletir sobre suas experiências, suas dores, alegrias e vivências, traduzindo tudo isso em versos que dialogam com a tradição e com o presente.

A construção dos ladrões com os/as alunos/as foi uma forma de revitalizar a oralidade como prática educativa, reconhecendo-a como ferramenta de expressão, especialmente em

contextos marcados pela cultura popular. A escrita desses versos estimula o letramento poético e crítico, ao mesmo tempo em que aproxima os/as alunos/as com as suas raízes culturais.

Os alunos/as escolheram suas temáticas e abordaram pertencimento, identidade, tradição, resistência e cotidiano, passaram a compreender que o marabaixo é uma forma de comunicação histórica da população negra do Amapá. É um modo de dizer o indizível, o indelével, de denunciar injustiças e de manter viva a memória coletiva.

Cada ladrão criado pelos/as alunos/as torna-se uma ponte entre o passado e o presente, entre o tradicional e o atual, reafirmando o marabaixo como uma manifestação dinâmica, viva e em constante (re)invenção pelas novas gerações. A elaboração dos ladrões de marabaixo com os/as alunos/as foi expressão de práticas educativas que desafiam o modelo curricular existente nas escolas. Passamos a dialogar com uma perspectiva que nos permitiu vivenciar o diálogo, a escuta e a força da transformação de uma aula voltada para a *práxis* da alteridade, proporcionando uma educação que valoriza a cultura local, a escuta sensível e a autonomia criativa, e que reforça a ideia de que a escola pode ser um espaço onde a ancestralidade se transforma em voz. Após todo processo de produção, os/as alunos/as apresentaram suas produções no horário de intervalo da escola. Seguem as imagens:

Figura 35 – Caixas de marabaixo construídas pelos/as (co)autores/as



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 36 – Registro da turma de (co)autores/as



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A seguir, apresento os ladrões de marabaixo produzidos pelos/as (co)autores/as:

MEU LUGAR DE VIVIER

Quando for passear, lembrarei de você
Seus rios e suas raízes
Caminhos de prazer

Das margens do Amazonas, ao coração do Amapá
Na dança do Marabaixo, levanto o meu cantar
Recordo desse meu povo, nesse belo luar
Quando for passear, lembrarei de você
Seus rios e suas raízes
Caminhos de prazer

Oh minha terra dourada, doce, bela e morena
Seus lugares me encantam, minha morada serena
De sol a sol, dançando com a nossa fé guiar
Nas rodas de alegria
Nossa história a gritar

Quando for passear, lembrarei de você
Seus rios e suas raízes
Caminhos de prazer

O povo e sua luta, não há como esquecer
Meu maior prazer é fazer parte de você
Trago você no peito, meu lugar de viver
Quando for passear lembrarei de você

Quando for passear, lembrarei de você
Seus rios e suas raízes
Caminhos de prazer

Autores: violeta, branco gelo, azul claro, cor de vinho, verde claro e vermelho escuro.

NO RITMO DO TAMBOR

No balanço do Marabaixo, a mulher a brilhar
Com passos firmes e fortes, no chão a marear

Sua voz ecoa firme, seu olhar tem poder
É rainha, é guerreira, que faz o mundo tremer

Em suas mãos, a história, em seu peito, a paixão
De sorriso aberto e alma a transbordar
A mulher é a força que faz a vida dançar

Seja no sol ou na chuva, ela não vai parar
No compasso do Marabaixo, ela sabe sonhar
É farol na tempestade, estrela a guiar
A mulher é um mistério, é o dom de amar.

Autores/as: azul escuro, azul, marrom e amarelo.

MEU IGARAPÉ

Salve, salve meu igarapé
Terra dos meus manos caboclos
Na nascente do nosso rio
É onde encanta o povo

Esse meu lugar me encanta
Terra que me traz lembrança
Esse rio que balança
É aqui que o povo dança
Na felicidade de uma dança

No distrito do igarapé do lago
Acontece a festividade de nossa senhora
Nossa senhora da Piedade

Esse meu lugar me encanta
Terra que me traz lembranças
Esse rio que me balança
É aqui que o povo dança
Na felicidade de uma criança

Raízes que nos sustentam
Nosso lugar de resistência
Com todas nossas vivencias
Nunca sentimos carência de experiencia

Esse lugar me encanta
Terra que me traz lembrança
Esse rio que me balança
É aqui que o povo dança
Na felicidade de uma criança.

Autores/as: verde água, bege, dourado, laranja.

O BATER DO TAMBOR

Quando o vento bater as 18 horas da tarde
E a maré vai para o ado e para o outro
É hora de dançar o Marabaixo

Ao som do batuque e o balanço da saia
Marabaixo é nossa cultura, tradição do nosso Amapá

La vem de longe, ela toda linda
De saia florida e rodada, batuque tocando

E ele aparece aparecer, vem ele com seu chapéu
Enfeitado com murta

Autores/as: branco, preto

A FESTA DO MARABAIXO

É Marabaixo vem cá, no meu terreiro dançar
Que a festa não pode parar, e os tambores vão tocar

No terreiro a dança é bela, com tambores a ecoar
A alegria se revela, e o dia inteiro a festejar

No ritmo do Marabaixo, todos juntos a celebrar
Do nascer até o abaixar, a cultura a preservar

Então, vem cá, Marabaixo, vamos juntos festejar
Com tambores, com abraços, essa festa vai durar

Autores/as: rosa escuro e vermelho sangue

As aulas ministradas nesta perspectiva convidam os/as alunos/as a repensarem e transformarem os pensamentos, utilizando a arte o ensino da arte como possibilidades de transformações. Como pude observar, os resultados nos mostram que uma educação através da *práxis* decolonial se torna sensível e significativa, ocorrendo uma relação entre teoria e *práxis*, de acordo com a realidade dos alunos/as.

4.8 Quarto Encontro – Arte e Política: Entre Pincéis e Palavras

A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra
A carne mais barata do mercado é a carne negra

Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Capelleti.

No quarto encontro, escolhi algumas letras de músicas para trabalhar como os/as alunos/as e fui envolvida pela letra da música “A carne”, interpretada por Elza Soares, que me fez refletir sobre a frase: *a carne mais barata do mercado é a carne negra*, que expõe a persistente desvalorização da vida negra em uma sociedade marcada por heranças coloniais.

A relação entre arte e política nesta letra se constrói a partir da crítica aos paradigmas eurocentrados, a violência sofrida pela população negra e a violência simbólica que se perpetua nas representações culturais e na exclusão social. Segundo Quijano (2005), a colonialidade não se restringe ao domínio político ou econômico, mas também estrutura formas de ver, sentir e representar o mundo, impondo hierarquias epistêmicas e estéticas que marginalizam produções culturais não ocidentais.

É notório a letra da música “A Carne” transcende o âmbito estético para tornar-se ato político e social, que reatualiza a memória da escravidão, denuncia o racismo contemporâneo e reafirma a centralidade da luta antirracista. Diante desta reflexão, pensei para o quarto encontro, tendo como objeto do conhecimento a arte como um território político de contestação, a discussão da importância da arte como resistência, observando que arte e a política não se limitam a representar momentos históricos, e sim, constituem um campo ativo de narrativas e mobilização social. Desde a antiguidade, a arte foi utilizada como instrumento de poder e de formulação de ideologias, porém atua hoje também como contra hegemonia, questionando as estruturas de poder e provocando reflexões.

Assim, procedi à divisão da turma em 4 grupos para a realização do diálogo e foram selecionadas três letras musicais: “A Carne”, “Bicho de Sete Cabeças” E “Diário de um Detento”. Também dialogamos com o grafite do artista Banksy²³. Desta forma, os/as aluno/as dialogaram com a música “A carne” expressando o seguinte:

AMARELO – *A música retrata a brutal desigualdade entre cores de forma histórica.*

AZUL ESCURO- *Faz uma crítica para se ter uma resposta positiva, para a valorização dos povos negros, mas também indígena e ribeirinhos.*

MARRON- *Fala da padronização na sociedade.*

Observei que a fala dos alunos interpretaram a música “A carne” voltaram-se à padronização da sociedade, referindo-se ao processo de estabelecer normas e modelos baseados em valores das classes dominantes. Retrataram a desigualdade que ocorreu desde o período colonial contra os negros e buscaram por valorização dos povos que foram marginalizados. A padronização na sociedade contemporânea não é um fenômeno neutro, pois envolve relações de poder que estabelecem quais modos de ser, pensar e agir são legitimados e quais são marginalizados.

O segundo grupo ficou com a letra da música, “Bicho de sete cabeça”, composta por Geraldo Azevedo e Zé Ramalho e que assim diz:

Não dá pé
Não tem pé, nem cabeça
Não tem ninguém que mereça
Não tem coração que esqueça [...].

²³ Traz um recorte da biografia dele

O aluno Branco Gelo relatou que a música traz uma realidade que pouco é falada na sociedade, contendo uma denúncia e empatia em relação aos problemas psicológicos, assim se expressando: *“Contém denúncia, pois mostra a injustiça do tratamento, por falta de compreensão e empatia, pois são tratados como bicho de sete cabeças. Esta música, busca uma mudança social nas cabeças das pessoas que ainda estão presas ao passado, sem evolução”*.

Os processos históricos de colonização não se restringem ao domínio territorial e econômico, mas atravessam a subjetividade, a identidade e as formas de sentir o Mundo. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder institui hierarquias raciais, epistêmicas e culturais que produzem exclusões e desumanizações, que se traduzem em adoecimentos psíquicos.

Nesse sentido, Frantz Fanon (2008), ao analisar os impactos da colonização no sujeito colonizado, argumenta que a opressão racial e a desvalorização da cultura do outro promovem processos de alienação e internalização do racismo, conduzindo a sintomas de inferioridade, depressão e ansiedade. Em *“Pele negra, máscaras brancas”*, Fanon demonstra como o colonialismo penetra nas estruturas inconscientes, instaurando feridas que se perpetuam para além da dominação material.

O terceiro grupo falou da música “diário de um detento”, composta por Mano Brown e Jocenir e que diz o seguinte:

São Paulo, dia primeiro de outubro de 1992, oito horas da manhã

Aqui estou, mais um dia

Sob o olhar sanguinário do vigia

Você não sabe como é caminhar com a cabeça na mira de uma HK

Metralhadora Alemã ou de Israel

Estraçalha ladrão que nem papel [...]

Sobre a música, assim expressou-se o grupo:

VERDE - *a música faz uma crítica ao sistema prisional, suas condições e a violência que existe. Acaba que os policiais abusam do poder que tem. Para mim, todos são seres humanos e não merecem. Esta música fala muito da violência policial, não que os policiais sejam vilões e nem os bandidos santos, mas é desumano.*

COR DE VINHO - *a música trata da desigualdade, a violência policial. Os criminosos entram para serem melhores e acabam saindo piores, por conta da violência que sofrem dentro das prisões.*

O quarto grupo dialogou com o seguinte grafite de Bansk:

Figura 37– Stop and Search



Fonte: <https://www.wikiart.org>

Sobre a obra, assim se expressou o grupo:

ROSA CLARO – *A obra aborda temas como o abuso de poder, a militarização e impacto da guerra sobre civis e a inversão de papéis que revela a vulnerabilidade do que deveriam proteger. A obra fala sobre a expressão como a violência faz parte da vida cotidiana das pessoas, utilizando a inocência representada pela menina e a brutalidade pelo policial.*

BRANCO – *O grafite provoca reflexões públicas. A mensagem central da obra está na representação da inocência das pessoas comuns e como essas não são uma verdadeira ameaça e sim, vítimas do poder armado e opressor.*

Diante das falas dos/as alunos/as pude perceber que eles/as expressam uma preocupação com as causas que foram apresentadas e que a sociedade precisa ter um posicionamento diferente em relação a algumas temáticas que ainda se fazem presentes em nossa sociedade. Diante das falas, observei a importância da perspectiva decolonial como insurgente no campo teórico e prático para o questionamento das estruturas de dominação e hierarquização social enraizadas desde a colonialidade.

A decolonialidade traz focos centrais que desvelam mecanismos de poder que perpetuam desigualdades e naturalizam práticas de abuso, seja no âmbito político, econômico, cultural ou institucional. Segundo Quijano (2000), a colonialidade do poder não se restringe ao período histórico da colonização, mas mantém-se como lógica de organização social que hierarquiza corpos, saberes e territórios, legitimando a exploração e a subalternização.

Nesse sentido, a decolonialidade se apresenta como uma chave interpretativa para compreender o abuso de poder não como casos isolados, mas como resultado de uma racionalidade histórica que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. O abuso

de poder que os/as alunos/as representaram na obra de Banks, manifesta-se em práticas de silenciamento das comunidades periféricas, na marginalização de saberes não ocidentais e na manutenção de políticas excludentes que reproduzem injustiças sociais.

Maldonado-Torres (2007), por seu turno destaca a colonialidade afirmando que ela produz um “sujeito descartável”, isto é, populações inteiras cujas vidas são reduzidas a um status sem importância. Essa percepção amplia o debate sobre justiça social, pois desloca a análise do abuso de poder da esfera individual para uma estrutura de dominação mais ampla, que precisa ser confrontada em suas raízes históricas e epistemológicas. Refletir a partir da decolonialidade implica propor caminhos que visem não apenas resistir, mas transformar os sistemas que legitimam o abuso de poder. A educação, a arte, o ensino da arte são enunciações que contestam a hegemonia e abrem possibilidades para práxis da alteridade.

Finalizei o encontro com uma atividade prática na qual cada grupo produziu uma obra de arte com crítica social, podendo ser desenho, pintura, colagem, música. Cada grupo realizou seu trabalho e dialogou, explicando seu tema. A aluna Rosa Claro representou seu grupo falando da desigualdade e assim disse: “Lembrei da música ‘Xibom Bombom’ que traz também esta realidade de que o pobre fica mais pobre, e o rico, cada vez mais rico, relatando a desigualdade”. A música é a seguinte.

Analisando essa cadeia hereditária
Quero me livrar dessa situação precária
Analisando essa cadeia hereditária
Quero me livrar dessa situação precária
Onde o rico cada vez fica mais rico.

Compositores: Rogério Gaspar e Wesley Rangel.

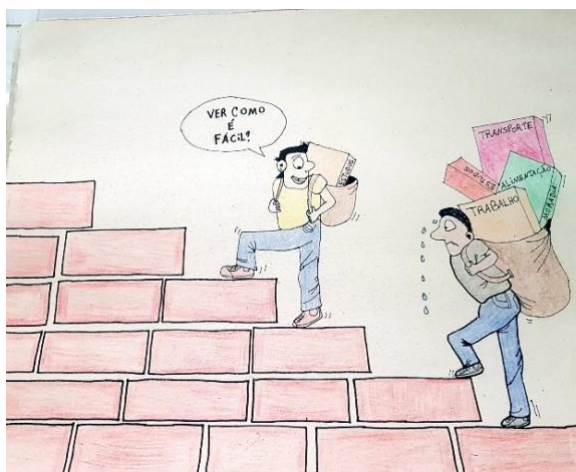
Observei que o grupo trouxe o diálogo sobre a desigualdade, e falar da desigualdade neste país é compreender que é um fenômeno complexo que se manifesta em múltiplas dimensões, incluindo econômica, educacional, de gênero, racial e territorial. As desigualdades que estruturam a sociedade contemporânea não surgem de forma isolada, estão enraizadas nos legados coloniais que se perpetuam até hoje e que moldam as relações sociais, políticas e econômicas. O processo de colonização não apenas promoveu a exploração dos povos invisibilizados e marginalizados, mas instituiu um padrão de poder que organiza o Mundo em hierarquias raciais, culturais e epistêmicas.

Quijano (2000) denominou a colonialidade do poder como algo que segue ativo ao naturalizar a subordinação de determinados grupos e concentrar privilégios para outros. Autores como Frantz Fanon (2008) demonstram como a colonização produziu subjetividades marcadas pela alienação, relegando aos povos colonizados a condição de inferioridade, processo este que deixou marcas na constituição identitária.

No campo da educação e da produção do conhecimento, Mignolo (2003) observa que a colonialidade também impôs uma epistemologia eurocêntrica, deslegitimando saberes locais e comunitários. Esse apagamento cultural contribuiu para a manutenção de desigualdades, ao impedir que diferentes formas de racionalidade e de organização social fossem reconhecidas como legítimas. Portanto, compreender as desigualdades atuais requer analisar como os legados coloniais foram internalizados na sociedade.

Dito isto, observei que a aluna relatou a desigualdade no campo econômico, medida pela diferença de renda da população, retirando o acesso a bens e serviços essenciais, como saúde, educação e moradia digna. A desigualdade também se manifesta nas oportunidades educacionais e profissionais. Vivenciamos grupos historicamente marginalizados, como populações negras, indígenas e periféricas, que enfrentam barreiras estruturais que dificultam a mobilidade social, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão. As questões ligadas a gênero e territorial se somam a esse cenário discriminatório. Segue a imagem produzida pelo grupo:

Figura 38– Produção dos/as (co)autores/as



Fonte: produção dos (co)autores/as.

O segundo grupo trouxe para o diálogo uma pauta recente sobre a COP30. O aluno Cor de Vinho falou:

[...] foi construída uma estrada para essa COP, e é um assunto polêmico que vai impactar diretamente o planeta. O desmatamento é um assunto crítico. Estamos trazendo uma referência em forma de colagem para falar do cenário atual da nossa Amazonia. Sem vida, sem cor e cada vez mais, sem a sua biodiversidade. Nos inquieta a falta de pautas ambientais sérias. Esta estrada construída deve também impacto . (Cor de Vinho, 2025).

O grupo representado pelo aluno Cor de Vinho veio com a pauta voltada para o meio ambiente, como grande desafio para a sociedade, decorrente das atividades humanas. Observei que eles/as têm uma visão crítica sobre o desmatamento, a poluição industrial, a exploração excessiva dos recursos naturais e as mudanças climáticas, além da seca e das enchentes dos rios da Amazônia, pois tudo isso tem provocado impactos significativos nos ecossistemas e na biodiversidade.

A colonialidade não se restringe ao domínio epistêmico, político ou social, posto que se manifesta nas formas como a natureza é explorada e apropriada. Na expansão colonial, observa-se que em relação à natureza, reforçou-se a ideia de exploração utilitarista e extrativista, desconsiderando os modos de relação dos povos originários com o meio ambiente, nos quais a natureza é entendida como um ente vivo, sagrado e interdependente da vida humana.

A colonialidade da natureza revela como a modernidade não apenas subjugou povos e culturas, mas também instituiu uma hierarquia sobre a própria vida natural. Romper com esse paradigma implica reconhecer os saberes ancestrais e comunitários como formas de resistência e alternativas ao modelo hegemônico de exploração ambiental.

Mignolo (2005) destaca que a colonialidade está intrinsecamente ligada ao projeto da modernidade, e isso inclui a imposição de um padrão epistêmico que separa sujeito e natureza. Escobar (2015) por seu turno, argumenta sobre “ontologias relacionais”, mostra que a colonialidade da natureza é um dos pilares da crise civilizatória contemporânea, pois o modelo ocidental extrativista destrói tanto ecossistemas quanto modos de vida.

Catherine Walsh (2009) também ressalta que o pensamento decolonial precisa recuperar as cosmovisões indígenas e afrodescendentes, que concebem a natureza como parte constitutiva da vida e da coletividade, e não como recurso. Assim, autores decoloniais compreendem que a colonialidade da natureza não é apenas uma questão ecológica, mas também ontológica e epistêmica.

O aluno nos mostrou a preocupação do grupo em perceber a destruição de *habitats* naturais, a poluição de rios e que são necessárias práticas de preservação de áreas naturais e educação ambiental para minimizar os impactos negativos e promover a convivência

equilibrada entre desenvolvimento humano e conservação ambiental. Segue a imagem da produção destes (co)autores/as:

Figura 39 – Produção dos/as (co)autores/as



Fonte: produção dos/as (co)autores/as (2025).

O terceiro grupo realizou uma releitura da obra denominada “o anjo caído”, do artista Alexandre Cabanel, pintura de 1847. O grupo renomeou de “O anjo azul” que, segundo o aluno Amarelo: “representa na atualidade as correntes que ainda prendem as pessoas, exemplo os escravos, que foram libertados, mas não tinham liberdade, não tiveram apoio para entrar na sociedade como ser humano e isto se reflete hoje”. Segue a obra e a releitura:

Figura 40 – *O anjo caído*



Fonte: <https://www.wikiart.org>

Figura 41– *O anjo azul*



Fonte: produção dos/as (co)autores/as.

Nota-se com a fala do aluno que a Lei Áurea, em 1888, embora tenha representado juridicamente o fim da escravidão no Brasil, não foi acompanhada de políticas públicas que

garantissem a inserção social, econômica e política da população negra. A liberdade concedida foi marcada pela omissão do Estado e pela ausência de medidas estruturais que promovessem igualdade. Sobre isso, Florestan Fernandes (1978), em *A integração do negro na sociedade de classes*, ressalta que a abolição não representou uma revolução social, mas um processo inacabado, no qual o negro permaneceu à margem da sociedade, desprovido de acesso à terra, educação e trabalho digno.

Munanga (2004) enfatiza que a abolição ocorreu sem reparações, deixando os escravizados em uma situação de extrema vulnerabilidade. Abdias Nascimento (1989), em *O genocídio do negro brasileiro*, denuncia esse abandono institucional como parte de uma política racial que visava à exclusão dos negros do espaço social e político. A ausência de políticas públicas no pós-abolição, portanto, não pode ser vista como mero esquecimento, mas como continuidade de uma lógica colonial e racista que estruturou a sociedade brasileira.

O quarto grupo abordou o racismo e a aluna Violeta falou apresentou uma colagem feita pelo grupo e expressou o seguinte:

[...] a nossa colagem vem falando do racismo e utilizamos o cabelo da nossa amiga Bege, para falar do preconceito que visualizamos até hoje. Quero informar que quando visualizamos uma situação de racismo e ficamos calados, estamos concordando com aquilo. Acreditamos que esta luta não é só dos negros, é de uma sociedade inteira.

Abaixo, apresento o resultado da colagem feita pelo grupo:

Figura 42 – Colagem produzida pelos/as (co)autores/as



Fonte: produção dos/as alunos/as.

O ensino da arte, quando comprometido com uma perspectiva decolonial, assume um papel central na problematização do racismo estrutural. A estrutura social brasileira, herdeira da escravidão e do colonialismo, mantém mecanismos de exclusão e hierarquização racial que se expressam nas práticas educativas e culturais. Nesse sentido, autores como Munanga (2005)

apontam que o racismo no Brasil é histórico e estrutural, operando de maneira velada e muitas vezes naturalizada, o que exige práticas pedagógicas que possam evidenciar a alteridade.

A arte, enquanto linguagem e produção de sentidos, pode ser instrumento de resistência contra a colonialidade. Grada Kilomba (2019), em *Memórias da Plantação*, mostra como as memórias de dor do povo negro são constantemente silenciadas, e como a arte possibilita a reescrita dessas narrativas, decolonizando a memória e trazendo à tona as vozes historicamente marginalizadas. Nesse horizonte, o ensino da arte não pode restringir-se à reprodução de cânones eurocêntricos que invisibilizam a produção estética outras, pois precisa abrir espaço para uma pedagogia crítica, voltada para a *práxis* da alteridade, que legitime outras epistemologias visuais e corporais.

Mignolo (2007) argumenta que a colonialidade do saber impôs um padrão epistêmico ocidental, marginalizando outras formas de conhecimento. Quando aplicada ao campo da arte, essa lógica implica a naturalização da supremacia estética europeia como parâmetro universal do “belo” e do “artístico”. Romper com essa hierarquia é fundamental para um ensino da arte voltado para a *práxis* da alteridade, que busque não apenas ampliar repertórios culturais, mas também questionar o racismo estrutural que sustenta tais exclusões.

Nesse sentido, a educação em arte pode ser compreendida como prática de resistência, que promove diálogos entre experiências outras, as quais levam à transformação e à libertação de pensamentos outros, capazes de romper estruturas opressoras.

4.9 Quinto Encontro – Estética e Filosofia da Arte: Muito Além do Belo; A Arte como Voz, Luta e Memória

O quinto e último encontro foi sobre o conceito de belo. Iniciei perguntando aos alunos/as o que eles/as entendiam sobre o belo. Fiz a pergunta: “*o que é belo para vocês?*” estas foram as respostas:

Roxo: Belo está relacionado com aquilo que observamos e achamos agradável de olhar.

Rosa Claro: Belo é algo bonito, que encanta.

Caqui: Belo é algo lindo, é arte, vida, poesia e é amor.

Azul Escuro: Belo é algo que cativa, como sentimentos e sentir.

Bege: É aquilo que admiramos, refletimos e nos encantamos, as vezes só pelo observar.

Violeta: É algo bonito e encantador.

Verde: É algo que encanta meus olhos.

Em seguida, busquei o conhecimento dos/as alunos/as sobre quem decide o que é belo. Os/As alunos/as responderam que quem decide o que é belo é cada pessoa, pois é subjetivo. Azul Escuro e Violeta falaram que cada um decide o que é belo, porém acreditam que a sociedade está presa a certos padrões de beleza, devido às influências de outros que ditam as regras. Comecei a explicar que o conceito de belo se modificou ao longo da história, ele se transformou de acordo com os contextos culturais, filosóficos e sociais de cada época.

Falei que na Antiguidade, sobretudo na Grécia clássica, o belo estava associado à proporção, à harmonia e à ideia de perfeição. Já na Idade Média, com a influência cristã, a concepção de belo deslocou-se para o campo espiritual. O belo não era apenas estético, mas um reflexo da perfeição divina e passou a carregar um caráter moral e transcendente.

Com o Renascimento, o homem voltou a ser o centro da reflexão estética. O belo foi redescoberto a partir da valorização da natureza, da anatomia humana e da racionalidade científica, buscando novamente a proporção clássica, mas integrada à subjetividade humana. Essa visão evoluiu no Iluminismo, quando o belo foi estudado em termos de experiência estética e de sensibilidade.

No século XIX, o Romantismo trouxe um novo conceito: o belo deixou de estar apenas na forma idealizada e passou a incluir a intensidade da emoção, o sublime e até o trágico. Mais tarde, no Modernismo, o conceito de belo foi questionado e desconstruído, rompendo com padrões clássicos e propondo uma estética plural, muitas vezes provocativa.

Hoje, no contexto contemporâneo, o belo se tornou ainda mais relativo e plural, atravessando fronteiras culturais, sociais e tecnológicas. O belo, portanto, não é mais um conceito pronto e acabado, mas um campo aberto de interpretações, em constante reinvenção de acordo com as experiências humanas. Os padrões deixam de ser únicos, e passam a valorizar estéticas plurais, como as obras de grupos que foram marginalizados e invisibilizados ao longo do tempo e que foram vistas como exóticas e inferiores, como por exemplo os indígenas, os africanos, populares, urbanas e ribeirinhos, questionando a hegemonia eurocentrada na definição de beleza.

Após a longa explicação sobre a evolução do conceito de belo, montei na sala de aula uma galeria de arte com algumas obras consagradas pela história da arte ocidental e outras de produção marginalizada. A seguir, apresento imagens da exposição:

Figura 43 – Registros da visita à galeria de arte em sala de aula



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Os alunos/as visitaram a galeria e tinham por finalidade responder questionamentos como: que critérios estéticos cada imagem carrega? Quem consagrou essas obras como “belas”? Existe preconceito ou hierarquia entre elas? Expliquei-lhes que as respostas seriam na perspectiva individual e cultural de cada um e após a exposição das imagens, os/as alunos/as dialogaram, emergindo o seguinte:

Azul Claro: As obras são interessantes, mas não achei todas belas, pois para mim belo é aquilo que me transmite paz, alegria.

Lilás: Todas as imagens possuem a sua singularidade e estética, mas meu olhar não ver todas como belas.

Rosa Claro: Todas retratam diferentes conceitos, histórias e pensamentos, fazendo que cada uma se torne única, mas em querer julgamos.

Verde Claro: Todas as imagens são belas, mas cada uma expressa sua beleza individual.

Amarelo: As obras exibem estilos diferentes, e assim como o belo é subjetivo, para mim, nem todas são belas.

Verde: Todas são belas, apesar das diferenças.

Bege: As obras são interessantes, umas belas, outras não.

Violeta: Todas são belas, mas algumas não transmite beleza.

Percebi com esta atividade que os/as alunos/as visualizam as obras de arte no ponto de vista subjetivo, que tudo está ligado aos sentimentos e emoções de quem observa, considerando que o belo geralmente passa pelo gosto de cada um. Os/As alunos/as estão corretos, mas obras e objetos de outras culturas produzidas fora do eixo da arte ocidental hegemônica que não receberam o título de belo – pois o conceito foi construindo historicamente nos parâmetros eurocêntricos – durante a expansão europeia foram classificados como artesanato ou decoração.

O ocidente se colocava no topo e as outras artes eram reduzidas a inferior e como o belo ocidental era ligado à contemplação estética, as artes marginalizadas eram consideradas estranhas, sem valor artístico. As obras consideradas exóticas não recebiam o conceito de belo, pois era restrito ao que confirmavam as tradições ocidentais de harmonia. Assim, tudo que ia contra os padrões pré-estabelecidos era classificado como não-arte.

Desde o período da modernidade europeia, o Ocidente construiu uma narrativa de superioridade estética, posicionando suas formas de arte no topo de um suposto “padrão universal de beleza”. Segundo Mignolo (2007), as expressões artísticas de outras regiões e culturas com africanas, indígenas dentre outras, eram frequentemente desvalorizadas ou consideradas exóticas, primitivas e sem valor. Essa marginalização não apenas reduzia as outras formas de arte a uma posição subordinada, mas também reforçava a ideia de que a produção estética fora do Ocidente não era considerada arte, negando contextos culturais, sociais e espirituais intrínsecos às obras.

Essa lógica hierárquica teve impacto direto na educação e nos processos culturais, influenciando o que é ensinado. Assim, a estética ocidental tornou-se parâmetro hegemônico, enquanto outras formas de expressão foram consideradas exóticas, distantes do reconhecimento crítico e institucional. Com tais considerações em mente, finalizei o encontro perguntando à turma o que eles/as acharam destes cinco encontros e estas foram as respostas:

Violeta: Estas aulas deixaram mudanças na minha vida, pois me fez ser mais crítica em determinados assuntos.

Bege: Contribuiu muito para que eu adquirisse conhecimentos, espero que tenhamos mais aulas assim, é mais fácil de absorver.

Verde: Foi muito bom para desenvolver nosso senso crítico e saber mais sobre determinados temas.

Roxo: Foi muito interessante, conseguimos dissertar sobre questões muito importantes, que precisam ser discutidas e conseguimos ampliar nossos conhecimentos, essa forma de aula é produtiva e nos ajuda a pensarmos e refletirmos sobre questões importantes, nos torna mais críticos e reflexivos.

Rosa Claro: A experiência foi ótima, adquiri conhecimentos e pude expressar as minhas ideias, as aulas foram diferentes, tivemos muitos diálogos e momentos confortáveis. Gostaria que mais momentos como estes acontecessem.

Lilás: Fazer parte deste trabalho foi uma experiência diferente, porque me ajudou a ser mais crítica sobre questões atuais e como isto interfere na minha vida e de outras pessoas

Branco: Adorei participar destas aulas que foram diferentes, me fizeram refletir, me deu impulso para me tornar mais crítica, me fez perceber que a minha fala também tem que ser ouvida.

Apesar de as aulas serem ministradas na perspectiva decolonial e com os avanços pedagógicos e das propostas inovadoras de ensino, alguns alunos/as ainda se encontram habituados/as às aulas tradicionais, pela transmissão de conteúdos de forma expositiva e pela pouca participação ativa deles/as.

Alguns alunos/as tiveram medo de se posicionar nas aulas, esse hábito se mantém por diversos fatores históricos, culturais e institucionais. Sei que as instituições escolares, desde sua origem foram estruturadas em um modelo disciplinar e conteudista, no qual aprender é sinônimo de memorizar informações e reproduzir conteúdo. Fomos socializados/as nesse modelo educacional, e a quebre desse padrão causa estranhamento. Além disso, o sistema educacional ainda valoriza resultados quantitativos, como notas e aprovações, reforçando práticas tradicionais, em detrimento de experiências mais reflexivas e transformadoras.

Guiada pelo pensamento da *práxis* decolonial, finalizei os encontros falando sobre uma educação voltada para o diálogo e valorização de epistemologias outras e que propõe romper com a lógica tradicional e eurocentrada que historicamente estruturou as práticas pedagógicas. Busquei uma educação dialógica na qual eu, professora do ensino da arte, juntos com os alunos/as pudéssemos participar ativamente deste processo da construção do saber. Propus um diálogo que não se restringisse apenas à sala de aula, mas que reconhecesse a legitimidade das diferentes formas de conhecimento científico, popular, ancestral, igualmente válidas.

Inspirada em pensadores como Paulo Freire e Enrique Dussel, questioneei as relações de poder, e promovi a escuta das vozes historicamente silenciadas, bem como valorizei as experiências de grupos marginalizados. Busquei aulas que pudessem educar para a autonomia, para a consciência crítica e para a transformação social, superando a herança colonial que insiste em hierarquizar saberes e silenciar diferenças. Assim, finalizo expondo a fotografia feita no último dia de intervenção com a turma:

Figura 44 – A pesquisadora e os/as (co)autores/as



Fonte : arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Habilidade de transformar o que precisa ser transformado em
vista da criação do novo, melhor, mais potente.**

Dussel, 2021.

Quem nunca viu o Amazonas
Nunca entenderá a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo

Não contará nossa história
Por não saber ou por não fazer jus
Não curtirá nossas festas tucujú
Quem assistir o Amazonas nesse momento
E encontrar transbordar de tanto amor

Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira
A reza das benzedadeiras
O dom milagroso

Joãozinho Gomes e Valmilhomem

Neste último momento, em notas guiadas pelo pensamento libertador e transformador de Enrique Dussel e pela poesia “do jeito de ser Tucuju”, de Joaozinho Gomes e Val Milhomem, percebo que não é uma consideração final, mas dados finais de apontamentos, incômodos, lembranças e colocações pertinentes àquilo que reflito. Foi notável ao longo da pesquisa e nos encontros com os/as (co) produtores/as da pesquisa que por fazermos parte da Amazônia Amapaense, retratamos o seu cotidiano e espiritualidade, evidenciando momentos de transformações em sala de aula, com base na *práxis* para alteridade,.

Reconheço que a perspectiva decolonial na educação possibilita a emergência de uma *práxis* voltada para a alteridade, ou seja, para o reconhecimento do “outro” em sua dignidade, história e identidade próprias. Tal movimento rompe com os paradigmas hegemônicos que reduziram o “outro” a um objeto de inferiorização ou mera diferença exótica, ressignificando as relações e ampliando os horizontes de compreensão.

Os resultados mostraram a valorização que as escolas devem proporcionar aos saberes locais e tradicionais, os quais geralmente são silenciados pela lógica eurocêntrica da modernidade. Percebi que por meio das práticas decoloniais, os/as alunos/as ampliaram seus

conhecimentos em relação aos objetos do conhecimento trabalhados. Observei que eles/as ampliaram a sua capacidade crítica, passando a enxergar que suas vozes também têm valor.

A *práxis* para alteridade não se restringe à tolerância, mas se expressa na construção de vínculos éticos de respeito e corresponsabilidade. O reconhecimento da alteridade se converte em ação transformadora para desconstruir hierarquias coloniais presentes nas estruturas sociais e impulsionar projetos de emancipação coletiva. A *práxis* da alteridade, orientada pela perspectiva decolonial, se firma na resistência e transformação.

A aceitação dessa experiência por parte dos/as alunos/as foi fundamental, apesar de alguns estarem acostumados ao modelo de ensino tradicional voltado apenas ao objeto do conhecimento e às boas notas, por isso destaco que sem a ajuda dos/as alunos/as para pesquisa-ação, eu não teria saído do campo das ideias. Ressalto que a turma 312 da Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes vivenciou estratégias no ensino da arte em pedagogias decoloniais, que lhes possibilitaram pensar sobre a *práxis* para alteridade, pois as aulas ministradas foram completamente diferentes, e como afirma John Dewey (2010) “cada vivência é singular, marcante, integral, memorável e a cada novo passo, fluxo, se torna transformadora”.

O ensino da arte e a arte se preparam para uma longa jornada de reconhecimento de seus saberes e cada professor/a deste componente curricular deverá se aprofundar no rio em que navegam as ancestralidades, crenças e costumes de cada aluno/a, sem a visão padronizada de conhecimento eurocêntrica, que modula o conhecimento. Contudo, para que isto aconteça, a desobediência se faz necessária e sobre isto, Mignolo (2008) esclarece que “desobediência epistemológica implica “aprender a desaprender para reaprender”.

A pesquisa-ação realizada na Escola na perspectiva de uma *práxis* pedagógica decolonial no campo do ensino da arte e na arte, estimulou insurgências de ensino capazes de evidenciar novas metodologias, com novos olhares. A prática pedagogia decolonial junto com o ensino da arte e a arte se traduzem em buscar a consciência da corresponsabilidade como sujeitos éticos e libertadores.

O ensino da arte e a arte como *práxis* decolonial para alteridade na escola foi basilar para a construção de saberes e conhecimentos, pois permitiu reconhecer, valorizar e acolher o repertório e a visão estética que o/a aluno/a traz de seu ambiente cultural. Isso contribui para que no ambiente público e democrático, seja possível tornar visíveis e reconhecer as expressões, do/as estudantes para rompendo com as interações verticais e horizontais de conhecimentos e saberes, forças e poderes.

Cabe dizer que a prática decolonial se diferencia de outras práticas por questionar as estruturas de poder, do saber, do ser, da estética, da natureza, das epistemologias, da arte, e do

ensino da arte, dentre outras. Estas estruturas de poder são impostas pelo colonialismo que ainda produz e cujas práticas tradicionais, sobretudo no campo da arte e do ensino da arte, da educação e da ciência, tomam como referência o modelo ocidental de conhecimento e estética.

Diante desta perspectiva, realizei com os alunos/as este processo que busca valorizar saberes e modos de vida produzidos por outros grupos que foram silenciados pelo colonialismo. Pude perceber que as aulas foram além de incluir o “outro” no sistema dominante, pois a mudança na narrativa das aulas, propondo ações concretas de reexistência e criando novas formas de pensar, sentir, educar e representar o mundo fora da lógica colonial, tornaram a prática ativa, e não apenas teórica.

Na arte, a decolonialidade para uma *práxis* para alteridade rompe com o olhar eurocentrado, desafiando o conceito de “belo”, revalorizando estéticas outras, propondo novos modelos de ver e criar a partir da experiência dos grupos subalternizados. Ela não separa corpos, mentes e territórios. Por conta disso, busquei uma prática que envolvesse cura, memória, ancestralidade e justiça social, pois acredito que isto contribuirá com futuros trabalhos, tanto no campo acadêmico quanto artístico, educativo e social. Essas pesquisas rompem com a ideia de que o conhecimento científico ocidental é superior aos outros saberes, podendo enriquecer a nossa prática como pesquisador/a, trazendo novas formas de interpretar o mundo que nos cerca ao permitir leituras mais plurais e contextualizadas.

Nas artes, a pesquisa decolonial propõe novas estéticas e modos de ver, ampliando a criação de metodologias visuais próprias, enraizadas nas culturas locais e que trazem para dentro das salas de aulas, artistas da Amazônia amapaense. Isso contribuindo significativamente para uma educação mais inclusiva que busque um currículo decolonial, fora das estruturas hegemônicas. Executar a prática decolonial para alteridade na Escola Estadual Antônio Cordeiro Pontes foi uma experiência transformadora para mim, como professora, artista, mulher da Amazônia amapaense e pesquisadora e deixou claro que também para os alunos/as.

A proposta decolonial me levou a repensar não apenas os objetos do conhecimento, mas a forma de ministrar as aulas, de escutar e de valorizar os saberes presentes em sala de aula. Ao adotar essa perspectiva, percebi que o processo educativo pode se tornar um espaço de reconstrução e transformação de identidades e de reencantamento com a própria história. Acredito que desafiei a estrutura tradicional, que por muito tempo reproduziu um modelo eurocêntrico de conhecimento no ensino da arte, que impunha (e ainda impõe) a cultura e o pensamento ocidental como universais. Em contrapartida, o olhar decolonial convida a reconhecer a diversidade epistêmica e cultural que compõe o cotidiano dos/as alunos/as, seus modos de viver, suas narrativas familiares, suas memórias e seus territórios.

Nas aulas, busquei valorizar a ancestralidade, as histórias locais, as expressões artísticas e culturais afro-brasileiras, indígenas e amazônicas. Essa abordagem provocou importantes debates sobre pertencimento, identidade e respeito, nos quais foi possível perceber o quanto os/as alunos/as se reconhecem quando o objeto do conhecimento dialoga com suas realidades, suas cores, seus sotaques e suas vivências. Em muitas atividades, eles/as se tornaram protagonistas, trazendo saberes que antes eram invisibilizados no espaço escolar, ao mesmo tempo a experiência exigiu um exercício constante de escuta e desaprendizagem.

Compreendi que praticar a decolonialidade não é apenas introduzir novos temas, mas mudar a postura pedagógica, reconhecer que o conhecimento é múltiplo, que o erro pode ser um caminho de descoberta e que ensinar também é aprender. Educar para a libertação é romper com o olhar único, é valorizar as muitas vozes que a escola possui, sendo um convite para professores/as e alunos/as caminharem juntos na tarefa de reconstruir e transformar a educação em espaço de memória, resistência e esperança.

Isto foi que me mobilizou a seguir este caminho da pesquisa decolonial na escola engajada no compromisso que tenho como professora da Amazônia amapaense, artista e pesquisadora. Busquei trazer vida, memória e a diversidade dos corpos e saberes que habitam o território amazônico, pois me vejo inserida em um contexto historicamente marcado pela colonização e pela invisibilização das vozes locais. Essa professora-artista encontrou na decolonialidade uma forma de reexistir e resistir, construindo caminhos pedagógicos e estéticos que rompam com o olhar hegemônico e eurocentrado no ensino da arte. Neste sentido, entendo que a escolha foi acertada e se constituiu como um gesto ético e político de reconhecimento da alteridade ao não ver o outro como objeto de estudo, mas como sujeito de saber, produtor de cultura e portador de epistemologias próprias.

A minha escolha foi movida pela crença de que a educação pode ser um território transformador e libertador, capaz de tecer pontes entre mundos, saberes e sensibilidades, afirmando a dignidade de cada existência humana. Trabalhar com a *práxis* decolonial na Amazonia Amapaense foi um compromisso afetivo e político com a alteridade, uma forma de decolonizar o olhar e reconstruir a educação com um ato transformador. Por fim, toda a pesquisa-ação com essas experiências e vivências mostrou que outras práticas educacionais são necessárias para transmissão de novos conhecimentos no ensino da arte e na arte em perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história. Durante a Conferência do Estoril**. 2017. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/operigo-de-uma-unica-historia/>. Acessado em 24 de junho de 2021.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educ. rev.** 2017, v. 33, Jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Políticas**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvhv/abstract/?lang=pt>
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>
- BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm
- BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASILEIRO, Castiel Vitorino. Livro Catálogo **Eclipse**. 4H5H Media e OSUN Center for Human Rights and the Arts, 2021. Disponível em: <https://castielvitorinobrasileiro.com/eclipsebook>.
- CANDAU, V. M. **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2016.
- CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Os discursos biológicos na educação para os gêneros: as sexualidades e as diferenças: aproximações e distanciamentos**. 242 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, 2018.
- DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas Decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/41328/html>.

DIAS, Alder de Sousa.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Filosofia da Libertação de Enrique Dussel: contribuições ao pensamento decolonial. *In*: Waldir Ferreira de Abreu; Damião Bezerra Oliveira. (org.). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-37.

DIAS, Alder de Sousa. **As Pedagogias Decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) –Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. **Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais**. *Rev. DiálogoEduc.*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24566/23696>. Acesso em: 03 out. 2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. Unesp, 2005

ESCOBAR, Ticio. Cuestiones sobre arte popular. Asunción – Paraguay: Portal **2004**. 168 p. OLIVEIRA *et. al.* Maria W.; SILVA, Petronilha B. G.

DUSSEL, Enrique. **Método para una Filosofía de la Liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Sígueme, 1974.

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

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. São Paulo: Paulus, 1998.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. John Dewey [organização Jo Ann Boydston; editora de texto: Harriet Furt Simon; introdução: Abraham Kaplan] Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção todas as artes).

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2015.

FALS BORDA, Orlando. **Socialismo raizal y el ordenamiento territorial**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Annelise Nani da; BARBOSA, Ana Mae. Colonização e Ensino do *Design*. **DATJournal**, v. 5, n.1, 2020, p. 220-243. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003015499>

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p.35-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURLAN, Cássia Cristina. **Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o RPG**. 279 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LEAL, Dodi Tavares Borges. Fabulações travestis sobre o fim. *In*: **Conceição/Conception**, Campinas, v. 10, n. 00, p. e021002, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/download/8664035/26721/1005>.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **Decolonização do pensamento em arte e educação**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] Conferencia internacional “Reparaciones y descolonización del conocimiento”, en Salvador, Brazil, el 25 y 26 de mayo del 2007.*

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre **la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGOUEL, Ramón. (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

MARTINS, R. **Aonde tu vai, rapaz, por esses caminhos sozinho?** Comunicação e semiótica do marabaixo. Macapá: editora Unifap.2015

MIGNOLO, Walter D. 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. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2005. p.33-49.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina*. Malden: Blackwell, 2005.

MIGNOLO, Walter. *Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of Decoloniality*. Cultural Studies, v. 21, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORENO, Pedro Pablo Gómez. *Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), 2015.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina** (Brasil/Colômbia). 2018, 249 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Doutorado Latinoamericano em Políticas Públicas e Profissão Docente. Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Arte Educação Decolonial na América Latina**. Cadernos de Estudos Culturais UFMS, Campo Grande -MS Publicado: 02/10/2020 Edição: V1 - n.21 (2019): Pedagogias Decoloniais (ISSN: 1984-7785) p.31-44 jan/jun 2019. <https://desafioonline.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9689>

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? Qual ensino? quem é o bom sujeito docente?** 2005. 255 f. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Programa de Pós-Graduação em Artes.

NERY, C. S. S. Pedagogias decoloniais, interculturalidade crítica e formação de professores indígenas em ações extensionistas. In: LIMA, A. R. S. *et al.* (Org.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: Fundamentos, Pesquisas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 167-186.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

PALERMO, Zulma. Introducción – El arte latinoamericano em la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma (Comp.). **Arte y estética em la encrucijada decolonial**. 1 ed. Buenos Aires: Del signo, 2009, p.15-26.

PALERMO, Zulma. **Por una Pedagogía decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PALERMO, Zulma. El arte latino-americano em la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma; MELLADO, Justo Pastor; ALBÁN ACHINTE, Albán. **Arte y estética em la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 9 – 16.

PEDROSA, Mario. **Grupo Frente: II Mostra Coletiva**. Catálogo de exposição. Rio de Janeiro, 1955.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, CLACSO. 2005, p. 203-241.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón (ed.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: G. C.Gráfica de Coimbra, LDA. 2009.

RAMOS, João Batista Santiago. **Filosofia e ética da libertação de Enrique Dussel**. 1 ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ROSA, Vanessa Costa da. A primeira missa no Brasil sob o olhar do presente. **Comitê Brasileiro de História da Arte – CBHA**, 2016. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2016/anais/pdfs/4_vanessa%20costa.pdf. Acessado em 15 de Ago de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598264/1/Sociologia%20Das%20Aus%C3%A2ncias%20%C3%A0s%20Emerg%C3%A2ncias.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007, 3-46, Disponível em:

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, São Paulo, n. 79, p.71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**. Trad. e org. Edélcio dos Santos. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Óculos de cor: ver e não enxergar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Denise Ferreira da. Pensamento fractal. **Plural: Revista do Programa de Pós - Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.27.1, jan./jul., 2020, p. 206-214.

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

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996, p.159-186. Disponível em:

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo:Cortez, 2011.

VINGATIVA, Leona. **O nascimento da Vênus amazônica**, 2020. Disponível em <https://www.facebook.com/LeonaVOfficial>.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas** (p. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.