



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV

**Kerayvoty, o Nosso Sonho:
educação da cultura visual e descolonização no currículo de artes visuais do
Distrito Federal**

Marina Vaz Andre Moyle

MESTRADO EM ARTES VISUAIS

Linha de pesquisa: Educação em Artes Visuais

Orientação: Dr.^a Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Brasília - DF

2025



Universidade de Brasília – UnB Instituto de Artes – IdA
Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV

**Kerayvoty, o Nosso Sonho:
educação da cultura visual e descolonização no currículo de artes visuais do
Distrito Federal**

Marina Vaz Andre Moyle

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília PPGAV/UnB, desenvolvido na Linha de Pesquisa Educação em Artes Visuais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof. ^a Dr.^a Maria del Rosario
Tatiana Fernández Méndez

Brasília - DF 2025

Dissertação de Mestrado apresentada aos professores:

Prof.^a Dr.^a Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez (PPGAV/UnB)

Orientadora

Prof. Dr. Cayo Honorato (PPGAV/UnB)

Membro Interno

Prof.^a Dr.^a. Ana Valéria de Figueiredo (PPGArtes/UERJ)

Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Therèse Hoffman Gatti

Suplente Interno

Brasília, sexta-feira, 28 de março de 2025.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ UnB

RESUMO

Esta pesquisa analisa de que forma as propostas curriculares no ensino das artes visuais no Distrito Federal atendem às questões da educação da cultura visual e descolonizadora. Para essa tarefa foram definidos os seguintes objetivos: analisar como poderia se construir uma visão crítica da diversidade das manifestações artísticas e culturais; identificar que visualidades são promovidas no currículo e a qual conceito de arte correspondem seus conteúdos e objetivos. A pesquisa se apoia nos estudos curriculares com Tomás Tadeu da Silva, Jimeno Sacristán e Michael Apple; da educação em cultura visual com Belidson Dias, Fernando Hernández e Joaquín Barriendos; na descolonização com Ailton Krenak, Daiara Tukano e Denilson Baniwa. A metodologia usada é a da análise comparativa crítica, que é uma metodologia de pesquisa qualitativa. Os resultados apontam para um processo de emancipação em curso, que ainda precisa de mudanças estruturais para sua consolidação.

Palavras-chave: educação em artes visuais; cultura visual; educação decolonial; descolonização; Currículo em Movimento

ABSTRACT

This research examines how the curriculum proposals for visual arts education in the Federal District of Brazil address issues related to visual culture education and decolonial perspectives. To achieve this, the following objectives were established: to analyze how a critical understanding of the diversity of artistic and cultural expressions could be constructed; to identify which visualities are promoted in the curriculum and to which concept of art its contents and objectives correspond. The study is grounded in curriculum studies by Tomás Tadeu da Silva, Jimeno Sacristán, and Michael Apple; in visual culture education by Belidson Dias, Fernando Hernández, and Joaquín Barriendos; and in decolonial thought by Ailton Krenak, Daiara Tukano, and Denilson Baniwa. The methodology employed is critical comparative analysis, a qualitative research approach. The findings indicate an ongoing process of emancipation, which still requires structural changes for its full consolidation.

Keywords: visual arts education; visual culture; decolonial education; decolonization; Currículo em Movimento

AGRADECIMENTOS

Este feito acadêmico só é possível porque, por alguma coincidência muito feliz do tempo e do espaço, fui agraciada pela amizade das mulheres mais brilhantes e sensíveis que poderia conhecer, verdadeiras forças da natureza. Aqui nesta dissertação há um pouco de cada uma delas, porque como Ailton Krenak nos lembra: ninguém é só neste mundo, *andamos em constelação*.

À Natália Ferraz, meu sopro de vida e inspiração constante. À Renata Lopes, minha comadre e meu alicerce, com quem o existir se torna a mais bonita simbiose. À Anne Martins, que há tempos me lembra que existir também pode ser solidamente poético. À Elise Hirako, que me deu os meios de acessar, acreditando mais em mim do que eu mesma. À Rafaella Machado, que foi abrigo em todos os sentidos, quando ele faltava.

Ao grupo de estudos “das nerds” que me mostrou que, de 25 em 25 minutos é possível começar uma carreira acadêmica: à Letícia Botelho e sua trajetória de coragem e competência, nas quais sempre me inspirei; à Juliana Silva e à Teresa Clara; à Constança Barahona, que dividiu comigo a promessa de um futuro melhor como professora e me oportunizou chegar nele; à Sueli Silva, que adentrou comigo os terrenos da finitude, emergindo em vida, no final. À Mayara Azevedo e à Glícia de Paula.

Às companheiras de jornada Thaís Assunção, Patrícia Magalhães e Aira Carina Pessoa, minha equipe dos sonhos, mulheres extraordinárias e sábias, que acenderam a centelha e arregaçaram as mangas para desbravar uma educação que fizesse sentido, mesmo nas mais adversas circunstâncias. Ofereço a minha gratidão pelo tesouro construído.

À professora Rosana de Castro; à Alerandra Fonseca, presente que esta pós-graduação me concedeu, e por termos caminhado de mãos dadas. Pelo fato inesquecível de termos saído do Brasil pela primeira vez juntas, para apresentar no *VI Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual*. Pela oportunidade simbólica que tivemos de ver um pouco da força da América Latina, fazendo o que acreditamos: compartilhar conhecimento crítico dentro das artes visuais.

Ao Alexandre Lima, meu extraordinário companheiro, minha casa, uma alma

rara e um brilhante pesquisador.

E por último, mas não menos importante, à minha orientadora Tatiana Fernández e sua inesgotável força, que traduz na educação em artes visuais o desejo coletivo de justiça social. Por ser mais que uma orientadora acadêmica, mas um alicerce artístico, político, docente, epistemológico e humano, e uma referência imbatível do mundo que sonhamos construir.

Agradeço também a todas as mulheres professoras, militantes, intelectuais e artistas que abriram e floriram os percursos desta caminhada, inspirando toda a força para superar os desafios e alcançar os sonhos. Agradeço por fim, ao brilho das crianças; e a todas as pessoas e coletivos agentes da transformação: indígenas, quilombolas, do campo, da cidade... a todos impulsos autônomos que resistem e reinventam suas formas de fazer arte, educação, e de recriar a vida pelo mundo, independente da vontade da colonização.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<i>ABR</i>	<i>Arts-Based Research</i>
PBA	Pesquisa Baseada em Arte
AIC	Arte Indígena Contemporânea
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CeM	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UnB	Universidade de Brasília
<i>UNESCO</i>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<i>USAID</i>	<i>United States Agency for International Development</i> Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 (esquerda) - “Awapá: Nosso Canto”	20
Figura 2 (direita) - Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais	20
Figura 3 (esquerda) - A autora e crianças do povo Kayapó.	21
Figura 4 (direita) - Futebol. Marina Moyle, 2014	21
Figura 5 - A nossa realidade	24
Figura 6 - Transdisciplinaridade	25
Figura 7 - Aula de Arte Pública	25
Figura 8 - Educação para as Relações Étnico-Raciais	27
Figura 9 - Composição visual de uma estudante	28
Figura 10 - Casa. Marina Moyle, 2023	28
Figura 11 (esquerda) - A lente	29
Figura 12 (direita) - Visualidades da Luta	29
Figura 13 - O Reconhecimento	30
Figura 14 - Theodore de Bry. Cenas de Antropofagia no Brasil, 1596	70
Figura 15 - Albert Eckhout. Mulher Tapuia, 1641	70
Figura 16 - Victor Meirelles. Primeira Missa do Brasil, 1860	71
Figura 17 - Tarsila do Amaral. Batizado de Macunaíma, 1956	71
Figura 18 - Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987	73
Figura 19 - Tuíre Kayapó contra Belo Monte, 1989	73
Figura 20 - Arissana Pataxó. Mikay, 2009	74
Figura 21 - Arissana Pataxó. Indigente, indi(o)gente, indigen(a)-te, 2020	74
Figura 22 - Denilson Baniwa. “Awá uyuká kisé, tá uyuká kurí aé kisé irü”, 2018	75
Figura 23 - Panhdjãti Kayapó desenha grafismo em boneca.	76
Figura 24 - Selvagens x Civilizados, século XIX	86
Figura 25 - Capa História da Arte Brasileira, 1979	87
Figura 26 - “Mãe Preta”	89
Figura 27 - Daiara Tukano I PNLD	93
Figura 28 - Daiara Tukano II PNLD	94
Figura 29 - Jaider Esbell I PNLD	95
Figura 30 - Jaider Esbell II PNLD	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A MEMÓRIA	18
2 O CURRÍCULO	33
2.1 O Currículo Escolar de Artes Visuais no Brasil	36
2.2 O Currículo da Educação Básica do Distrito Federal	46
2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal	50
3 A CULTURA VISUAL	55
3.1 Educação da Cultura Visual	58
4 DESCOLONIZAÇÃO	62
4.1 A estética decolonial	65
4.2 A descolonização pela cosmopercepção indígena	66
4.3 A descolonização na educação em Artes Visuais	77
4.4 O Livro Didático	83
5 A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E DESCOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO - CURRÍCULO EM MOVIMENTO 2018 OBJETIVOS E CONTEÚDOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 2	139

INTRODUÇÃO

A ideia desta dissertação nasce de desafios da minha realidade como professora de artes visuais. Na minha jornada como professora, reparei alguns desafios entre o currículo e a realidade do ensino de artes visuais. Não somente eu, como também colegas de profissão e nossos estudantes. Esse foi o início do interesse nos estudos curriculares, na educação decolonial e nos aspectos culturais da educação em cultura visual.

Para além dos desafios a superar, começamos a vislumbrar algumas possibilidades do que almejávamos, alguns sonhos. É a partir destas possibilidades coletivas que se deu o nome desta pesquisa, *Kerayvoty*, o Nosso Sonho. *Kerayvoty* é uma palavra que na língua indígena Guarani significa justamente “sonho”¹. Peço licença com humildade aos guaranis para utilizar essa palavra tão potente, que em sua complexidade, talvez nem tenha uma tradução exata para o português. Aqui não tenho intenção de me apropriar, é com respeito que procuro trazer visibilidade a esta palavra, e trazer visibilidade nesta pesquisa aos conhecimentos de diversos povos e pessoas indígenas com quem pude aprender neste caminhar. Essa escolha vem ainda de uma vontade de homenagear meus ancestrais. Homenagear também uma professora que, no início do meu ensino médio, organizou o livro do povo Yawalapiti “*Awapá: Nosso Canto*”. Através dessa conexão e da simetria entre os nomes das nossas pesquisas, comunico também a potência do trabalho das professoras em despertar seus estudantes para um conhecimento transformador. O sonho é, então, um ensino de artes visuais comprometido com a visibilização da diversidade, numa busca por um currículo comprometido com a justiça social.

Nesse contexto esta pesquisa busca as bases conceituais e visualidades de práticas descolonizadoras no ensino das artes visuais tomando como objeto de diagnóstico o Currículo em Movimento do Distrito Federal do ano de 2018. É a partir dos questionamentos da experiência real, na minha trajetória “no chão da escola” que deu-se origem à problemática desta pesquisa: como as propostas curriculares em artes visuais no Distrito Federal atendem às questões da educação da cultura visual e da descolonização.

Para essa tarefa foram definidos os seguintes objetivos:

¹ Disponível em: <https://es.glosbe.com/gn/es/kerayvoty>. Acesso em: 10 mar. 2025

Objetivo geral:

Analisar como poderia se construir uma visão crítica e promoção da diversidade das visualidades no currículo

Objetivos Específicos:

Identificar que visualidades são promovidas no currículo e

Identificar que conteúdos e objetivos impedem ou favorecem o ensino das visualidades nas perspectivas descolonizadora e da educação da cultura visual.

Um currículo que atenda às questões da educação da cultura visual e descolonizadora é um currículo plural, alinhado com o pensamento antirracista e antielitista. No entanto, na história do currículo de artes brasileiro, a arte figurou muitas vezes num local inacessível, que preconizava somente o belo e a contemplação estética, muitas vezes descolados da vida social e das próprias visualidades produzidas pelas camadas populares do Brasil e da América Latina. O apreço exclusivo às belas-artes, aos “Grandes Mestres” e à história da arte europeia é uma herança colonial do Velho Mundo, que impõe seu ethos como dominação cultural dos países por ele colonizados.

Este conceito eurocêntrico de arte parece permanecer arraigado na cultura até os dias de hoje, contribuindo para a invisibilização, o silenciamento e a invalidação de práticas e artistas que saiam do modelo eurocentrado de produção de arte e cultura, além de fazer a manutenção do estranhamento e do afastamento das camadas populares e dos estudantes com o próprio conceito de arte. Questionar este paradigma não significa desacreditar a cultura européia, sua contribuição na cultura brasileira e sua relevância em geral, mas sim trazer à tona modos de pensar e de fazer arte que emergem de um contexto local. Mais ainda, é um exercício de reaproximação da educação com a arte e com o fazer comunitário. Na educação, as posições assumidas podem influenciar politicamente os estudantes. Curricularmente, o desenvolvimento da intersecção entre educação da cultura visual e descolonização no currículo de artes visuais da educação básica amplia as referências interdisciplinares, em diálogo com o que se espera da educação em artes visuais contemporaneamente, ao compreender que as artes não estão suspensas num fazer individual e apolítico, mas o oposto. Essa intersecção pode trazer paradigmas inovadores para o currículo.

Em seu livro sobre metodologias de pesquisa acadêmica, intitulado *Cartas de uma Orientadora*, a pesquisadora Débora Diniz afirma sobre sua escrita que

“Escrevo no feminino. Não quero ofender a gramática, menos ainda você. É só uma tentativa de fazer a conversa mais próxima. (...) Vale seguir a norma, revirar a norma pelo avesso, ou só fugir um pouco do senso comum” (2024, p.11). Gostaria de sinalizar à leitora que, enquanto consegui, escrevi também no feminino. Acontece que a força imperativa da linguagem, aquela que aprendemos desde tenra idade, exerce um domínio simbólico desafiador no discurso. Esta pesquisa não é sobre gênero, mas poderia ser, já que “formas de opressão não operam em singularidade; elas se entrecruzam” (Kilomba, 2020, p. 98). Então os sujeitos masculino e feminino estarão ambos presentes neste estudo, que é sobretudo sobre o coletivo.

Metodologicamente, este estudo busca entender o currículo de artes visuais enquanto potência política, social e epistemológica, investigando as diretrizes curriculares a partir da intencionalidade do discurso a elas postulado. Sobre o conceito de metodologia, para Odília Fachin, “método, em pesquisas, seja qual for o tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de um estudo” (Fachin, 2001, p. 29). Para realizar este propósito, o método da pesquisa depende de uma gama variada de fatores, sendo um deles, muito importante, o tempo hábil para sua realização já que, para Edgar Morin (2003) “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (2003, p. 30).

Outros métodos foram considerados para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, mas eles demandariam mais tempo do que o disponível para esta pós-graduação, o que deixa um espaço para um aprofundamento mais robusto em estudos posteriores, em outras metodologias que foram cogitadas, como por exemplo, a Metodologia Baseada em Artes - *arts-based research*, ou ABR (McNiff, 1998).

Para abarcar a dimensão da preocupação epistemológica que este trabalho evidencia, optou-se pela análise comparativa crítica, que é uma metodologia de pesquisa qualitativa, que utiliza dois ou mais objetos, séries ou fatos de natureza análoga para análise e comparação, de base fenomenológica, para aferir suas semelhanças e diferenças (Fachin, 2001). Contextualiza-se considerando que ela se origina nos estudos sociológicos franceses das ciências sociais (Fachin, 2001), sendo amplamente utilizada na análise de discurso comparativo, integrado nas ciências da linguagem. Uma metodologia aproximada às ciências sociais se justifica pela escolha epistemológica de circunscrever a arte no conceito de cultura,

assumindo as afetações que a realidade sociocultural pode trazer para sua criação, seu conceito e sua apreciação.

Ainda segundo Diniz, deve-se aceitar tudo de imprevisível e acidental que ocorrer dentro da pesquisa, sendo possível introduzir agentes novos durante o processo para encontrar amostras para resultados específicos. Assumir o erro como potência de ressignificação e criação faz parte da abordagem que se pretende discutir nesta pesquisa. Pois, como observa Morin “(...) o extraordinário é que a vida também comporta processos de utilização do erro, não só para corrigi-los, mas também para favorecer o surgimento da diversidade e da possibilidade de evolução” (2003, p. 25). Diniz também pontua que “Imperfeição não é fracasso na trajetória acadêmica, é um estado transitório de reflexão e aprendizado” (2024, p. 82).

Justifica-se a pertinência desta pesquisa pois a mesma se insere no âmbito do currículo em artes visuais em um momento de mudanças curriculares importantes no Brasil com a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018), e no meio de discussões acadêmicas e políticas intensas sobre descolonização em todos os aspectos da vida, mas principalmente na cultura. Também se justifica pela necessidade de estudar o currículo a partir do território, principalmente devido à pouca bibliografia acadêmica atualmente encontrada a respeito do componente arte no Currículo em Movimento do Distrito Federal. A educação é uma das áreas que mais tem participado das reflexões sobre descolonização e, no campo da arte, têm surgido algumas propostas como a estética decolonial. Ademais, a reflexão sobre as visualidades e a diversidade representa um avanço não somente para as relações de aprendizagem dos estudantes, como também para a construção de currículo de artes visuais. Como defende Paulo Freire (1996, p. 28), “é tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. Conhecimento este que, através deste trabalho poderá ser sistematizado, compartilhado e retornado ao território da comunidade escolar e acadêmica, dada a importância de “tornar pública essa indagação, ou seja, compartilhá-la com os membros da coletividade da Escola (e da comunidade) mediante painéis, murais, conferências, debates, intercâmbios ou publicações” (Hernández, 1998, p. 25).

A estrutura da dissertação está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, eu me apresento pra você. Espero que, ao me conhecer,

estejamos próximas eu e a leitora. Neste momento espero que sejam vistas as cores da minha pesquisa de uma forma humana. Tenho certeza que compreender o meu processo e estabelecer relações com ele facilitará o entendimento de cada capítulo posterior. Nessa escolha me alinho à voz de Grada Kilomba: “Por conseguinte, não concordo com o ponto de vista tradicional de que o distanciamento emocional, social e político é sempre uma condição favorável para a pesquisa, e melhor que o envolvimento mais pessoal” (2020, p. 83). Se a leitora não compreender algum conceito ou referência do primeiro capítulo, te convido a adentrar na leitura, onde as explicações se desdobrarão.

No segundo capítulo pode-se destacar a investigação acerca do Currículo em Artes Visuais, com um histórico sobre o desenvolvimento da educação em artes visuais no Brasil, alicerçado em autores como Ana Mae Barbosa, até chegar no Distrito Federal. Ao adentrar a história do currículo, adentra-se também a história das políticas públicas para a sua implementação. Por isso, dispositivos legais que compõem a trajetória do ensino de artes visuais também serão analisados nesta pesquisa. O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) conta com um caderno de Pressupostos Teóricos (2014) onde explicita sua fundamentação epistemológica em bases progressistas das Teorias Críticas de Currículo, como a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. No capítulo destinado à arte, o documento menciona também o apoio nas Teorias Pós-Críticas de Currículo, como o multiculturalismo. O currículo será analisado a partir do sexto até o nono ano do ensino fundamental 2, já que é a partir do ensino fundamental 2 que o ensino público do Brasil separa o conhecimento escolar por disciplinas específicas, diferente do ensino fundamental 1, onde é, na maioria das vezes, apenas uma professora formada em pedagogia que leciona todos os componentes curriculares em cada ano-série escolar.

No terceiro capítulo procuro trazer o tema da Cultura Visual, com a Educação da Cultura Visual, a história do termo e como se busca aplicá-lo nas salas de aula de artes. O campo dos estudos da Educação em Cultura Visual está em constante debate, visto que o conceito é razoavelmente novo para a história da educação em artes visuais. A cultura visual parece tentar responder às perguntas que são feitas acerca da imagem em colaboração com outros campos do saber. Para isso serão trazidos autores como Fernando Hernández – com suas produções sobre transdisciplinaridade e educação da cultura visual –, Raimundo Martins e Belidson

Dias – com sua pesquisa sobre a história das artes visuais no Brasil e sua relação com o currículo e a cultura visual.

No quarto capítulo será abordada a Descolonização como conceito e aplicada ao ensino, com foco nas Artes Visuais. Os teóricos que pensam a descolonização na educação e ou a educação decolonial (Walsh 2013; Gómez e Mignolo 2012) buscam a emancipação do olhar enviesado pela tradição eurocêntrica nos países colonizados, como o Brasil. Aqui também trarei referências de livros didáticos que, enquanto materiais complementares ao currículo, enriquecem a análise. A descolonização é aqui utilizada como uma proposta de enfoque da realidade, mas também como base epistemológica para esta pesquisa, visto que trago contribuições de autores e artistas indígenas como Ailton Krenak, Arissana Pataxó, Daiara Tukano, Denilson Baniwa e Jaider Esbell. Desta forma, busco também deflagrar a intenção política da pesquisa, como Grada Kilomba ressalta: “Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional, a chamada epistemologia, refletem não um espaço heterogêneo para a teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca (2020, p. 45)”.

Os temas de cada capítulo encontram intersecções e imbricam-se de forma considerável, fazendo-se necessário compreender em linhas gerais sobre o que eles tratam, antes de desenvolvê-los completamente nas análises do capítulo final. Desta forma, nos quatro primeiros capítulos haverá os dados encontrados na pesquisa, mas ainda sem os achados de suas intersecções, o que ficará para o último capítulo.

O quinto e último capítulo discorrerá cronologicamente sobre a relação entre os quatro capítulos anteriores, trazendo as análises dos achados de pesquisa que, ao decorrer da história, contribuíram para chegar na disciplina de Artes Visuais no Currículo em Movimento do Distrito Federal. Também será pensado o modo como, no currículo de artes visuais, interrelacionam-se conexões e rupturas, potências e tensionamentos. As discrepâncias entre teoria e aplicação prática também figurarão neste estudo, pois, como o próprio Currículo supracitado afirma: “A educação escolar parece estar em descompasso em relação à evolução tecnológica e social emergida de suas próprias reflexões e ações, mantendo-se a reboque do modelo de produção anterior do sistema capitalista” (Distrito Federal, 2018, p. 75). Para seu desenvolvimento no tema, o estudo verticalizará a partir de autores (Barriandos, Krenak, Kilomba, jadodziski) que se debruçam sobre a questão das do currículo, das visualidades e/ou da descolonização de forma contundente em suas produções,

seja essa descolonização do olhar, da educação, das artes ou da política. Através das análises, este capítulo apontará para o resultado da mesma, buscando saber como a educação estética defendida pelo Currículo em Movimento é capaz de atender às questões descolonizadoras e da educação em cultura visual.

1 A MEMÓRIA

Não podemos nos render à narrativa de fim de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais. (Ailton Krenak, 2020)

Neste capítulo darei espaço à minha experiência pessoal, entendendo-me enquanto sujeito que experiencia a arte, a educação e o conhecimento. Ao deslocar-me aqui ao lugar de sujeito, alinho-me com bell hooks, quando a autora argumenta que sujeitos “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (1989, p. 42). Enquanto que, quando somos “objetos”, temos nossa “história designada somente de maneiras que definem [nossa] relação com aqueles que são sujeitos” (idem, idem).

A minha história começa então sendo narrada por mim. Enquanto mulher parda, descendente de indígenas por ambos os lados da árvore genealógica, interesse-me desde cedo por essa parte da minha história. Identifico-me com a artista indígena Uýra Sodoma (Arte Indígena Contemporânea, 2022a) quando, ao narrar sua história, nos lembra que “As periferias são minha aldeia hoje. O processo de apagamento histórico no Brasil gera uma diáspora que talvez seja uma das maiores diásporas do mundo, que faz com que os povos se dispersem dentro do próprio território”. E entendo, neste trabalho, a relevância desta história como capítulo pois, conforme afirma Conceição Evaristo² em seu conceito de “escrevivência”,

A Escrevivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si. (2020, p. 35).

Logo, a minha história é também uma parte da história do povo brasileiro, a que fora obliterada das memórias, dos nomes, dos sobrenomes e por muito tempo, do protagonismo acadêmico. Conforme nos lembra Yacunã Tuxá:

Isso conta a história de um apagamento. Os mais velhos contavam que

² Escritora e primeira mulher negra a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 08 de março de 2023.

durante muito tempo eles não conseguiam registrar os seus filhos com nomes indígenas porque o cartório não aceitava. É um fato de racismo. E minha mãe é Maria, minha avó é Maria, minha bisavó era Maria... nomes cristãos. E me orgulho muito de dizer que Yacunã nasceu. Depois de tantas Marias, depois de tantos nomes indígenas apagados, soterrados debaixo desses nomes cristãos (Arte Indígena Contemporânea, 2022c).

No meu caso, essa não é apenas a história dos meus ancestrais indígenas. Sou tataraneta de uma mulher escravizada, cujo nome desconheço, que constituiu minha família paterna em Ouro Preto, Minas Gerais, um dos berços do Barroco Mineiro, com toda a história de arte e luta do povo negro que ele carrega. O Barroco é compreendido por alguns autores, incluindo o Currículo em Movimento do Distrito Federal, “como o primeiro estilo artístico brasileiro” (2018, p. 67). Meu pai era gemólogo, carregava consigo a história do garimpo e das minas. No meu sobrenome, há apenas o registro do meu bisavô irlandês que casou com a filha da minha tataravó. Das minhas antepassadas eu não sei mais do que as raras histórias que foram contadas pelo tesouro da oralidade, e imagino a potência de tantas outras que se perderam, concordando com Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), quando ele diz que “A oralidade é a matriz. É a base pulsante. Então para falar de tudo isso precisa de quem? Dos povos indígenas e dos povos quilombolas” (Santos *apud* Abud, 2023).

Imaginar sempre esteve presente na composição do meu ser, e a arte trouxe os meios para isso. Aos quatro anos mudei-me para o Rio de Janeiro, cidade da minha família materna, e lá completei o ensino fundamental no Colégio Pedro II, fundado em 1837 para os estudos do então Imperador-Menino Dom Pedro II. Trata-se de um prédio imponente, que remonta à história da colonização e às Belas-Artes, de arquitetura neoclássica contrastante com a realidade contemporânea do Centro da cidade do Rio de Janeiro. Lá eu tive, pela primeira vez, aulas de Desenho Geométrico, aos moldes da educação tecnicista, mas também tive, em separado, o componente de Artes Visuais.

À época do ensino médio, mudei-me para Brasília e estudei no Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, escola pública que acolheu o estudante e líder do Grêmio Estudantil Honestino Guimarães, importante liderança do movimento estudantil contra a ditadura, e que fora por ela assassinado em 1973. Foi nesta escola que, em 2009, eu tive aula de artes com a professora Lila Rosa

Sardinha Ferro, agente cultural do Distrito Federal, que antes mesmo da Lei 11.645/2008 priorizava um currículo onde os estudantes tivessem acesso à arte produzida pelos indígenas do Brasil. Lila era companheira do cacique Maniwa Kamayurá, residente do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso³. Lila proporcionava a seus estudantes aprendizados culturais com os filhos de Maniwa dentro da sala de aula.

Foi ainda neste ano que adquiri um livro organizado por ela, de autoria comunitária (Figura 1). Este livro é de grande relevância por trazer um resgate das histórias, das canções e do idioma, pois já naquela época, o povo Yawalapiti estava reduzido, com pouquíssimos falantes⁴. O Elefante Branco, onde também participei do Grêmio Estudantil e tive componentes curriculares como Filosofia e Sociologia, despertou em mim o viés político. Iniciei-me nos movimentos sociais na luta pela justiça social, pois além de tudo, sempre havia estado em situação de vulnerabilidade social e econômica.

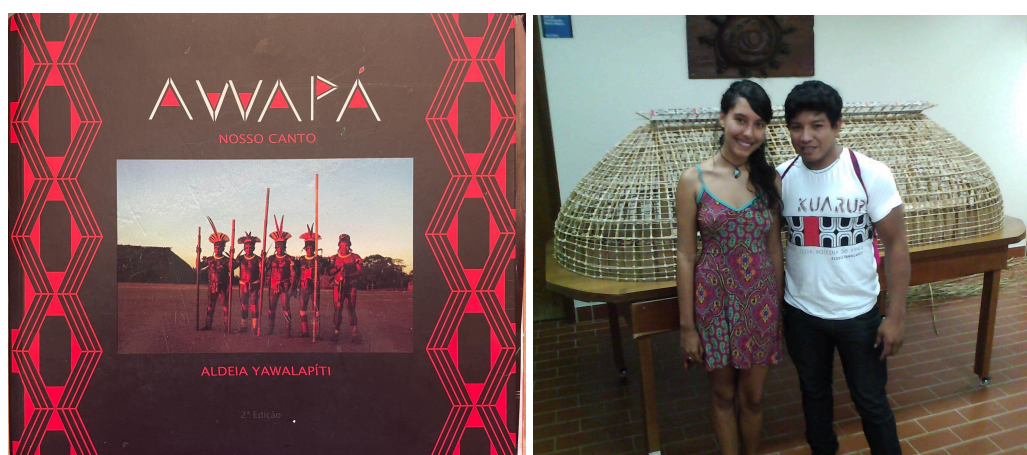


Figura 1 (esquerda) - “Awapá: Nosso Canto”

Fonte: Capa do Livro “Awapá: Nosso Canto”, organização de Lila Rosa Sardinha Ferro, 2008.

Figura 2 (direita) - Disciplina de Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais

Fonte: acervo pessoal, 2013.

Já na graduação, na Universidade de Brasília, pude ter ainda mais acesso a um currículo amplo em educação, inspirado pela ideia de universidade de Darcy Ribeiro, e cursei diversas disciplinas das Ciências Sociais, como a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, no Departamento de Antropologia. Coincidentemente, era Maniwa Kamayurá um dos mestres de saberes populares

³ Primeira grande área indígena multiétnica do país a ser reconhecida e demarcada.

⁴ Hoje em dia estima-se haver apenas três falantes plenos da língua.

que lecionava a disciplina. Maniwa, além de cacique, era um grande arquiteto do Parque do Xingu, e seus descendentes Anuiá Kamayurá e Lappa Kamayurá (que também são Yawalapiti) seguiram seus ensinamentos. Na figura 2, estamos eu e Lappa à frente de uma maquete de uma casa tradicional de seu povo. Todo esse conhecimento me impulsionou ainda mais a pesquisar a arte e a história dos indígenas brasileiros. Continuei aprendendo com a epistemologia e a criação artística indígena, e tive algumas oportunidades de estar em sua companhia, como na figura 3, onde sou pintada em jenipapo por crianças Kayapó.

Passei a documentar e me expressar artisticamente através de fotografias que atravessavam um pouco dessas vivências. A Figura 4, em que uma criança estrangeira joga futebol com uma criança Kayapó, faz parte de uma dessas experiências de compartilhamentos de saberes e formas de expressão da vida real, de visualidades, das culturas, do cotidiano e da globalização, enfoque imprescindível para que eu observasse o currículo real (Apple, 2008), aquele que acontece na realidade do dia a dia da escola, e como ele se dava junto com o currículo oculto (Apple, 2008) na educação em artes visuais.



Figura 3 (esquerda) - A autora e crianças do povo Kayapó
Fonte: acervo pessoal, 2013.



Figura 4 (direita) - Futebol. Marina Moyle, 2014.
Fonte: Fotografia, acervo pessoal

Refletir e dissertar sobre esta temática enquanto pesquisa acadêmica é também uma forma de dar continuidade às pesquisas em cultura visual, decolonialidade e contextos de periferia realizadas durante o período de graduação na Universidade de Brasília. Na minha graduação (Moyle, 2018), trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola de Meninos e Meninas do Parque.

Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (2023)⁵, há 30 anos a escola atende a população em situação de rua no Parque da Cidade, zona central de Brasília. Desde a minha graduação já me interessava pelo caráter cultural e coletivo da arte, e a experiência nesta escola me possibilitou compreender ainda mais profundamente qual é o papel também social da arte. Recém graduada, em 2019, comecei a trabalhar como professora temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No ano seguinte, 2020, lecionei no Centro de Ensino Fundamental 08 (CEF 08) de Sobradinho, situado numa Região Administrativa de periferia do Distrito Federal. Neste território, buscava-se aplicar práticas e métodos inovadores de educação, além de interdisciplinaridade e projetos, através de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano de 2020. A escola busca adequar-se ao que se espera de uma Comunidade de Aprendizagem. Dentro da estrutura de escolas com o mesmo propósito no Distrito Federal, era a única que atendia o Ensino Fundamental 2. Conforme um de seus Objetivos

O CEF 08 tem como pressuposto garantir as aprendizagens. O sucesso de suas (seus) estudantes é o que conduz e sustenta todas as ações da escola. Por isso, os objetos apresentados a seguir visam tornar o CEF 08 uma escola de sucesso acadêmico, excelência e referência no Distrito Federal. Ousado? Talvez. Possível? A escola já superou muitos obstáculos, esse é mais um deles. Destacam-se:

- Implementar ações que fortaleçam a proposta da Comunidade de Aprendizagem, baseada na Escola da Ponte, idealizada pelo educador José Pacheco - Projeto já iniciado em 2018, com ricos momentos de discussão e estudo. (PPP CEF 08 de Sobradinho, p. 45, 2020)

Para uma melhor compreensão do conceito de comunidade de aprendizagem, recorro a bell hooks (2020, p. 36), inspirada pelas ideias de Paulo Freire (1996), onde a autora afirma que

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.

Foi nesta perspectiva que, durante os dois anos atravessados pela pandemia

⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola de Meninos e Meninas do Parque Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_escola_meninos_e_meninas_do_parque_plano_piloto.pdf Acesso em: 03/12/2024

de covid-19 (2020 e 2021), com ensino remoto, híbrido e presencial, desenvolvemos um projeto interdisciplinar/transdisciplinar em que participamos eu, professora de Artes Visuais, e as professoras de História, Patrícia Magalhães e Thaís Assunção. Estabelecemos uma parceria com o intuito de potencializar a aprendizagem dos estudantes do sexto e sétimo ano através da união dos nossos conteúdos⁶, sempre produzindo tudo juntas, estudando e embasadas pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018).

Para adequar-se à perspectiva de Comunidade de Aprendizagem, a escola utilizava os roteiros de estudos (Pacheco, 2019), numa proposta compartilhada, com o propósito de “articular conhecimento e integrar as disciplinas” (PPP CEF 08 de Sobradinho, 2020, p. 41), ou seja, buscando uma abordagem interdisciplinar.

Inicialmente, os roteiros estão sendo construídos pela equipe docente. E, à medida que cada estudante se aproprie desse novo modelo de material e forma de estudar, terá condições de criar seu próprio roteiro, a partir de suas inquietações e desejos de aprender específico (PPP CEF 08 de Sobradinho, 2020, p. 41)

Além da recomendação de construirmos um roteiro, percebemos três desafios acerca dos livros didáticos. O primeiro é que eles não foram imediatamente entregues aos estudantes no contexto da pandemia, por não haver livros o suficiente para todos e pela própria dinâmica de distanciamento social que o momento exigia. O segundo, foi que, quando chegaram os livros (que apesar de serem livros bastante diversificados e atuais), eles não conseguiam abarcar a complexidade do nosso planejamento. O terceiro desafio seria a questão da autoria docente e discente e como ela se daria com um material já pronto, já que a autoria era um aspecto indissociável do nosso trabalho. Autoria como oposto de reprodução, autoria ativa, tanto nas respostas quanto nas formulações das perguntas que fossem se desvelando ao longo do caminho didático.

Neste estudo, pude perceber algumas tensões curriculares no componente Artes Visuais do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) que se davam, principalmente, na aparente disparidade e assimetria entre os objetivos pretendidos para a aprendizagem dos estudantes e os conteúdos indicados para este fim. Ao tentar me aprofundar na temática, percebi três outras lacunas motivadoras desta pesquisa: a discrepância entre o discurso do Currículo em Movimento (2018) e o da

⁶ Uma apresentação mais aprofundada do nosso trabalho pode ser acessada em: <https://l1nk.dev/InterdisciplinarHistoriaEArtes> Acesso em: 03/12/2024

Base Nacional Comum Curricular (2018), a falta de pesquisas acadêmicas em educação em artes visuais voltadas ao período escolar do ensino fundamental 2 e a falta de pesquisas acadêmicas sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o componente Arte.

Produzimos dezenas de materiais paradidáticos⁷ virtuais (Figura 7) e físicos e estimulamos a produção discente (Figuras 5 e 6) de materiais que traziam os conhecimentos curriculares definidos para História e Artes, além de trazer outros conhecimentos. Através dos conhecimentos de História e Artes, os materiais buscavam refletir transversalmente sobre aspectos como: território, colonização, identidade, pertencimento, cultura, diversidade, reflexão crítica, produção artística, incentivo à criatividade, cotidiano, comunidade e coletivo, e construção de realidades.

Foi nesta configuração que acabamos “perdendo” o contorno do interdisciplinar, onde as matérias interagem, mas são delimitadas, e expandimos para o “transdisciplinar”, onde um mesmo conteúdo, uma mesma atividade imbricava o conhecimento dos dois componentes curriculares, bem como os conhecimentos transversais. Os estudantes tinham liberdade de propor, de sugerir, de reformular e de interagir com as atividades de diversas formas, utilizando-se de diversas linguagens. Esta experiência mudou a minha relação com a profissão docente.

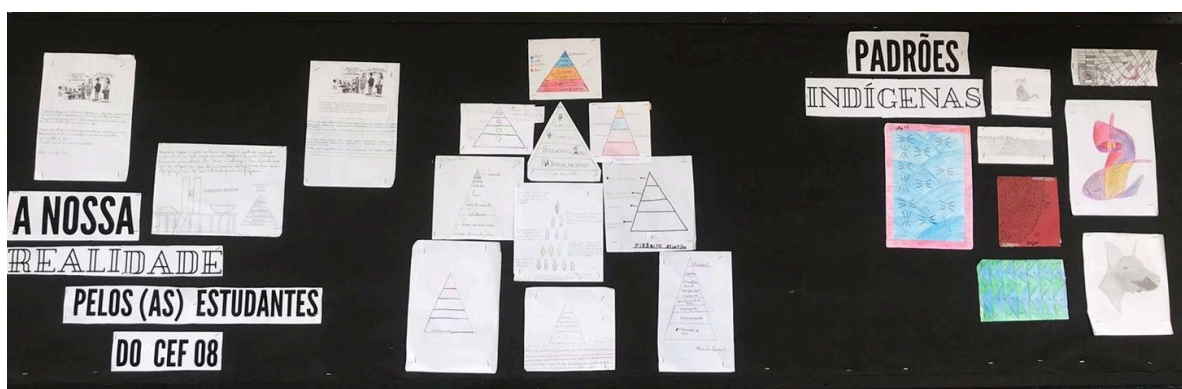


Figura 5 - A nossa realidade

Mural dedicado ao exercício de observação da realidade comunitária, com confecção de pirâmides sociais; seguido por trabalhos acerca dos grafismos indígenas Kamayurá. Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobradinho.
Fonte: acervo pessoal, 2021

⁷ Alguns destes materiais podem ser acessados através do seguinte endereço eletrônico:
<https://padlet.com/patriciamagalhaes1/a-vida-se-faz-com-hist-rias-arte-e-encontros-8wfn6bdu2w70c9kc>
Acesso em: 03/12/2024

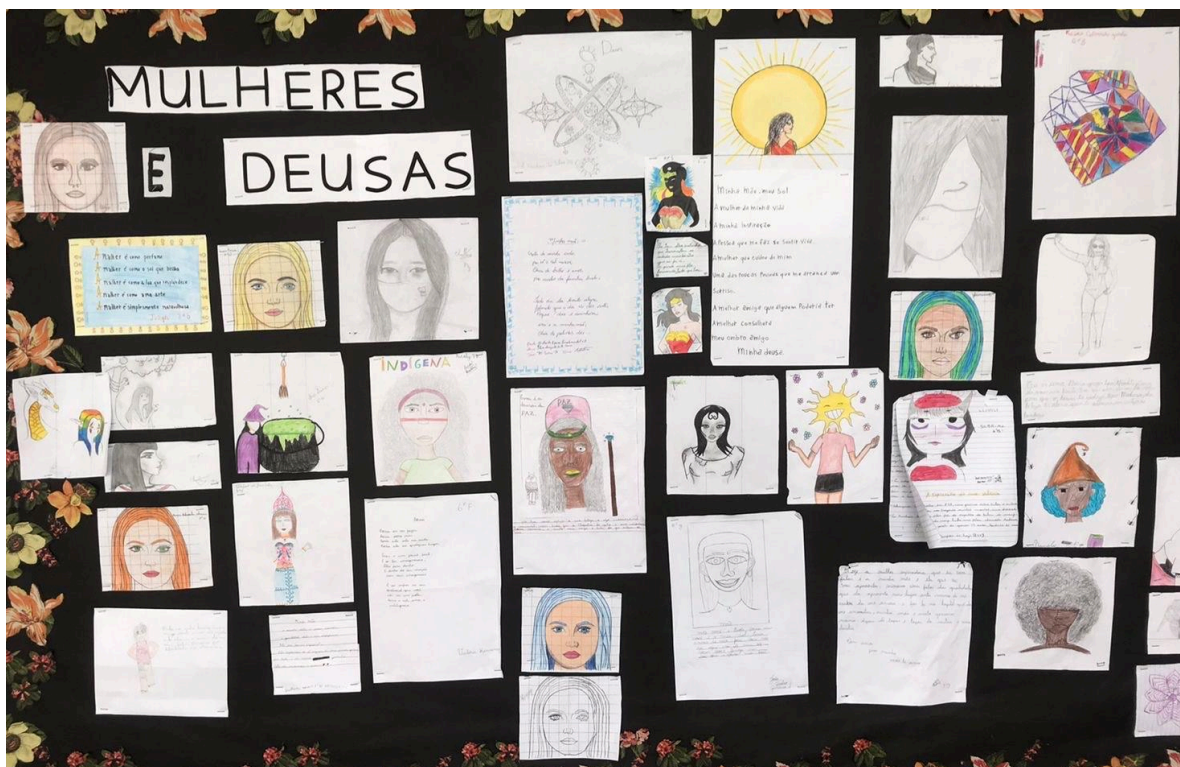


Figura 6 - Transdisciplinaridade

Mural dedicado ao protagonismo das mulheres durante o período histórico da Antiguidade. Na mesma atividade foi trabalhada a simetria da imagem. Interdisciplinar de História e Artes - Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobradinho.
Fonte: acervo pessoal, 2021.



"Governo da maioria" ou "governo do povo", em que a "maioria" da população interfere nos rumos do governo. Em outras palavras, podemos dizer que democracia é uma forma de governo que deve representar as pessoas que fazem parte daquele lugar

Democracia

Dizem que vivemos numa democracia.

Por que os monumentos são colocados em praças públicas?

Será que a arte exposta em nossas cidades nos representa? Será que ela representa nossa identidade e nossos interesses?




Figura 7 - Aula de Arte Pública

Parte do material paradidático virtual do acervo do curso Interdisciplinar de História e Artes, de autoria de Marina Moyle, Patrícia Magalhães e Thaís Assunção.
Fonte: acervo pessoal, 2021.

Enfrentamos alguns desafios nesse processo, que podem ser exemplificados por um episódio ocorrido em 2021, na aula remota sobre Arte Pública, para o 7º ano, em que apresentamos o material da figura 7. Ao falarmos sobre obras artísticas do nosso território, trouxemos a Ponte Honestino Guimarães, do arquiteto Oscar Niemeyer, que fica sobre o Lago Paranoá, em Brasília. Comentamos sobre as disputas de nomes que cruzaram a sua história, desde que fora inaugurada e nomeada “Ponte Costa e Silva”, em 1976, homenageando um presidente do regime militar, até ser renomeada “Ponte Honestino Guimarães”, em 2015. A avó de um estudante que assistia à aula então interferiu, dizendo que não houve ditadura no Brasil, e que o regime militar havia sido muito bom. Então nossa aula expandiu-se para a família, sobre este assunto, e ali percebemos que não seria fácil lecionar temáticas contraegemônicas no currículo real, mesmo que estas fossem previstas pelo Currículo em Movimento (2018), quando o mesmo traz em seus objetivos de aprendizagem para o sétimo ano

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro e de outros povos, posicionando-se de maneira crítica contra qualquer discriminação baseada em diversidade cultural, social, étnica, de gênero, crença, religião ou de qualquer natureza. (Distrito Federal, p. 67, 2018)

Então aprofundamos nosso estudo sobre a nossa própria prática docente e a relação entre ela e os objetivos e conteúdos do currículo. Ainda em 2021, a pesquisadora Ana Luiza de França Sá, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), interessou-se pelo nosso trabalho para compor a sua tese de doutorado, intitulada “*Onde está a inovação? A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores/as em escolas inovadoras*”⁸ (2024).

No mesmo ano tive a oportunidade de participar, através da Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), da última turma da formação Mulheres Inspiradoras: Pedagogia Engajada e Letramentos Críticos⁹, ministrada pela professora Gina Vieira Ponte¹⁰. Este curso

⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39184> Acesso em: 03 dez. 2024

⁹ A história do Programa Mulheres Inspiradoras é contada pela professora Gina Vieira Ponte em https://www.youtube.com/watch?v=GejEYfuFgs&ab_channel=CanalMulheresInspiradoras Acesso em: 03 dez. 2024

¹⁰ Gina é referência em Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, e seu curso se tornou política pública em 2017.

trazia em seus conteúdos a colonialidade/ decolonialidade na pedagogia, a pedagogia de projetos, a educação antirracista, o protagonismo feminino, e a valorização do contexto local, das pessoas e do currículo real, aprofundando ainda mais os meus estudos e pesquisas e trazendo um enfoque imprescindível ao currículo e à educação: a formação de professores.



Figura 8 - Educação para as Relações Étnico-Raciais
Conclusão do curso Mulheres Inspiradoras: Pedagogia Engajada e Letramentos Críticos, ministrado pela Professora Gina Vieira Ponte (ao centro).
Fonte: acervo pessoal, 2021.

Continuei aproximando o ensino de arte artes às temáticas sociais, e a estimular a produção dos meus estudantes para que observassem a sua realidade, o seu cotidiano, o seu entorno e lessem criticamente as visualidades e os discursos do mundo ao seu redor (Figura 9). Mas não apenas o seu. Me esforcei para que a arte estivesse também a serviço das visualidades da diversidade, numa atitude desfilatória (jagodzinski, 2008) da arte “canônica” enquanto arte universal, trazendo para a comunidade o prisma principal das aulas.

Em paralelo às aulas, continuei minha produção artística a partir das temáticas sociais em materiais e mídias diversas (Figuras 10, 11 e 12). Ao levar a minha produção para a sala de aula, buscava também mostrar aos estudantes que 1) é possível ser professor(a) e ser artista/ativista concomitantemente, e 2) as artes podem fazer parte da vida social e estar atravessadas por diversas temáticas coletivas.



Figura 9 - Composição visual de uma estudante

CED 03 de Sobradinho, escola no modelo cívico-militar, para um exercício proposto durante a aula da autora.

Fonte: acervo pessoal, 2024.



Figura 10 - Casa. Marina Moyle, 2023

25,7 x 36,4 cm. aquarela e nanquim sobre papel. Quadrinho para projeto de educação para as relações étnico-raciais no ensino de artes visuais.

Fonte: Espaço Cultural Renato Russo, 2023.



Figura 11 (esquerda) - A lente
A autora em sua ocupação como fotógrafa no Acampamento Terra Livre¹¹.
Fonte: acervo pessoal, 2023.

Figura 12 (direita) - Visualidades da Luta
Fotografia de autoria de Marina Moyle para o Acampamento Terra Livre.
Fonte: acervo pessoal, 2023

Atualmente sou professora efetiva de Artes Visuais na Escola Parque 210/211 Norte¹², que segue o modelo de Anísio Teixeira. Por ser uma escola de natureza especial de arte e movimento, lá são lecionadas Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Dança e Educação Física. Temos o desafio de lecionar disciplinas específicas para o ensino fundamental 1, mesmo que as normativas nacionais e a maioria das formações direcionem-se para professores de matérias específicas a partir do ensino fundamental 2. A escola atualmente faz parte do programa de educação em tempo integral, somando 10 horas de atividade escolar diária com as Escolas Classe parceiras. Nesta escola, tenho a oportunidade de conviver com um pluriverso muito rico, atendendo crianças da própria comunidade local, crianças de uma escola rural e crianças da etnia Guajajara, que são crianças indígenas aprendendo em contexto urbano. Essa experiência tem sido como um borbulhar de aprendizados, construções, inquietações e questões.

¹¹ O Acampamento Terra Livre é uma mobilização política indígena de abrangência nacional, que acontece anualmente na área central de Brasília, desde 2004. Na edição retratada, em 2023, com o tema “Sem demarcação não há democracia!” foi conquistada a homologação da demarcação de seis territórios indígenas no Brasil. Ainda nesta ocasião, foi decretada emergência climática pelos povos indígenas.

¹² Projeto Político-Pedagógico da Escola Parque 210/211 Norte (2023). Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ep_210_211_norte_plano_piloto-1.pdf
Acesso em: 03/12/2024

Na figura 13, as crianças observam a obra de arte *A Queda do Céu e a Mãe de Todas as Lutas*¹³, da artista indígena Daiara Tukano¹⁴, em visita ao Museu Nacional. Uma das crianças indígenas, ao ler a assinatura de Daiara, comentou que havia um “parente” Tukano passando um tempo na aldeia Guajajara. Essa experiência simbólica de uma criança indígena se ver, se reconhecer, estabelecer conexões com seu repertório e sua vida, dentro do principal museu da capital do país, aponta para o futuro que almejo através da educação.



Figura 13 - O Reconhecimento

Crianças observam a obra *A Queda do Céu e a Mãe de Todas as Lutas*, de Daiara Tukano, na exposição Brasília, a Arte do Planalto, no Museu Nacional.

Fonte: acervo pessoal, 2024.

Na minha trajetória na educação em artes, as questões levantadas nesta pesquisa, entre outras, passaram a ocupar minhas questões de pesquisas, de fato. Dentre muitas delas, destaco: O que se ensina nas salas de aula de artes da educação básica? A educação forma artistas? Como dissolver em sala de aula os

¹³ A primeira obra de uma artista indígena no Palácio do Planalto, local de trabalho da Presidência do Brasil. A obra está exposta no Salão Nobre desde 23 de janeiro de 2025.

¹⁴ Pesquisadora e artista visual indígena do povo Tukano, do noroeste da Amazônia.

diversos arquétipos de artistas que foram forjados durante os séculos? É possível que as Artes sejam protagonistas, e não apenas apêndices de outras disciplinas no ensino-aprendizagem interdisciplinar? Como transitar pelo ensino de visualidades num currículo e numa rotina formal? O que é uma aula de artes na era da inteligência artificial? Como essa nova geração de estudantes pensa a arte nesta era? Como estimular estudantes a serem produtores de arte? Qual a dimensão política de um ensino de artes descolonizador e inovador? Como valorizar a arte cotidiana e as manifestações artísticas locais dos estudantes? Como falar sobre o direito à arte sem cair em dinâmicas elitistas de como esse acesso às artes no capitalismo vem sendo tratado? Como quebrar a barreira entre os estudantes e a apreciação de arte e refutar a ideia de que é preciso ser muito erudito e privilegiado para apreciar e produzir arte? O que os estudantes e a comunidade produzem de arte? Como a arte é tratada no território? De que maneira professores do Distrito Federal incluem no currículo práticas emancipadoras? Como esses projetos produzem práticas culturais que fazem sentido para a comunidade? Como aproximar a apreciação e a produção de arte de uma realidade mais possível, mais cotidiana, mais comunitária? Como se falar em descolonização na arte contemporânea da periferia do capitalismo nesse mundo globalizado? Para onde olhar? Para quem olhar? E mais, que outros sentidos explorar, que vozes ouvir, para onde direcionar a atenção? É inegável que as discussões acerca dessas questões em educação têm se acirrado nos últimos anos, mas ainda me questiono: Quais são os aspectos que tolhem e os que permitem uma atuação docente e uma aprendizagem discente que seja em concomitância significativa (Ausubel, 2003), política, criativa, contemporânea e que aborde uma história das visualidades para além daquela arraigada no capitalismo como universal, ao mesmo tempo em que estimula a prática artística?

É impossível responder de uma vez todas as perguntas que se acumulam sem resposta. E é também desafiador lidar com o motivo pelo qual muitas delas permanecem pairando: uma lacuna estrutural dos sistemas desiguais nos quais a humanidade, a educação e a arte (enquanto conceito ocidental) se fundaram. Acredito que essas são perguntas que permeiam essa geração, e foi pensando nisso que tentei condensá-las, de alguma forma, na minha pesquisa.

É pensando nisso, e mais precisamente, no ensino de Artes Visuais dentro das escolas (formadoras das novas gerações), que essa pesquisa tem seu

desenvolvimento. As aulas de artes da Educação Básica tendem a sempre causar algum impacto. Em alguns casos, elas conseguem ser, ao mesmo tempo, as consideradas mais interessantes e as menos valorizadas no Brasil. Isso traz pistas sobre algumas características atribuídas à arte, ao currículo, ao ensino e à história do ensino das artes, que motivaram essa pesquisa.

2 O CURRÍCULO

O termo "currículo" remonta ao latim, derivando do verbo *currere*, que significa percurso, trajetória ou caminho a ser trilhado. O "currículo escolar" é relativamente recente, tendo seu campo de estudo iniciado no começo do século XX, nos Estados Unidos. Na ocasião, o país vivia uma crescente industrialização e uma crescente imigração de estrangeiros em busca de trabalho. Com o intuito de resguardar uma cultura de base anglo-saxã e a concepção de um processo fabril quantitativamente mensurável como base para a escolarização (Silva, 2007), é lançado nos EUA um documento de abrangência nacional intitulado *The Curriculum*¹⁵, em 1918. Fica marcado então o nascedouro da Teoria Tradicional de Currículo (Silva, 2007), como uma lista pronta de conteúdos remetida às instituições de ensino. O autor americano John Dewey oferece resistência a essa proposta ao trazer uma perspectiva progressista. Ela preocupava-se não com o desempenho ocupacional, mas com experiências sociais vividas pelos estudantes para a construção de uma prática de princípios democráticos (Silva, 2007).

A Teoria Tradicional de Currículo perdura até a década de 1960. Era um período marcado por grandes agitações de movimentos sociais, como o movimento feminista, o movimento afroamericano e o movimento LGBT, em prol de mudanças globais. Essa mentalidade traduz-se na Nova Sociologia da Educação (NSE)¹⁶. Como o currículo é um dispositivo de controle, é também por meio dele que são traçadas as rotas do conhecimento. Admite-se então a relação entre conhecimento e estruturas de poder. Nasce assim as Teorias Críticas de Currículo, sob a influência das ideias de Karl Marx com o materialismo histórico-dialético e das ideias do Estruturalismo, ao propor que o conhecimento socialmente construído e as críticas ao poder e à manutenção do *status quo* sejam a base para a educação (Silva, 2007).

Nos anos 1980, contexto que abrange as Teorias Emergentes, o Pós-Estruturalismo, a Pós-Modernidade e os Multiculturalismos, nascem as Teorias Pós-Críticas de Currículo (Silva, 2007). As Teorias Pós-Críticas apontavam para um processo de defasagem das teorias anteriores para explicar a nova realidade que se

¹⁵ De autoria de Franklin Bobbit.

¹⁶ Com a preocupação curricular de Michael Young em seu livro *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, de 1971

configurava. Sobre o contexto sociopolítico do final dos anos 1970 e da década de 1980, Luciana Ballestrin ressalta que

Naquela conjuntura, várias transformações importantes ocorreram nas ordens nacional e internacional. A divisão entre Primeiro e Terceiro Mundo foi substituída pela divisão Norte e Sul Global; o neoliberalismo começava a ser testado pela primeira vez nos países centrais (Inglaterra e Estados Unidos); a globalização estimulava o estabelecimento da multipolaridade; o multiculturalismo afirmava a importância da política das identidades afirmativas; as sociedades civis foram reabilitadas nos âmbitos domésticos redemocratizados. (2020, p.02)

São trazidos ao centro da discussão temas emergentes como raça, etnia, gênero, sexualidade, desigualdade social, identidade, subjetividade e alteridade e a defesa da diversidade e da pluralidade cultural (Silva, 2007). Temas Emergentes são problemáticas que emergem do contexto social contemporâneo, e que favorecem discussões sob perspectivas disruptivas, em prol de um tecido social calcado no respeito às particularidades dos sujeitos e paridades sociais (Andrade et al., 2020).

Ainda segundo o teórico do currículo Tomaz Tadeu da Silva (2007), as três teorias curriculares supracitadas (Tradicional, Crítica e Pós-Crítica) formam a base ideológica dos currículos, e dentro delas estão contidos diversos outros enfoques curriculares. As teorias coexistem, e por vezes, relacionam-se entre si.

Segundo Jimeno Sacristán (2000), o currículo tem um significado diverso e abrange desde a função social da escola com a sociedade, o projeto educativo, o material pedagógico, a sua praticidade e o território de práticas diversas até as atividades de cunho acadêmico sobre o tema. Ou seja, o currículo lida com a forma de organizar o conhecimento. Uma questão cara ao estudo curricular é “Qual, ou de quem é esse conhecimento?”. Essa questão se relaciona com outras: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e por que ensinar. O currículo é um campo mutante dentro da educação, pois ele não se reduz apenas a uma lista de conteúdos, mas sim em estudos para a vida toda (currículo de vida).

Nesse sentido, não é possível se pensar a educação e a escola sem se falar do currículo, especialmente a sua organização. Como por exemplo, a proposta por Sacristán (2000) com o currículo prescrito (oficial), o currículo apresentado aos professores (que pode ser em forma de livros didáticos, por exemplo), o currículo modelado (planos de ensino, projeto político-pedagógico da escola) o currículo interativo (a aula em si), o currículo realizado (avaliações, sobretudo a aprendizagem) e o currículo avaliado (validado). Tudo que acontece na escola

pertence ao currículo e todos os profissionais da educação e comunidade escolar fazem parte do mesmo. O currículo está vivo e abarca toda a espinha dorsal do trabalho educativo, permeando todo o universo escolar, suas relações, planejamentos, diálogos, a cultura da qual faz parte se tornando em um ato político (Moreira; Silva, 1995). Nesta perspectiva, não há como conceber um currículo sem um processo dialógico entre toda a organização do trabalho pedagógico: currículo, planejamento, metodologia, didática e avaliação.

Michael Apple (2008) também salienta outras formas em que o currículo se dissemina na educação, como o currículo oculto, que diz respeito às normas sociais que são transmitidas implicitamente e têm o poder de moldar os comportamentos e atitudes; e o currículo real, que diz respeito à realidade, ao dia a dia e ao que de fato se promove nas relações e no ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para esta pesquisa é também necessário trazer o Currículo Decolonial, que, embora não esteja sob esta nomenclatura neste estudo, tem sua base teórica em autores como Quijano, Walsh e Mignolo, a qual será aprofundada no Capítulo 4.

O currículo assim, se torna uma conversa complicada (Pinar, 2016), mas extremamente necessária. Não há currículo sem a aplicabilidade real na escola, através da figura do professor. O professor é o último árbitro do currículo (Sacristán, 2000), devendo ser também o seu formulador, devendo se fazer presente no cerne do debate educacional e na formação de professores, para que se possa, a partir da reflexão-ação da teoria com a prática sobre o currículo, compreender, como citam Moreira e Silva (1995), as intenções políticas dos documentos normativos e se perceber também como construtores e reformuladores do conhecimento (Pinar, 2016).

Para da Silva (2012), "O currículo e organização do trabalho escolar acontecem no caldo de uma cultura educativa, com expressão de posições filosóficas, políticas, epistemológicas, entre outras, dos sujeitos da ação pedagógica" (p. 82). Assim, os sujeitos da ação pedagógica passam a ser não somente docentes e discentes, mas têm sua participação estendida à comunidade e ao que é por ela produzido, dialogando e renovando suas práticas na construção de um currículo centrado no coletivo das diferenças e da diversidade, um currículo que reconheça, que englobe e dê voz às diversidades humanas.

2.1 O Currículo Escolar de Artes Visuais no Brasil

Em 1549 chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, que se utilizavam da arte como uma das estratégias para converter os indígenas nativos à religiosidade cristã, o que perdurou durante mais de dois séculos. Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, tornaram-se ainda mais proeminentes as influências da cultura europeia. Segundo o modelo aristocrático, ainda seguido pela monarquia portuguesa no século XIX, a arte era considerada um elemento essencial na formação dos príncipes. A primeira institucionalização do ensino de arte no Brasil ocorreu com a Missão Francesa em 1816, quando artistas franceses foram convidados a integrar o movimento que introduziu o modelo neoclássico no país. Para iniciar oficialmente o ensino de artes, foi criada em 1826 a Academia de Belas-Artes. “Havia a distinção entre artes maiores e artes menores. As artes maiores seriam as Belas-Artes - a pintura, a escultura e o desenho, e as artes menores seriam as Artes Aplicadas - a gravura, a tapeçaria e a cerâmica” (Efland *apud* Dias, 1990).

O ensino das artes, assim como muitas outras áreas do conhecimento escolar, tem sido constantemente repensado e reestruturado ao longo dos anos. Isso ocorre tanto em relação às abordagens pedagógicas adotadas, quanto aos conteúdos teóricos e práticos que são transmitidos. Ao longo da história da arte e do ensino artístico, diversas correntes filosóficas, nomenclaturas, “escolas” e “vanguardas” surgiram, marcando diferentes períodos históricos e tendências artísticas. Da mesma forma, o ensino das artes visuais passou por várias transformações, com diferentes nomes e correntes teóricas que justificaram as abordagens e práticas pedagógicas propostas.

Para entender este mecanismo, é necessário compreender a história do currículo de artes no Brasil, para destacar as linhas gerais que confluem estes aspectos estudados. Desde a Proclamação da República, em 1889, o Brasil contou com seis Constituições, a depender de qual projeto de Estado a política vigente preconizaria. Às Constituições não cabe o escopo específico do ensino das artes, mas, como Leis Magnas, foram brevemente consultadas nesta pesquisa a fim de compreender o processo que culminou nas leis que tratam do ensino e da arte para o ensino fundamental.

A primeira Constituição da República, de 1891, trazia em sua redação o

Capítulo IV - Das Atribuições do Congresso. Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; (Brasil, 1891)

Em 1930 é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC). A segunda constituição, de 1934, já circunscreve o texto anterior, com alterações, dentro do escopo da educação e da cultura:

CAPÍTULO II - Da Educação e da Cultura. Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual (Brasil, 1934).

A Constituição de 1937, por sua vez, traz a seguinte tratativa:

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino (Brasil, 1937).

Na década de 1930, o ensino de arte ainda trazia a herança colonial, em que os filhos das elites tinham aulas de apreciação artística e praticavam a cópia de obras de arte canônicas, visando uma formação cultural refinada. Enquanto isso, os filhos de trabalhadores eram direcionados ao aprendizado do Desenho Geométrico, preparando-os para as atividades industriais e o trabalho nas fábricas¹⁷.

Acompanhando o fervor do século XX, do início da psicologia e do modernismo, um período de grande produtividade artística e de contestação aos modelos tradicionais dominantes, começaram a surgir novas maneiras de se pensar e fazer arte. Assim, para abarcar as novas expressões da arte é criado o termo Artes Plásticas.

Em 1946, a Constituição do ano traz uma única menção no Art 173: “As ciências, as letras e as artes são livres.” (Brasil, 1946). E a Constituição subsequente, de 1967, traz exatamente a mesma redação, desta vez no Art. 171

¹⁷ Na Reforma Educacional de Rui Barbosa

(Brasil, 1967). No ensino, em paralelo aos currículos oficiais, ocorria no Brasil, o movimento filosófico da Escola Nova, onde o ensino de arte deveria primar pelo desenvolvimento do estudante, valorizando sua expressão. Havia também, desde 1948, um movimento de caráter comunitário e não acadêmico que oferecia cursos variados de artes e expressão criativa para diversas faixas etárias, de acesso prioritariamente particular, denominado Escolinha de Arte do Brasil (INEP, 1980).

Aqui ressalta-se que, entre as duas últimas Constituições mencionadas, há a promulgação da primeira lei especificamente dedicada à educação no país, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ponto onde começam a haver as primeiras preocupações legais aprofundadas acerca do ensino escolar, incluindo o ensino de artes.

A tabela a seguir resume as tratativas legais de abrangência nacional mais relevantes acerca da história do ensino de artes no país, que serão posteriormente qualificadas em suas minúcias para o ensino fundamental 2.

Marco Legal	Contexto
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Reforma a primeira LDB. Promulgada durante o regime militar.
Constituição Federal de 1988	Conhecida como “Constituição Cidadã”, reestabelece os princípios da democracia.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Segunda LDB. Promulgada depois da redemocratização brasileira.
1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	Documentos referenciais, mas não obrigatórios. Descrevem parâmetros para cada componente curricular do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	Normas obrigatórias que asseguram nacionalmente a formação básica e conteúdos mínimos. Suas versões datam de 2002, 2015 e 2019 (vigente).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Primeira versão: setembro de 2015 Segunda versão: maio de 2016 Terceira versão: 2018, vigente
---------------------------------------	---

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, por sua vez, continha os seguintes artigos em seu corpo referentes ao ensino das artes na educação básica, no ensino fundamental:

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
“Título I - Dos Fins da Educação. Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (...) f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;”
“Título VI - Da Educação de Grau Primário. Capítulo I. Art. 26. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.”
“Título XII - Dos Recursos para a Educação. Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: (...) 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

A LDB de 1961 perdurou por um período de 10 anos, atravessando a deposição do Presidente João Goulart, em 1964, seguida pelo Golpe Militar que instaurou a ditadura no país. Ainda em 1964, uma das primeiras ações do governo militar foi firmar uma série de acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos como Acordos MEC-USAIDs. Acompanhando as tratativas dos Acordos, em 1968 há a promulgação da Lei nº 5.440/68, a lei da chamada Reforma Universitária.

No ensino básico, componentes curriculares das ciências humanas como sociologia, filosofia e educação política foram alijados dos currículos escolares (Barbosa, 1989), sob a justificativa de serem "ultrapassados", e o curso de história teve sua carga horária reduzida em 50%. Em contrapartida, a língua inglesa se tornou obrigatória nas escolas públicas e novas matérias foram introduzidas, como "Educação Moral e Cívica" e "Educação Artística".

O modelo de currículo escolar estadunidense da década de 1960 foi então importado e adaptado à educação do Brasil (Nogueira, 1999). Este modelo pode ser verificado na obra "Currículo Primário Moderno" (1955), onde o autor estadunidense William B. Ragan (1964) cita o recente (à época) interesse coletivo por amplificar o ensino das artes e a formação de professores em artes na educação primária. Nesta obra ainda impera a noção de belo tradicional das Belas-Artes, a busca pela eficiência industrial e mercadológica, e o professor como executor de técnicas e conteúdos.

A Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino dos antigos 1º e 2º graus, foi formulada num contexto de imposição, pelo governo militar, de censuras diversas às liberdades da população, entre elas as liberdades didáticas, artísticas e de imprensa. O controle às produções e expressões sociais e culturais começa logo após o golpe militar, sendo materializado com a Lei nº 5.250, Lei de Censura à Imprensa, de 09 de fevereiro de 1967. Mas é em 1970 que atinge seu ápice, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970, que versa em seu primeiro artigo que "Art. 1º - Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que sejam os meios de comunicação" (Brasil, 1970).

À exceção do Capítulo I, Título I, os artigos da LDB de 1961 foram reformados pela edição de 1971. Ela revoga cinco itens caros à organização da educação de artes brasileira, e prescreve apenas um único artigo em seu corpo acerca do ensino das artes na educação básica: "Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º graus. Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus".

Apesar de na Escolinha de Arte do Brasil formarem-se artistas e/ou professores, eles não puderam ser aproveitados para a Educação Artística nas

escolas de ensino básico por não terem formação acadêmica para isso. Paradoxalmente, em 1971, data da reforma da LDB, não havia, no Brasil, licenciaturas em artes nas universidades, apenas cursos voltados principalmente ao desenho geométrico (Barbosa, 1989). Então,

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país. (Barbosa, 1989, p. 170)¹⁸

Em 1977, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 540, sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. A seção dedicada à Educação Artística consta da seguinte redação: “Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (Brasil, 1977). O parecer também formaliza o conceito de polivalência, em que um único professor deveria lecionar diversas linguagens artísticas, como música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico (Barbosa, 1989), ao dispor que

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da 5ª série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visam especificamente à Educação Artística nas escolas de primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais. (Brasil, 1977)

Ao colocar o componente arte como “atividade”, e não “disciplina”, o parecer corrobora sua afirmação anterior de que Educação Artística, apesar de obrigatória, não seria uma matéria, portanto, não seguiria os critérios formais, como a avaliação, a que estão submetidos os outros componentes.

Em 15 de março de 1985, o Brasil consolidou o processo de redemocratização nacional com a posse de um governo civil, que na mesma data, através do Decreto nº 91.144, criou o Ministério da Cultura (MinC), separando-o do Ministério da Educação (MEC). Nos anos que se seguiram foram promulgadas diversas leis para a reestruturação do país, principalmente uma nova Constituição

¹⁸ Foi criado em 1973 o primeiro curso de Licenciatura em Artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro

Federal, em 1988. Acerca da educação em artes no ensino fundamental e temáticas adjacentes, a tabela a seguir traz a redação da Constituição:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
Capítulo I. Título II. Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural; V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico; VIII - responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico;
Capítulo III. Seção I - Da Educação Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Capítulo V - Da Comunicação Social.

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

O ensino de artes continuou seguindo tendências estadunidenses, dessa vez, menos alinhadas ao conservadorismo e mais alinhada às ideias liberais, perpassando a tendência da Arte-Educação Baseada em Disciplinas (DBAE)¹⁹,

(...) cujas propostas passaram a ser divulgadas com maior impacto nos anos 60, sendo que se propunha a repensar o ensino da Arte como disciplina dotada de especificidades e conteúdos próprios, subdivididos em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história da arte.

No Brasil, entretanto, o movimento supracitado só ganha materialidade na década de 1980, pois o golpe militar de 1964, e o modelo socioeconômico desenvolvimentista vigente, impulsionou para que a tendência tecnicista entrasse em cena no contexto educacional brasileiro. (Ujiie, p. 13, 2013).

¹⁹ A metodologia tem como influência desde “Arte como Experiência”, de John Dewey (1934), até Herbert Read, Arthur Efland e Elliot Eisner.

O DBAE é uma metodologia de ensino da arte que se caracteriza por corresponder "às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade" (Eisner *apud* Barbosa, 1991). Nos anos 1980, as ideias do DBAE influenciaram Ana Mae Barbosa na construção de sua Abordagem Triangular. Em seu livro "A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos", publicado em 1991, a autora traz uma proposta inédita ao ensino da arte no Brasil, ao propor três enfoques basilares: o Fazer artístico (Criação), a Leitura da obra de arte (Fruição) e a Análise e interpretação de obras artísticas (Contextualização).

Na década de 1990, a LDB é alterada mais uma vez, vigorando até os dias atuais. A tabela a seguir resume o que ela dispõe sobre o ensino de artes e as suas mudanças conforme o tempo:

Marco Legal	Contexto
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Conhecida como "Lei Darcy Ribeiro" ²⁰	Segunda LDB, vigente até os tempos atuais. Revoga a LDB anterior, de 1971, mantém os artigos da Constituição Federal de 1988, e inclui o: Título V, Capítulo II. Art. 26. § 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.	Altera o trecho do Título V, Capítulo II. Art. 26. § 2º da LDB/1996, que passa a ser: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	Inclui na LDB/1996 o trecho do Título V, Capítulo II.

²⁰ Darcy Ribeiro foi um dos formuladores da LDB de 1996.

Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.	Art. 26. § 6º, que versa que: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Volta ao Título V, Capítulo II. Art. 26. § 2º da LDB/1996, alterando-o. Então passa a ser: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera novamente o trecho do Título V, Capítulo II. Art. 26. § 2º da LDB/1996, que desta vez passa a ser: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte datam de 1998 e foram criados com o intuito de designar orientações curriculares nacionais. O documento sinaliza um marco curricular de grande relevância para o ensino de artes, tanto pelas mudanças que ele propõe, quanto acerca da “reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (Brasil, 1998, p. 29). Há a inclusão das linguagens dança, música e teatro, além de artes visuais. É também nos PCNs que a nomenclatura oficial passa a ser Artes Visuais, e que se anuncia nacionalmente a recomendação curricular da Abordagem Triangular de Barbosa (1991).

Para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular não serão abrangidos nesta pesquisa. A questão é que o Brasil está atualmente num processo

de “Torre de Babel curricular”²¹, em que vários documentos curriculares estão sobrepostos. Além da LDB, há os PCNs, as DCNs, a BNCC, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), os currículos regionais, os projetos político-pedagógicos das escolas, e outras tantas tratativas em todos os entes federativos, bem como orientações de órgãos internacionais. Esses documentos não prescrevem seus antecessores oficialmente, mas complementam-se.

No entanto, faz-se necessário uma breve consulta à BNCC (2018), já que o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) buscou adequar-se a ela. A BNCC (2018) está dividida entre Competências e Habilidades, e justifica essa escolha a partir das tendências curriculares internacionais, para o sucesso nas avaliações de qualidade da educação, também internacionais. Consta ainda que um dos objetivos das habilidades/ competências é a preparação para o mundo do trabalho. A Área de Conhecimento “Linguagens” contém o componente curricular Arte, que se subdivide nas unidades temáticas artes visuais, dança, música e teatro, e cada uma delas tem seus objetos de conhecimento. Há ainda as “Artes Integradas”, que articulam todas as unidades temáticas. No componente curricular arte é recomendada a articulação entre seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

2.2 O Currículo da Educação Básica do Distrito Federal

O projeto de educação básica de Brasília já é criado numa conjuntura inovadora, dada pela própria criação da cidade para ser a capital do país, em 1960. Diz-se de seu idealizador, expoente do movimento da Escola Nova brasileira, que

Em 1957, Anísio Teixeira, então diretor do INEP, concebeu o Plano Educacional de Brasília. Tratava-se de um plano ousado e inovador que traria da Bahia a experiência de escola-parque, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Não somente: reformaria os currículos vigentes, excluindo temas inadequados e introduzindo ferramentas de ensino mais modernas, como a televisão, o rádio e o cinema. (Distrito Federal, 2014)

À época, seu projeto contou com todo apoio necessário, e as primeiras escolas foram construídas. Entre um dos principais objetivos de Anísio Teixeira para

²¹ Fala do professor Francisco Thiago Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante uma de suas aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação, em outubro de 2022.

as escolas, destaca-se

b) promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, seja o filho de um ministro ou de um operário que trabalhava na construção de uma superquadra, tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais; (Distrito Federal, 2014, p. 23-24)

O Currículo da Educação Básica do Distrito Federal passou por várias mudanças ao longo da história da construção e estabelecimento da capital federal do Brasil, em 1960. É determinante também a contribuição da Universidade de Brasília (UnB), inaugurada em 1962, no modelo idealizado por Darcy Ribeiro. O modelo propunha grande liberdade de trânsito curricular e a busca de um diálogo aproximado entre educação superior e básica (Ribeiro, 1978), formando futuros professores e curriculistas com ideias inovadoras para a época.

Em 1964, com o Golpe Militar que instaurou a ditadura militar no Brasil, a UnB foi duramente impactada em seu projeto progressista pelas forças repressivas. Em 1968, como consequência do Acordo MEC-USAID, foi promulgada a “Lei da Reforma Universitária”. Os parâmetros curriculares da educação básica seguiam a LDB de 1961, para depois serem reformados em 1971.

Com a redemocratização do Brasil, oficializada pela Constituição Federal de 1988, e posterior inserção da Abordagem Triangular de Barbosa, percebe-se ter havido uma gradativa e importante mudança nos currículos e demais recursos educacionais referentes ao componente curricular arte. Acerca dessa história, no caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014) consta que

Desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos espaços pedagógicos. (Distrito Federal, 2014, p. 17)

Nesta pesquisa foram encontrados três currículos: o de 1993, o de 2002 e o de 2018 (vigente).

O primeiro currículo regional do Distrito Federal é o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, primeira edição, do ano de 1993, que trazia as intenções para o ensino de artes de forma bem detalhada. No componente curricular “Artes Plásticas e Visuais”, em seu segundo parágrafo, é mencionada a valorização do contexto do estudante, trazendo o cotidiano, como se

pode observar a seguir:

Para tanto [viabilizar a educação estética do aluno], deve-se, inicialmente, identificar as potencialidades e possíveis limitações técnicas do aluno/classe, bem como investigar suas manifestações cotidianas, aspirações, preferências, realidades sociais e outras informações que possibilitem minimizar distanciamento natural existente entre o saber sistematizado e o saber informal.” (Distrito Federal, 1993, pág. 414).

Neste mesmo trecho o documento também traz a preocupação com as habilidades técnicas. É também neste currículo que são apresentadas as ideias de Ana Mae Barbosa, com a sua Abordagem Triangular. No Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, consta que

O conteúdo de Artes Plásticas e Visuais foi organizado de forma a propiciar o entendimento e a apropriação de: (1) seus elementos constitutivos e suas relações compositivas, a fim de instrumentalizar o fazer; (2) análise da produção artística, para viabilizar a leitura estética; (3) contextualização das artes, para tornar presente a história. (Distrito Federal, 1993).

E o Currículo de 1993 refletia esta mudança proposta por Ana Mae para o conceito de arte, trazendo a função social das imagens e “o conhecimento de suas relações sociais e de suas dimensões nos níveis imaginário e cultural” (Distrito Federal, 1993, p. 416). O documento ainda menciona a importância do olhar, e mais ainda, da educação do olhar

Portanto, educar o olhar, aprimorando as formas de ver, pode tornar o ser humano mais sensível às coisas e aos objetos com os quais convive. Toma-se, assim, fundamental o exercício da observação: olhar por partes, olhar o todo, relativizar o olhar, deslocar o olhar, investigar os ângulos, etc. (idem)

Ainda neste Currículo é trazido outro aspecto da obra de Barbosa (1991): a criação através das reelaborações de obras de arte, como se pode verificar a seguir:

Ao se proceder à análise de uma produção artística, não se deve restringir ao âmbito da observação. Pelo contrário, deve ocorrer também a reelaboração das imagens, através da representação mediada pelo conhecimento de técnicas, materiais e estímulos necessários ao exercício artístico. (idem, p. 416)

Na seção 6.3. *Orientação metodológica por série*, observa-se a inserção de mais conceitos novos ao Currículo (1993) de arte para o ensino fundamental 2.

6.3.4. 5ª e 6ª Séries [atuais 6º e 7º ano]

É fundamental, então, que as atividades propostas contemplem esse movimento interno, dando ao aluno oportunidade de reflexão a respeito de

sua identidade, enquanto indivíduo participante de um grupo e de uma comunidade, sem perder de vista seu universo fantástico. (idem, p. 422)

E ainda,

6.3.5. 7ª e 8ª Séries [atuais 8º e 9º ano]

Além do aprofundamento da linguagem artística, é oportuno elaborar, refletir e fortalecer o vínculo com a comunidade por meio da atividade cultural. Logo, propõe-se que o aluno pesquise as manifestações culturais e as reelabore, a partir dos elementos da linguagem, devolvendo sua interpretação à comunidade. (idem, p. 423)

O documento ainda trazia como um de seus subtemas a “História Social da Arte”. E trazia o contexto regional do Distrito Federal de forma bem aprofundada, ao indicar o estreitamento do estudante com a produção recomendada de vários artistas de Brasília e seu entorno.

Passados nove anos do primeiro currículo, em 2002 é lançado outro Currículo da Educação Básica para as Escolas Públicas do Distrito Federal.

O componente curricular de arte é trazido nessa edição sob a denominação de “A Linguagem da Arte” (2002, p. 114) e já se inicia com uma citação do livro *A Imagem no Ensino da Arte* (Barbosa, 1991), anunciando que esta continuou sendo a abordagem adotada para a próxima década. A primeira parte do currículo traz um enfoque no artista e seus métodos. Na seção “O Ensino da Arte” observa-se a ligação entre a Abordagem Triangular e os conhecimentos da psicologia da educação, em que “o contato com os processos de produção, leitura, análise crítica e contextualização das linguagens artísticas, favorece o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores” (idem, p. 115). Sobre os conteúdos, é anunciada a Interculturalidade, que deve reconhecer “as manifestações culturais anteriores e posteriores à construção da capital, sua condição de centro político-administrativo e de patrimônio cultural da humanidade” (2002, p. 117), bem como “promover o estudo das estéticas negra, indígena e portuguesa, como raízes culturais, e por sua incorporação e integração, ao longo da história, à estética nacional” (idem, p. 115). Ainda é encorajada a transdisciplinaridade com componentes das ciências exatas.

Na seção “Eixos da aprendizagem” (2002, p. 116), é apresentada ao leitor uma das diferenças entre este currículo e o anterior:

A Proposta Curricular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal avança em relação à anterior quando dá ênfase às aprendizagens significativas. Aliadas ao desenvolvimento de habilidades e o domínio de competências, propicia a aplicação da estrutura metodológica [...].

Acerca do ensino da arte, destaca-se que

O ensino da Arte deve orientar-se, também, para a formação de atitudes, de valores e de comportamentos, segundo as quatro grandes necessidades de aprendizagem apresentadas pela UNESCO no Relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI: o **aprender a conhecer** que se orienta pelo **aprender a fazer** fundamentado em valores éticos e estéticos; e o **aprender a ser** nos aspectos da identidade pessoal e social com a valorização e o respeito às diferenças pessoais e culturais; e o **aprender a conviver** nos aspectos relativos à cidadania consciente e solidária. (Distrito Federal, p. 116, 2002)

Neste parágrafo o Currículo segue reafirmando a concepção internacionalista de educação.

A seção Artes Visuais é finalizada com um resumo do artigo *Arte na Educação para todos* (2000) de Ana Mae Barbosa, apontando para as mudanças que a metodologia da “Arte/Educação” propõe para o início do século XXI.

2.3 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

A primeira edição do Currículo em Movimento data de 2014. Um currículo anterior, de 2010, foi adotado em caráter experimental para avaliação de sua aplicabilidade. O CeM foi construído de acordo com princípios democráticos, chamando a contribuir com a sua estrutura os profissionais da educação e da sociedade civil através de “Fóruns Regionais; Ciclo de Formações; Ciclo de Plenárias por Componente Curricular e por Área de Conhecimento; Leitores Críticos e Consulta Pública” (Distrito Federal, 2018).

O CeM para o Ensino Fundamental vigente atualmente data, então, de 2018. E o caderno orientador de “Pressupostos Teóricos” do currículo, de 2014.

Consta ainda no documento que as principais razões para a atualização do Currículo de 2014 para 2018 foram três: a implementação do modelo de organização escolar por Ciclos para as Aprendizagens na rede, a inclusão de novos conteúdos e objetivos que incorporassem o universo digital e multimídia, e a necessidade de revisar as matrizes curriculares para integrar os conhecimentos essenciais

estabelecidos pela BNCC de 2018 em suas competências e habilidades, que não estavam presentes no Currículo de 2014. Apesar disso, o CeM está organizado em objetivos e conteúdos, e não em competências e habilidades.

Para analisar o currículo da educação no Distrito Federal é necessário retomar brevemente ao Capítulo 1 para compreender as duas principais estruturas que o constituem: a visão crítica e a visão pós-crítica de currículo. Ambas estruturas contam com amplo arcabouço teórico e deflagram a corrente política e epistemológica à qual estão submetidas.

Ao considerar a relevância da opção teórica, a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social (Distrito Federal, 2018 *apud* Pucci, 1995; Silva, 2003).

A escolha teórico-metodológica que guia o Currículo em Movimento é a Psicologia Histórico-Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. Tal escolha se justifica, de acordo com o documento, entre outros motivos, para atender à realidade socioeconômica do estudante do Distrito Federal,

Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF. (Distrito Federal, 2018, p. 30)

No intuito de promover uma Educação em e para os Direitos humanos, diversidade e cidadania, o Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal fundamenta-se nas teorias críticas e pós-críticas, tendo alicerce na Pedagogia Histórico-Crítica (Distrito Federal, 2018). Um de seus autores mais importantes, Demerval Saviani, defende "uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas (...)" (2013, p. 229).

Além disso, o Currículo em Movimento busca dialogar com os temas emergentes da contemporaneidade. A preocupação com os temas emergentes pode

ser observada quando o documento (Distrito Federal, 2014) esclarece que “Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento” (p. 22).

Para atingir esse objetivo, o currículo recomenda a interdisciplinaridade e elege três Eixos Transversais, a saber: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. Desta forma, os Eixos Transversais devem perpassar todas as etapas de todos os conhecimentos em sala de aula.

No escopo desta pesquisa, o Eixo Transversal Educação para a Diversidade²² encontra solo fértil no Currículo em Movimento. O documento debate a influência do colonialismo na construção do país. Acerca “projeto de nação” do país, o CeM assevera que

sua identidade nacional tornou-se frágil. O discurso da democracia racial passou a fazer parte da cultura brasileira e a sociedade o incorporou no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas. (Distrito Federal, 2014, p. 37).

E ainda postula que “Desde a colonização, o direito e o poder foram pautados em uma legalidade racista e discriminatória. [...] o País teve sua economia baseada na escravidão, o negro visto como objeto e o índio, invisível” (idem, p. 37-38). Nesta parte, o CeM traz as tratativas legais nacionais e internacionais, acerca dos direitos humanos, que compuseram sua base e uma reflexão sobre os processos de racismo, etnocentrismo, xenofobia e outros, a que são submetidas as minorias sociais.

O componente “Arte”, por sua vez, aparece dentro da área de Linguagens, como na versão dos documentos oficiais curriculares brasileiros, à exemplo da BNCC. Arte deve articular dança, teatro, música e artes visuais. Acerca de como o conhecimento das artes visuais será estruturado, é anunciado que “esse conhecimento não deve se restringir à identificação das experiências artísticas de forma cronológica” (2014, p. 59). Em seu componente há uma preocupação com uma educação plural, conforme cita o documento

²² Sugere-se a leitura do capítulo completo, que encontra-se entre a p. 37 e a p. 43 no Caderno de Pressupostos Teóricos do CeM (2014/2018).

Nos Anos Finais [ensino fundamental 2], os objetivos de aprendizagem e conteúdos pautam-se na cronologia histórica aliada à apreensão espiralada das manifestações artísticas próprias de matrizes culturais africanas, orientais e de povos originários, procurando também articular-se aos conteúdos dos demais componentes curriculares. Dessa forma, procurou-se evitar ou reforçar visões geograficamente particularizadas em movimentos artísticos, considerando que a Arte seja abordada de maneira integrada, fundamentada e consistente. (Distrito Federal, 2018, p. 57-58)

Na seção Linguagem Artística: Artes Visuais, a estratégia de ensino-aprendizagem busca desenvolver o processo criador e de ressignificação do fazer artístico, envolvendo diversas formas pelas quais pode se manifestar. Nessa perspectiva, tais aprendizagens também estarão a serviço dos Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, da Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e da Educação para a Sustentabilidade, com vistas a contemplar, de maneira crítica e com senso de equidade, a

[...] natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, de idade, de diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (Distrito Federal, 2014, p. 41)

Passadas quase três décadas desde o primeiro currículo regional do Distrito Federal, o componente curricular segue a mesma perspectiva didática de seus antecessores, pelo viés da Abordagem Triangular, como verifica-se em

Essa articulação [entre as Artes Visuais e as diversas áreas do conhecimento] pode ser desenvolvida a partir da interseção entre o fazer, o apreciar e o contextualizar, ações propostas pela Abordagem Triangular de Barbosa (1991), que organiza o trabalho em Artes Visuais pautando-o na reflexão do objeto sociocultural e histórico para a aprendizagem significativa. (Distrito Federal, 2018, p. 59)

O documento também traz de volta as releituras, desta vez, diferenciando-as de cópias. Há a sinalização de uma prévia interpretação escolar equivocada do conceito de “releitura” de Barbosa (1991), que se constata

quando se reduz as produções nas escolas em cópias fiéis de obras dos artistas estudados.

Nesse aspecto, Analice Pillar (2009, p. 18) afirma que:

A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (Pillar, 2009, *apud* Distrito Federal, 2018).

Torna-se necessário trazer ainda, nesta pesquisa, a reprodução do quadro dos conteúdos e objetivos do Currículo em Movimento (2018) para a educação em artes visuais do ensino fundamental 2. Estes quadros funcionarão para guiar as análises do capítulo 5.

A reprodução consta no Anexo, e corresponde às páginas 67 e 68 (6º e 7º ano); 69, 70 e 71 (8º e 9º ano) do Currículo em Movimento, respectivamente.

3 A CULTURA VISUAL

A Cultura Visual é um campo de estudo (Bolin, 1992; Duncum, 1987; Freedman, 1994) que se ocupa da construção das visualidades numa era de dominação da cultura visual e audiovisual, seguindo, de certa forma, a trajetória dos estudos culturais iniciados na década de 1960, que questionam e criticam o modelo acadêmico tradicional. O termo Cultura Visual foi criado na década de 1980, nos Estados Unidos.

A cultura ocidental é amplamente dominada por imagens visuais, principalmente nos tempos atuais, e a tradição desse contexto costuma legitimar apenas a produção histórica das culturas dominantes, considerando a Europa (e, atualmente, os Estados Unidos) como centro de referência. Isso leva a uma tendência de exotização das produções periféricas, como é o caso da América Latina. Os povos originários de ambos os lados do meridiano (cujos limites culturais vão além das divisões geográficas) continuam sendo marginalizados, junto com suas respectivas minorias sociais.

A cultura visual tem como uma de suas bases questionar o conceito de arte, já que, segundo Imanol Aguirre,

O que chamamos arte é resultado dos consensos que sobre algumas formas de simbolização adotam uma série de instituições culturalmente constituídas, que vão se transformando ao longo da história e dos contextos culturais. Essas instituições são as que vão definindo em cada momento o que é e o que não é arte, qual daquelas atividades de simbolização que ocorrem em um determinado grupo humano merece ou não merece ser chamada assim (Aguirre, 2010, p. 64)

A cultura visual atua então em conjunto com disciplinas como sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, estudos culturais e outras áreas relacionadas ao desenvolvimento humano, não se restringe apenas ao estudo das imagens, mas também abrange diversos elementos que as envolvem e contextualizam. Essa área tem procurado fornecer soluções para diferentes desafios, ao mesmo tempo em que destaca questões importantes sobre como os fenômenos contemporâneos são compreendidos por estudantes, educadores, artistas e pela sociedade como um todo. Acompanhada de debates políticos intensos, a cultura visual tem superado as limitações das Belas-Artes tradicionais, promovendo uma abordagem inovadora na

interpretação, produção e ensino da arte e visualidades. Esse movimento também traz consigo uma reflexão sócio-histórica sobre a importância e a função da arte na sociedade.

Para Raimundo Martins, “a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o seu papel social na vida e na cultura” (2008, p. 30).

Para dar suporte e atualizar conceitualmente a discussão, optou-se pelo conceito de visualidades, em lugar da ideia de arte. Porque, o conceito de visualidades permite ampliar o escopo do estudo das imagens para além do repertório da produção artística reconhecida no campo arte e registrada pela sua história. Vale ressaltar que não há movimento para excluir essa produção e que a opção engloba também toda a história e a historicidade da arte.

Christian León (2012, p.2) sugere que “um dos desafios pendentes para os estudos de visualidade é a crítica do universalismo oculto por trás do termo ‘cultura visual’”. Segundo ele, esse universalismo impediria pensar “as hierarquias geográficas, espirituais, étnicas e linguísticas, assim como as de classe, gênero, raça e nação” (idem). Para León, a noção de imagem também requer uma descolonização, “já que esta é um produto da retícula óptica, da perspectiva renascentista, do conceito ocidental de representação e do sujeito transcendental moderno” (León, 2012, p.115).

Aqui recorre-se a Belidson Dias (2011), quando ele diferencia que não é o termo “cultura visual” que invisibiliza a crítica social, mas o termo “artes visuais”, “em que o visual é priorizado e de certa forma até em detrimento a outros sentidos. E neste sentido este conceito é ocularcêntrico” (p. 48). Já segundo Jonathan Crary (1990), a visualidade não é uma mera percepção, mas um campo de relações em que as imagens e as técnicas de percepção são organizadas de acordo com sistemas de poder, controle e produção cultural.

Valendo-se também desta perspectiva, neste texto será utilizado o termo “cosmopercepção” para se tratar da maneira cultural e/ou subjetiva de entender o mundo, e não “cosmovisão”. Isso em consonância com o pensamento da socióloga nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, quando a mesma afirma que

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros

sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (2021, p. 42)

Visualidades é um conceito que aqui é entendido como o referente visual do qual participam as obras de arte, ou, ainda, a fotografia, o desenho, a gravura, a ilustração, o design, o vídeo, entre outros. Elas incluem propagandas, tanto quanto a paisagem ou o acontecimento cotidiano, os rituais das culturas e as mídias sociais, que são imperativas nos tempos atuais e promovem visualidades que misturam som, texto e imagem.

Dias complementa que

há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual. (2006, p. 39)

O autor William Mitchell (2005), ao definir o cotidiano, afirma que ele não é apenas um fundo neutro sobre o qual as imagens se projetam, mas um campo ativo de construção de significados, onde as práticas visuais interagem com as rotinas da vida e estabelecem relações complexas de poder e identidade.

Nestes termos, as visualidades e a cultura visual são então um produto histórico, político e geopoliticamente delineado. As imagens se desvinculam das obras de arte e de outras formas de expressão artística, atravessadas por diferentes filtros de percepção. Elas são permeadas por visualidades que promovem significados em constante transformação. Como os conceitos que se atualizam para dialogar com o presente sem perder suas raízes, as imagens também se adaptam às percepções contemporâneas das realidades socioculturais em vigor. É neste sentido que a arte funciona como a relação que estabelecemos com os objetos, e não o objeto em si, já que a cultura visual não enfatiza os objetos, mas o olhar (Mitchell, 2005).

3.1 A Educação da Cultura Visual

A Educação da Cultura Visual é uma abordagem curricular (Mitchell, 2005; Dias, 2011) criada nos Estados Unidos como campo ampliado da arte na educação em cultura visual, e que se expande à Espanha (Aguirre, 2008; Hernández, 2007) e Brasil (Dias, 2008; Martins, 2008), e que propõe ampliar o currículo além da arte como conceito ocidental.

Ao discorrer sobre o conceito de cultura na educação, Fernando Hernández esclarece: “Entendo, aqui, a noção de cultura num sentido concreto: como o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem” (1998, p. 50).

No processo da educação em artes visuais prima-se pelo desenvolvimento de várias capacidades, incluídas a sensibilidade e a consciência. Para Lev Vigotski (1999b/1965) é a consciência que confere autonomia. Essa autonomia é o que faz ressignificar a realidade através do próprio ponto de vista, também conhecida como emancipação (Freire, 1996). É sobre apurar o seu ponto de vista. Nas visualidades, o ponto de vista pode partir do individual ou do coletivo, mas não sob vigilância moral. Nem o artista, nem a arte, nem a educação da cultura visual devem ser os representantes da moral. Mas sim sob uma ética cujo objetivo, além da autonomia e emancipação individual, é a preservação e o fortalecimento da autonomia e da força social coletiva, já que

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI (...) Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o „outro“ (aquele que não faz parte do „nós“ hegemônico) é apresentado em posição de subordinação - pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na Escola sobre o conhecimento e os saberes é mediada pela ideia da dominação cultural que faz com que se o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias (Hernández, 2007, p. 13).

Portanto, a educação da cultura visual também dialoga com os Estudos Culturais, as ciências sociais, a psicologia e outros campos sociopolíticos que validam que as imagens transformam e moldam as pessoas. O ensino das Artes

Visuais através da Educação da Cultura Visual (Dias, 2008) é uma abordagem que traz à tona as dinâmicas da contemporaneidade. Neste âmbito, segundo Hernández,

(...) não se pode conceber a cultura visual como um assunto a mais, como outra matéria escolar (...). Trata-se, por outro lado, de uma perspectiva cuja intenção é a de propor nexos entre problemas, lugares e tempos, cuja finalidade é a de se opor tanto ao potencial etnocentrista e unidirecional dos enfoques que continuam presentes nas concepções dominantes sobre as matérias, como sobre o modo como tais concepções aparecem nos livros-texto e nas propostas práticas para a sala de aula. (2007, p. 51)

Segundo Dias (2008), a Educação da Cultura Visual promove um deslocamento do enfoque tradicionalista das Belas-Artes no currículo, pretendendo sair de um modelo de educação e de arte idealizados e pouco pertencentes ao cotidiano e à realidade, rumo à compreensão crítica da representação da visualidade na sociedade.

a Educação da Cultura Visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. Essa concepção pedagógica surge no Brasil no século XXI e sobressai-se como prática nas Universidades. (p. 54)

Ainda em Dias, a educação da cultura visual “precisa ser concebida e estudada como práticas de ensino de artes visuais e como instrumento para promover a aceitação da diferença, o reconhecimento da alteridade em suas manifestações de gênero, sexualidade, raça e classe” (2006, p. 59).

Para certos autores e autoras críticos do ensino em cultura visual, a principal problemática residiria na desvalorização estética e na banalização de conteúdos do cotidiano, em detrimento de um ensino mais focado na estética, na história da arte e, ainda mais, em um ensino prático das artes. Essa afirmação, segundo Hernández (2007), é infundada, pois não há registros de educadores ou educadoras da cultura visual que adotem a exclusão desses conteúdos em suas práticas pedagógicas. Para ele (Idem, p. 52), “o gênio e a obra prima não desaparecerão do contexto da cultura visual, mas o status, o poder e as formas de prazer que nos proporcionam tornar-se-ão mais objetos de investigação do que um ‘mantra a ser entoado ritualisticamente em frente a monumentos inquestionáveis’” (Mitchell 2000 *apud* Hernández, 2007). Ou seja, trata-se de deslocar o protagonismo do indivíduo e do gosto dominante e, a partir de uma perspectiva crítica, abrir espaço para a discussão de novas narrativas, principalmente aquelas que foram silenciadas e invisibilizadas.

O cotidiano também é ponto central na educação da cultura visual, já que pode ser entendido como a realidade contida no tempo do presente, sendo plural e diverso, como nos contextos locais, ou no contexto globalizante. Cotidiano na educação da cultura visual pode transcender as rotinas e cronologias e apontar para o sentido da recorrência de determinados acontecimentos, como fenômenos políticos, opressões, racismo, insurreições, resistências, tudo é parte do cotidiano das sociedades contemporâneas. Crianças e adolescentes participam da vida pública e social, sendo para a educação da cultura visual, impensável uma escola que não as inclua nas visualidades do mundo real. A inserção das visualidades do cotidiano também consegue trazer ao conhecimento escolar experiências de elevada importância, como os debates que se promovem em sala de aula, como exemplo, sobre saúde mental, inteligência emocional e afetos, sem que eles pareçam pormenorizados perante os conhecimentos canônicos, de tradição escolar.

Ao sacralizar uma abordagem tradicionalista da arte, ficam à reboque todas as potências visuais que permeiam a contemporaneidade em ambientes e experiências que podem também não ser “artísticos”. Para Aguirre, é necessário

desmistificar os artefatos artísticos e convertê-los simplesmente em materializações da experiência (...) porque hoje, o que constitui o universo estético de nossos jovens estudantes, não são precisamente as obras que as instituições artísticas determinavam como arte, mas aquilo que tem a ver com a cultura visual, a cultura popular, e tudo o mais (2010, p. 73)

Assim, a cultura visual pode permitir decodificar e interpretar de forma política os signos e símbolos da humanidade, numa realidade de disputas de narrativas da imagem e de disputas de poder que se traduzem também em currículo. Logo, as referências cotidianas, na educação da cultura visual, também são uma forma de o estudante se ver no currículo, numa educação na e para a realidade. Referências da realidade para que os estudantes possam formular suas próprias perguntas e encontrar respostas para os dilemas da globalização.

Para Hernández, é sobre

adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais, e especialmente pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (2007, p. 25)

No que tange à postura questionadora que emerge da educação da cultura visual, ressalta Dias que “a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir a processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias.” (2011, p. 104).

A Virada das Visualidades (Mitchell, 2000; Dias, 2006; Martins, 2008) diz respeito à centralidade da imagem na crítica social, que vem como um rompimento da centralidade da palavra nos discursos. Ao tratar a imagem como central na manifestação social, é esperada a criação de uma consciência crítica que não se restringe à passividade da contemplação. Isso implica debater menos sobre o que a obra de arte significa e mais sobre o que ela é capaz de promover para a consciência e o comportamento humano.

Desta forma, é aberta a possibilidade de autonomia do olhar. Para Nicholas Mirzoeff (2016), a autonomia do olhar é a capacidade de perceber o mundo e engajá-lo de uma maneira que não seja subordinada à estrutura de poder que molda e controla as representações visuais. A partir da agência da consciência crítica (Dias, 2011), a educação da cultura visual pode promover perguntas como “Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais?” (Kilomba, 2020, p. 76). As invisibilidades (Dias, 2011) também são evidências nessas indagações. Tais indagações ainda se relacionam com as contravisualidades (Mirzoeff, 2016), que perpassam questionamentos acerca do direito a olhar. Desta forma, o fenômeno das visualidades encontra-se como aliado da descolonização.

Nesta pesquisa, optou-se para que a educação da cultura visual fosse a “lente” pela qual serão analisadas as informações contidas no currículo.

4 DESCOLONIZAÇÃO

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade — que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições —, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. (Krenak, 2020)

Para compreender a descolonização, é necessário, antes, compreender o que é a colonização. Para tal recorre-se a Boaventura de Sousa Santos (2000), quando o autor define a colonização como sendo a ocupação de um território por um grupo externo, que impõe seu domínio político, econômico e cultural sobre a população nativa, subjugando-a e explorando seus recursos. Quase todos os países fora da Europa passaram por alguma forma de colonização, um processo que transformou profundamente suas estruturas políticas, sociais e econômicas.

Valendo-se da realidade territorial e geopolítica do Brasil enquanto país da América Latina, pontua-se aqui que América Latina é o nome dado ao conjunto de países no território compreendido entre o México e o extremo sul da América, perpassando a América Central e a América do Sul, onde os países foram colonizados por países de línguas derivadas do latim, em sua maioria pela Espanha e por Portugal. Essa colonização não se restringe ao domínio do território e da linguagem, ela se espalha através de aspectos sociais e culturais profundos. Para Luis Camnitzer (2007), a América Latina é um estado mental mais do que uma entidade física, não é uma geografia fixa, mas uma construção cultural e política influenciada pela história da colonização e da resistência. Como consequência do domínio estabelecido, muitos dos marcadores temporais lidos como tempo histórico na América Latina também advêm da cronologia europeia.

Para trazer uma primeira diferenciação que pode explicar como os marcos históricos na América do Sul se diferenciariam dos europeus, Anibal Quijano (2000) entende que a colonialidade do poder se dá a partir da relação estrutural entre o tempo histórico da modernidade e o regime econômico do capitalismo, principalmente pela divisão racial do trabalho, tendo fundado o conceito de raça. Então, o marco da modernidade enquanto tempo histórico parece seguir um caminho diferente na América Latina, quando comparado ao marco eurocentrista utilizado como padrão. Desta forma, na América Latina, a modernidade estaria

marcada como um “marco civilizatório”, pela conquista da América pela Europa e pela exploração do trabalho dos grupos subordinados, e não pela Revolução Industrial ou pelo Iluminismo.

Embora o tempo histórico do colonialismo tenha oficialmente terminado, a colonialidade permanece arraigada no tecido social, e muitos dos métodos e estruturas coloniais permanecem ativos, agora sobretudo no domínio ideológico, fazendo a manutenção das dinâmicas assimétricas de poder. Além disso continuam presentes, influenciando as dinâmicas culturais, identitárias e de desenvolvimento das nações. Na atualidade, o controle estatal capitalista tem sido progressivamente substituído pelo regime neoliberal, que propõe uma crescente influência das corporações nas políticas de Estado. Sobre isso, o pensador indígena Ailton Krenak (2020, p. 15) pontua que

Houve um tempo em que existiam governos e revoluções. Na América Latina houve muitas; o México, nos séculos XIX e XX, foi um verdadeiro laboratório delas. Hoje essa cultura de revoluções, de povos que se movem e derrubam governos, criam outras formas de governança, não tem mais sentido. Nem na América Latina, nem na África, nem em continente nenhum. Isso porque os governos deixaram de existir, somos governados por grandes corporações. Quem vai fazer a revolução contra corporações? Seria como lutar contra fantasmas.

A “decolonialidade/descolonização” adiciona o prefixo “de/des” que indica ação contrária, ou seja, ação contrária à colonização. Já para discernir entre a terminologia aplicada a cada escolha de palavra neste texto, é necessário considerar que há diferenças entre os termos que marcam a resistência dos países dominados pela colonização. Nesses termos, serão abordados: “Descolonização” e “Decolonial/decolonialidade” enquanto termos que partilham semelhanças e diferenças. Para Aníbal Quijano, a descolonização refere-se ao processo formal de independência política das colônias, enquanto a decolonialidade busca desmontar as hierarquias de poder, saber e ser que continuam operando na modernidade (2000). A partir daí, observa-se que “Descolonização” é uma escolha política que tem a ver com o ato de descolonizar e evoca a ação que se toma para isso. Ela transmite em sua própria grafia essa ideia, já que a letra “s” no prefixo “des”, ao invés de “de”, faz jus à forma da grafia nos idiomas hispânicos e de língua portuguesa da América Latina, numa recusa a utilizar “decolonial” como um anglicismo. Já “decolonial” faz jus ao entendimento cultural, epistemológico e

subjetivo, que imprime um conceito acadêmico ao termo e suas derivações. Nesta pesquisa os termos serão utilizados de forma distinta, como opção da pesquisadora, dando-se preferência à descolonização enquanto ação. O termo decolonialidade será utilizado enquanto conceito teórico quando aparecer sob esta nomenclatura.

Para Nelson Maldonado-Torres, a colonialidade do ser (2007) diz respeito à forma como a colonialidade impacta a existência e a subjetividade dos indivíduos que foram colonizados. A colonialidade do ser está ligada à desumanização dos povos colonizados, que são frequentemente classificados como inferiores, primitivos ou "diferentes" em comparação com o padrão de humanidade estabelecido pelo eurocentrismo. Nesse processo, os sujeitos colonizados são sistematicamente excluídos, silenciados ou marginalizados, tendo suas experiências apagadas, invisibilizadas ou distorcidas pelas estruturas de dominação colonial.

Walter Mignolo (2012) analisa criticamente a colonialidade do saber, que se refere ao legado persistente nas estruturas coloniais da produção e validação do conhecimento. Ele destaca como certos saberes e formas de conhecimento são privilegiados em detrimento de outros, contribuindo para as hierarquias de poder e marginalizando perspectivas subalternas.

Torna-se essencial para esta pesquisa o conceito de colonialidade do ver, expresso por Joaquín Barriandos (2011, p. 15), quando o autor disserta que

a permanente permuta dos regimes visuais racializantes produzidos após a “invenção” do “Novo Mundo” (como aquele inaugurado pelos cronistas das Índias em torno do canibalismo e do mau selvagem alheio ao comércio capitalista) é constitutiva da matriz hierárquica de poder a partir da qual operam, na atualidade, a colonialidade do ver e o racismo epistemológico. É por isso que afirmamos que a colonialidade do ver, do mesmo modo que as colonialidades do poder, do ser e do saber, também é constitutiva da modernidade.

Na realidade específica do Brasil, há de salientar que existe ainda o termo “contracolonial”, cunhado por Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, que reflete que “Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolônizar – contrariar o colonialismo.” (Santos *apud* Abud, 2023). O autor reflete acerca da história dos povos que resistem ao domínio da colonização, como os indígenas e os quilombolas.

4.1 A estética decolonial

A ontologia da estética ocidental alude à Antiguidade aristotélica, mas é no Iluminismo que ela se fundamenta através de Immanuel Kant²³. Numa análise que não se objetiva em findar-se numa interpretação simplista, mas num resumo breve, recorre-se aqui às linhas gerais da estética kantiana. Kant distingue a lógica, a ética e a estética. A lógica lida com o conhecimento teórico. A ética, com a ação moral. A estética lida com o sublime e com o belo.

Na estética, Kant (1790) também sinaliza distinções entre o que é agradável, o que é bom, e o que é belo. O agradável é proveniente do prazer sensorial e subjetivo. E enquanto o bom está relacionado aos princípios éticos, à razão, à moral e à utilidade, o belo está ligado à experiência sensível e à contemplação desinteressada (à arte sem outra utilidade além de ser bela). Kant (1790) pressupunha o gênio, e tratava da genialidade como um dom inato. O gênio seria capaz de criar com liberdade e originalidade, e assim servir de modelo para outros. Além disso, o gênio seria capaz de despertar um juízo estético (julgamento do gosto) de beleza universalmente positivo (arte universal).

É esta a perspectiva que forjou grande parte do entendimento ocidental, e atualmente, capitalista, acerca da arte. Muitas vanguardas a contestaram, à sua maneira, até que, contemporaneamente, questões estéticas relacionadas à decolonialidade têm ganhado cada vez mais destaque, fomentando debates no campo da estética. De acordo com Pedro Pablo Gómez e Mignolo (2012), a estética decolonial visa descolonizar conceitos profundamente vinculados à arte e à estética, com o propósito de promover a subjetividade. Para os autores, "A estética decolonial propõe deslocar os cânones da modernidade ocidental e abrir espaço para outras formas de sentir e representar o mundo, que foram historicamente silenciadas pela colonialidade." (Gómez e Mignolo, 2012, p. 5).

Ainda conforme Gómez e Mignolo (2012), a estética decolonial parte do entendimento de que os processos criativos e os produtos artísticos estão profundamente enraizados em uma ferida colonial que, historicamente, foi ocultada. Assim, a estética decolonial destaca essa ferida, possibilitando uma abordagem mais crítica e consciente da realidade. O objetivo é transcender as perspectivas

²³ Através da sua obra *Crítica do Poder do Juízo*, de 1790.

dominantes e eurocêntricas, abrindo espaço para novas formas de expressão e compreensão.

A chamada "ferida colonial" exerce influência sobre os sentidos, emoções e processos cognitivos. No contexto da arte e da estética, essa ferida — sentida e sofrida — manifesta-se de forma particularmente intensa naqueles cujos trabalhos envolvem “elementos simbólicos que afetam os sentidos, as emoções e o intelecto”, mas que não são reconhecidos como artísticos. Essa negação é sustentada por discursos filosóficos que restringem a estética à investigação do significado da arte. Dessa forma, abordar a estética decolonial significa lidar com “operações com elementos simbólicos” (Gómez e Mignolo, 2012, p. 11), que têm como objetivo, por um lado, desconstruir o mito ocidental sobre a arte e a estética (descolonizando-os) e, por outro, promover subjetividades.

As estéticas decoloniais, em sua pluralidade, dentro e fora do chamado campo da arte, constituem um conjunto heterogêneo de práticas que resistem à hegemonia e à totalização impostas pelo capitalismo. Segundo Antonio Gramsci (2002), a hegemonia é o processo pelo qual a classe dominante consegue obter o consentimento ativo das classes subalternas, não apenas pela coerção, mas pela construção de um consenso cultural e ideológico que legitima seu poder. As estéticas decoloniais tornam visíveis, audíveis e perceptíveis as lutas de resistência contra o poder instituído, ao passo que busca uma forma de expressão artística mais diversa e engajada, que reflita as realidades e experiências das múltiplas culturas que coexistem na contemporaneidade.

4.2 A descolonização pela cosmopercepção indígena

É importante pontuar um paradoxo que permeia as epistemologias decoloniais: o próprio termo “decolonial” é oriundo de um modo de pensar da modernidade/colonialidade. Na seção anterior, foram trazidos teóricos que discorrem sobre a estética e estética decolonial. Porém, a maioria das sociedades indígenas não partilha com o Ocidente o conceito de estética, tampouco o de arte. Els Lagrou (2010, p. 1), acerca dos povos indígenas brasileiros, discorre que eles “Não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética em nossa tradição

ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o pólo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo”.

Entretanto, não partilhar do conceito não significa não ter seus próprios conceitos e significações de mundo. Entre os indígenas Guarani, presentes no sul da América Latina, há um conhecimento capaz de desestabilizar a herança do conceito de estética kantiano²⁴. Ele é, segundo Ticio Escobar, o ideal ético Guarani “chamado *Teko Porã – tekó* (“nosso modo de viver”) e *porã* (ao mesmo tempo, “bonito” e “bom”) –, termo que significa viver bem, ou bem viver, algo semelhante à nossa “qualidade de vida” (2012, p. 7, tradução nossa). Que significa viver em equilíbrio dinâmico consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. Vida esta que perpassa a cultura e suas manifestações, e que implica simultaneamente o bem e a beleza. Essa cosmopercepção também é compartilhada por outros povos nativos latinoamericanos. Ailton Krenak (2022, p. 57) argumenta que fazem parte dessa cosmopercepção “as medicinas, a arte, os fundamentos de tudo que é relevante para ter uma boa vida. É o que os quéchuas chamam de *sumak kawsay* e que foi traduzido para o castelhano como *bienvivir*, ou bem viver, em português”. É um processo de harmonia também com a natureza, sendo oposto aos ideais desenvolvimentistas de progresso como exploração desenfreada das pessoas e dos recursos naturais. Ideal de progresso que, quando “vem associado a uma lógica ocidental, carrega a ideia de cultura em oposição à de natureza” (idem, p. 41).

O autor contribui para esta discussão quando o mesmo discorre que

Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são junto conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro. (KRENAK, 2020, p. 37)

Em seu livro *A Queda do Céu*, Davi Kopenawa ilustra o aspecto associado entre imagens, ancestralidade, pensamento, sonho, experiências espirituais, expressões artísticas, memória e visualidades de seu povo, os Yanomami.

Nós, habitantes da floresta, nunca esquecemos os lugares distantes que

²⁴ Essa distinção foi feita pela professora Tatiana Fernández, durante uma aula ministrada por ela no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, em abril de 2023.

visitamos em sonho. De manhã, quando acordamos, suas imagens permanecem vivas em nossa mente. Ao evocá-las, pensamos, satisfeitos: “Essa é a beleza dos *xapiri*²⁵ que os antigos conheceram antes de nós! É assim que, desde o primeiro tempo, eles dão a ouvir seus cantos e dançam para se apresentar!”. Essas imagens permanecem nítidas e sempre voltam em nosso pensamento. As palavras dos espíritos que as acompanham também ficam dentro de nós. Não se perdem jamais. Esse é nosso histórico. É a partir delas que podemos pensar com retidão. É por isso que eu digo que nosso pensamento é parecido com as peles de imagens²⁶ nas quais os brancos guardam os desenhos das falas de seus maiores. (2015, p. 466)

Apesar da multiplicidade de cosmopercepções, culturas, povos e histórias aqui evocadas, a história da arte ocidental tradicional frequentemente recorre ao reducionismo “Arte Indígena” ou “Arte Africana” para referir-se às milhares de culturas diversas existentes no Brasil e no mundo, mas quando se trata da leitura sobre o próprio ocidente/ capitalismo contemporâneo, a categoria indivíduo/ sujeito é bastante valorizada, inclusive no campo da arte. Este fato marca uma outra grande diferença entre a arte ocidental/ capitalista e as artes tradicionais dos povos indígenas, que é o conceito de autoria. A partir ainda da estética kantiana, no ocidente, a arte foi comumente associada ao discurso da genialidade, individualizando e sacralizando a figura do artista. Lagrou observa ainda que “A arte pela arte”, deposta de qualquer outra pretensão, é um credo tanto de artistas quanto dos que pretendem levar a arte a sério, e reflete, segundo Overing (1991, *apud* Lagrou, 2010, p. 3), “nossa dificuldade ocidental de pensar a criatividade individual e a autonomia pessoal juntamente com a vida em sociedade”.

Acerca dessas diferenças, ainda para Lagrou (2010, p.04),

A primeira diferença diz respeito à individualização do artista ocidental, especialmente com relação à sua clientela, que provoca e reflete uma ruptura entre o indivíduo e a sociedade em nossa cultura - um problema inexistente para o pensamento indígena sobre socialidade.

Krenak (2020, p. 39) traz uma reflexão acerca do modo de fazer arte e produção cultural dos povos indígenas

Estamos andando aqui na Terra, mas andamos por outros lugares também. A maioria dos parentes indígenas faz isso. É só você olhar a produção dos mais jovens que estão interagindo com o campo da arte e da cultura, publicando, falando. Você percebe neles essa perspectiva

²⁵ Palavra em Yanomami que, segundo o livro, significa “imagens espirituais da natureza”.

²⁶ Consta na obra que os Yanomami dão este nome às imagens impressas dos livros, revistas, e outros meios.

coletiva. Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação.

O pensamento do coletivo, tão presente nos indígenas da América Latina, demonstra uma diferença basilar entre o modo de existir indígena e as heranças coloniais que configuraram o mundo ocidental/ capitalista. Aqui, ao se propor o avanço do entendimento da perspectiva individualista da contemplação da Arte, está se reivindicando circunscrevê-la no âmbito sociocultural.

À luz do recurso das visualidades, impreterível nesta pesquisa, e de acordo com sua metodologia, torna-se importante trazer uma matriz comparativa à cosmopercepção indígena e à cosmopercepção do colonizador e sua herança histórica, que figurou e figura em determinados currículos como referencial visual. Adverte-se que não há intenção em simetrizar as produções de cada grupo, tampouco fazer analogias entre elas. De acordo com Débora Diniz (2024, p. 96), acerca da escrita acadêmica, “Não há problema em ampliar sua pesquisa para as fontes históricas, caso você não seja uma historiadora. É só um lembrete para que faça isso com respeito pela aproximação interdisciplinar”. É a partir desta perspectiva que as imagens a seguir serão tratadas. Segundo Barriendos (2011, p. 16), deve-se considerar que “qualquer imagem-arquivo da modernidade/colonialidade, qualquer categoria imperial e qualquer relato colonial podem ser deslocados e descartados, mas também se deve ter em consideração que é necessário pô-los em visibilidade para que a sua descolonização avance”.

Para ilustrar num panorama visual breve sobre a representação que colonialidade e suas heranças fizeram dos indígenas ao decorrer da história do Brasil, recorre-se às imagens que se seguem. As quatro próximas imagens são produções artísticas dos séculos: XVI, XVII, XIX e XX, respectivamente. Para mais um referencial, recomenda-se consulta à figura 24, página 86.



Figura 14 - Theodore de Bry²⁷. Cenas de Antropofagia no Brasil, 1596
33 x 24,5 cm, buril sobre papel.
Fonte: Coleção Brasileira Itaú. Itaú Cultural, Brasil.



Figura 15 - Albert Eckhout²⁸. Mulher Tapuia, 1641.
272 x 165 cm, óleo sobre tela.

Fonte: Ethnographic Collection. The National Museum of Denmark, Copenhagen.

²⁷ Gravurista belga do século XVI, famoso por representar relatos das primeiras expedições europeias às Américas, embora nunca tenha saído da Europa.

²⁸ Pintor holandês que desembarcou em Pernambuco no século XVII para retratar o Brasil para os europeus.



Figura 16 - Victor Meirelles²⁹. Primeira Missa do Brasil, 1860.
268 x 356 cm, óleo sobre tela
Fonte: Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes.



Figura 17 - Tarsila do Amaral. Batizado de Macunaíma³⁰, 1956.
132,5 x 250 cm, óleo sobre tela.
Fonte: Enciclopédia Itaú. Itaú Cultural, Brasil.

²⁹ Pintor brasileiro, frequentou a Academia Imperial de Belas Artes e tornou-se o pintor preferido do imperador. Pintou o referido quadro na Europa, em viagem para estudos. A obra data do período do Romantismo brasileiro, mas alude à primeira missa realizada em solo brasileiro, em 26 de abril de 1500.

³⁰ Macunaíma é um personagem indígena amplamente representado no Brasil, desde o Modernismo, com o romance de Mário de Andrade, *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de 1928. O livro traz influências múltiplas, desde a rapsódia grega até a crítica às elites.

As imagens acima referem-se ao modo como os indígenas foram retratados pelo olhar do outro. Ressalta-se que há ainda inúmeras outras imagens, durante todos os períodos históricos, linguagens, suportes e estilos artísticos, e que este estudo se utilizou de apenas algumas das mais populares, escolhidas como mais relevantes. A figura 14 tem como contexto as primeiras imagens de que se tem registro sobre as representações dos indígenas pelos europeus no século XVI, logo após a colonização. A figura 15 foi pintada num estudo de iconografia etnográfica dos nativos brasileiros para a Europa. Seguindo a cronologia, é também recomendada a verificação da Figura 24, na página 86, reprodução de gravuras de autoria de Jean-Baptiste Debret no século XIX, na ocasião da Missão Artística Francesa. A Figura 16 foi produzida durante o período do Romantismo. A Figura 17 remete ao Modernismo brasileiro, já no século XX.

As imagens que se seguem, por sua vez, refletem momentos protagonizados pelos próprios indígenas, ou obras de arte de sua própria autoria, que juntamente às imagens anteriores, serão analisadas no quinto capítulo.

Até 1988, os indígenas não eram considerados sujeitos de direito, e eram tutelados pelo Estado. Como expoente de uma intensa mobilização nacional pelos direitos indígenas,³¹ Ailton Krenak foi figura marcante na Assembleia Constituinte de 4 de setembro de 1987. Krenak adentrou o Congresso de terno e gravata, vestimenta condizente com a proposta pelo ambiente, e durante seu discurso, pintou o rosto com jenipapo, em referência à pintura tradicional dos povos indígenas. A imagem a seguir corresponde a um trecho de sua fala.

A mobilização dos povos indígenas e de diversos setores da sociedade foi decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse alguns direitos fundamentais de sobrevivência a essa população. De acordo com Krenak, os povos originários ainda existem “não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário” (2020, pág. 111).

³¹ A primeira versão do documento anterior à constituinte previa, entre outras coisas, que indígenas considerados “aculturados” não tivessem os mesmos direitos que indígenas considerados “não aculturados”. No entendimento da casa, o acultramento os tirava da condição essencial de indígenas. O Estado manteria a tutela sobre os indígenas “não aculturados”, num entendimento de que eles seriam incapazes. Também seriam reduzidas as áreas de residência indígena em benefício das grandes empresas interessadas no território.



Figura 18 - Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987.
 Fonte: Site da Câmara dos Deputados. Documentário Índio Cidadão? - O Filme³², 2017



Figura 19 - Tuíre Kayapó³³ contra Belo Monte, 1989.
 Fonte: Site Agência Cenarium³⁴

³² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao/>. Acesso em: 19 fev 2025.

³³ Indígena do povo Kayapó. Na fotografia, aproxima um facão do rosto do então presidente da Eletronorte, José Antônio Muniz Lopes, durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, Pará, 1989. Tuíre lutava contra a construção da hidrelétrica de Belo Monte, que impactaria negativamente o território de seu povo.

³⁴ Disponível em:

<https://agenciacenarium.com.br/morre-tuire-kayapo-icone-da-resistencia-contr-a-usina-belo-monte/> Acesso



Figura 20 - Arissana Pataxó³⁵. Mikay, 2009
60 cm, escultura de cerâmica
Fonte: Site The University of Manchester Library³⁶

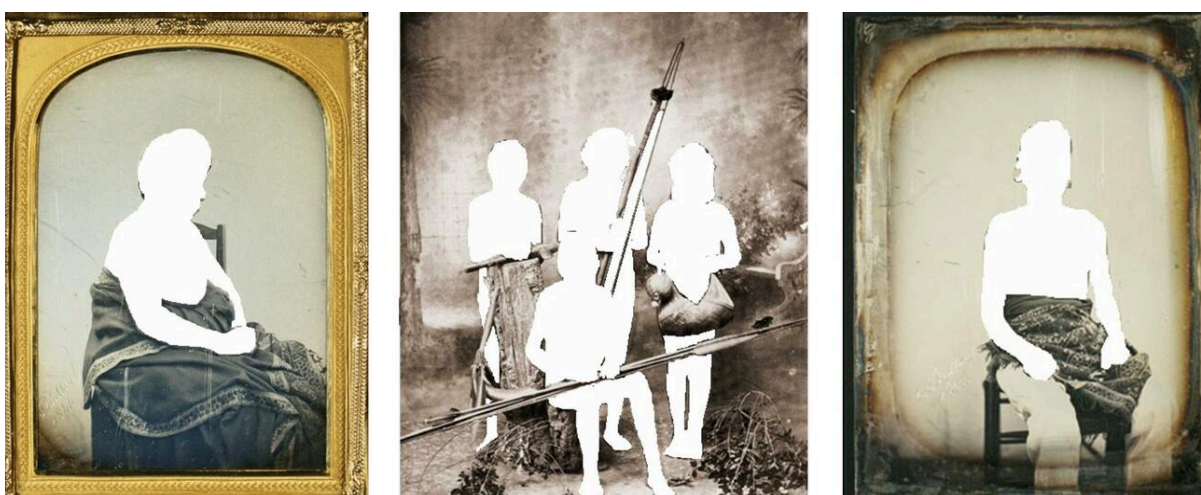


Figura 21 - Arissana Pataxó. Indigente, indi(o)gente, indigen(a)-te, 2020
tríptico de fotografias
Fonte: Site The University of Manchester Library³⁵

Acerca da obra da Figura 21, que tem como base três fotografias de indígenas, Arissana Pataxó adverte que se passaram “no século XIX, onde expedições vinham ao Brasil e queriam levar à força [o indígena] para ser estudado” (2022)³⁷.

em: 19 fev 2025.

³⁵ Indígena do povo Pataxó da Bahia, é professora, pesquisadora e artista visual.

³⁶ Disponível em: <https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/s/carla-pt/page/arissana-pataxo>. Acesso em: 20 fev. 2025

³⁷ Arte Indígena Contemporânea: 1ª temporada, 5º episódio: Arissana Pataxó. Direção: Gisele Kato.

Denilson Baniwa³⁸ exprime em sua obra, na imagem a seguir, sua perspectiva contemporânea em relação ao indígena, que, conforme advertiu Arissana Pataxó, fora desumanizado e tratado como objeto de estudo. Na Figura 22, com o título traduzido “Quem com ferro fere, com ferro será ferido”, há dois indígenas com artefatos tecnológicos de comunicação e produção de imagens nas mãos, onde a pintura se complementa na relação com seu título.



Figura 22 - Denilson Baniwa. “Awá uyuká kísé, tá uyuká kurí aé kísé irü”, 2018. (quem com ferro fere, com ferro será ferido), 160 x 200 cm, acrílica sobre algodão cru. Fonte: Itaú Cultural, Brasil.

A imagem que se segue demonstra a visualidade de um outro tipo de resistência epistemológica e orgânica, em que uma criança indígena, não identificada com as bonecas “convencionais” do mercado, desenha os grafismos do seu povo no rosto da boneca.

Produção: Canal Arte1. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6i1aVWtQjBM&ab_channel=InstitutoCulturalVale. Acesso em: 01 fev. 2025

³⁸ Artista visual indígena do povo Baniwa, da fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela.



Figura 23 - Panhdjāti Kayapó desenha grafismo em boneca
 Fonte: Página do Instagram Hijos del Maiz³⁹

No Brasil, pode-se testemunhar, nos últimos anos, um crescente na participação e no protagonismo indígena na arte contemporânea e no mercado de arte. Exposições que trazem artistas indígenas contemporâneos, como a “Vaivém”, realizada pelo Centro Cultural Banco do Brasil em várias cidades (2019), exposições com curadores indígenas, como “Véxoa: Nós sabemos”⁴⁰, na Pinacoteca de São Paulo (2020), e “Moquém_Surarî: arte indígena contemporânea”, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (2021); o Prêmio Pipa, principal prêmio da arte contemporânea, que vem premiando artistas indígenas e decoloniais; a 34ª Bienal de São Paulo (2021), que ficou conhecida como a “Bienal dos Indígenas”; e o Circuito Urbano de Arte (CURA), em Belo Horizonte. Além

³⁹ Panhdjāti é uma indígena brasileira do povo Kayapó, atualmente com dezoito anos. Segundo sua cuidadora, Adriana Irekueti, na ocasião da fotografia, Panhdjāti havia sido levada para o Rio de Janeiro para estudar. Na época não encontravam-se no mercado bonecas com as quais ela se identificasse, então Panhdjāti pinta uma boneca “convencional” com um grafismo de seu povo. Informação e imagem disponíveis em: <https://www.instagram.com/p/DFimjOUunTZ/?igsh=MWpLY3QyN21oNjhzcw%3D%3D>. Acesso em: 02 nov. 2024

⁴⁰ Primeira exposição com trabalhos de artistas indígenas contemporâneos apresentada na instituição de 115 anos.

destas, é notável a abertura de diversas instituições para a arte decolonial, como Bienal do Mercosul, Instituto Itaú Cultural, Instituto Moreira Salles, Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, Museu Nacional de Brasília, SESC, Sesi e outras. A inserção da arte indígena contemporânea alude para uma mudança do eixo referencial visual, naquilo que Maldonado-Torres (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) chamou de Giro Decolonial.

Não somente no campo da arte, mas oriundas da pressão social da luta pela causa indígena, as recentes políticas públicas parecem apontar para um levante dos povos originários brasileiros, aumentando sua visibilidade em alguns setores da sociedade. Em larga escala, seja na política, com a criação do Ministério dos Povos Indígenas⁴¹ e na sua composição com servidores indígenas, ou com uma presidente indígena⁴² no comando da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), ou na virada decolonial (giro decolonial) que tem perpassado a “Arte Indígena Contemporânea”, é possível conhecer a pauta da descolonização através daqueles cujas vozes a colonização silenciou.

4.3 A descolonização na educação em Artes Visuais

A exemplo da seção anterior, a educação também vem aos poucos testemunhando mudanças acerca de como serão tratados os direitos e o conhecimento das minorias sociais em território brasileiro, seja no acesso, com as cotas raciais para pretos, pardos e indígenas em concursos e universidades, ou nas recomendações curriculares, ou ainda na forma como a educação escolar indígena deve assegurar direitos a seus estudantes. A tabela abaixo traz as tratativas legais de abrangência nacional mais relevantes sobre o tema, que por consequência orbitam também no ensino de artes visuais. Há que se mencionar ainda, em linhas gerais, outras legislações acerca do tema, como as citadas do *Currículo em Movimento* do Distrito Federal, a saber:

a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de

⁴¹ Criado em janeiro de 2023, pelo presidente Lula, sob o comando da ministra indígena Sônia Guajajara. É o primeiro ministério dedicado aos povos originários, bem como a primeira ministra indígena do Brasil.

⁴² Jôenia Wapichana - primeira mulher indígena presidente da FUNAI, desde janeiro de 2023.

direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (...). o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 01/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (2014, p.39)

Tais documentos compõem o arcabouço legal nacional e distrital, juntamente às recomendações nacionais trazidas a seguir:

Marco Legal	Contexto
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	“Capítulo II Seção I. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. “(…) § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. “Capítulo III Seção II. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. “Art. 216. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”. “§ 1º “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

	“Capítulo VIII. Seção III. Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. “Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira	“Título VIII. Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes

	objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado”.
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	Altera a LDB de 1996 e acrescenta: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra”.
Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação (CNE).	Institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.	Acrescenta a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” à lei anterior e discorre: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.
Lei Nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023	“Art. 1º Fica declarado feriado nacional o dia 20 de novembro, para a celebração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra”. Acrescenta à LBD de 1996 o “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.
Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024	Altera a LDB de 1996, ao ser acrescida do: “Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das

	artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política”.
--	---

Entender a arte pela ótica decolonial do coletivo possibilita evidenciar também a relevância central da educação. Claire Bishop (2012) traz a diferenciação entre “Estética Relacional” e “Arte Participante”, onde a primeira pressupõe uma ideia colonizadora, a partir do momento em que assume que o público carece de algo que o artista vai levar. Essa dinâmica supervaloriza o artista e subvaloriza o público. Na Arte Participante, por sua vez, não há a intenção de “salvar, de prover, de manipular”. Há a participação real da comunidade, a partir do que ela tem. Essa visão pode ser estendida para a sala de aula. A participação na construção do conhecimento é entendida pela autora como a “Virada Pedagógica da Arte”, que destaca a pedagogia como construção comunitária.

Camnitzer (2007) já apontava para a virada pedagógica de artistas que são gestores culturais e se dedicam mais à educação. Juntamente a elas, destaca-se o papel das pedagogias decoloniais, que buscam romper com os paradigmas eurocêntricos dominantes e promover uma educação mais diversa e respeitosa com as múltiplas perspectivas culturais, além de promover o protagonismo dos grupos historicamente excluídos e silenciados pelo colonialismo. A pedagogia decolonial (Walsh, 2013; Mignolo, 2012) baseia-se na crítica ao colonialismo (Quijano, 2000) e questiona as formas de dominação que influenciaram e moldaram a educação ao longo do tempo.

O escopo da pedagogia decolonial não se limita apenas à crítica ao colonialismo, porque tem potencial para promover espaço e visibilidade às práticas culturais e históricas não eurocêntricas e não dominadoras. Segundo Catherine Walsh (2013), a pedagogia decolonial propõe uma descolonização do conhecimento, questionando os padrões hegemônicos e valorizando as formas de saber e experiências marginalizadas ou silenciadas. As lutas sociais são também cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas aprendizagens, desaprendizagens, reaprendizagens, reflexão e ação.

É só reconhecer que as ações voltadas para a mudança da ordem do poder colonial frequentemente partem da identificação e o reconhecimento de um problema. Bem como, anunciam discordância e oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir e romper a situação atual para torná-la adequada ao contexto contemporâneo. (Walsh, 2013, p. 29).

Além disso, questionam-se as estruturas de poder e as hierarquias culturais que ainda perpetuam a dominação e a exclusão de determinadas culturas e saberes. A autora (Walsh, 2013) defende a importância do pensamento crítico decolonial como uma ferramenta para desafiar a opressão, as desigualdades e as estruturas coloniais. E incentiva uma análise profunda das estruturas de poder e a busca por alternativas emancipatórias e justas. Levar em conta uma história social da arte, para além de uma história cronológica, é um dos princípios basilares do enfoque decolonial.

4.4 O Livro Didático

Um instrumento de suma importância ao currículo em educação é o livro didático (Sacristán, 2000). O livro didático é uma coletânea de materiais e referências que incorporam textos, imagens, atividades e outras diversas formas de conhecimento imprescindíveis ao estudante e ao apoio do professor, como recurso didático. Nem sempre, no país, os livros didáticos foram assegurados pelo poder público ou amplamente distribuídos.

Acerca dos livros didáticos de artes visuais, pontua-se que, pelo menos até a década de 1980, de acordo com as pesquisas de Barbosa (1989, p. 171), “os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação”.

A autora prossegue, retratando a difícil realidade de acesso a materiais didáticos na década de 1980

As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são

raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. (Barbosa, 1989, p. 172)

Barbosa (1989, p. 172-173) ainda esclarece que, à época, esta realidade era compartilhada por várias esferas sociais, no que afirma que “Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula”.

Frisa-se aqui, então, a raridade de livros didáticos que contivessem um conteúdo de história da arte, ainda mais com imagens, nas décadas anteriores a 1990. De início, para exemplificar como eram retratadas, em sua maioria, a imagem, o *ethos*, as artes e a cultura dos indígenas e dos negros na educação antes do Programa Nacional do Livro Didático, de 1985, e dos Currículos do Distrito Federal de 1993 e 2002, recorre-se aqui a dois livros didáticos, um da década de 1970 e outro da década de 1980. A escolha de trazer esses livros para este capítulo se dá para facilitar sua compreensão enquanto livro didático, ressaltando que estão circunscritos nas visualidades da modernidade/ colonialidade, e não da descolonização.

O primeiro, é um livro didático para uso escolar, organizado cronologicamente, e com “exercícios de fixação”, chamado *História da Arte Brasileira*, do ano de 1979, de autoria de Hilda Höber Harres. O volume traz em seu “Capítulo III. Indígenas, Costumes, Religião e Guerra”, a seguinte afirmação “Na época do Descobrimento – O Brasil era habitado por indígenas selvagens, sendo as suas origens incertas. Eram tribos rudimentares.” (Harres, 1979, p. 18). Mais adiante, no “Capítulo IV. Indígena, a Arte, a Técnica, a Cerâmica e a Escultura”, a autora assevera que, para a arte do indígena, “Três fatores eram usados na sua arte instintivamente: a simetria, o ritmo e a acentuação formal.” (ibidem, p. 22). Sobre a técnica por eles utilizada, há a seguinte informação: “Era simples, as cores e as formas também eram simples, usadas na sua arte com decoração geométrica” (ibidem).

Num próximo tema, ela prossegue

A Cerâmica: Pré-Histórica e Indígena - É de realce a cerâmica da

pré-história [Marajoara e Tapajônica⁴³] de valor decorativo e da técnica superior à dos nossos indígenas, tanto no aspecto da forma, como na beleza decorativa. (...) A consequência dos trabalhos dos nossos indígenas serem pobres de expressão se deve à chegada dos colonizadores, pois não tinham parada certa, em nenhum lugar, porque a cerâmica requer estabilidade, já que é um trabalho delicado e muito artesanal. (ibidem)

No capítulo subsequente, “V. A Arte Missioneira (1549-1800)”, ao falar sobre as missões jesuíticas no Brasil, a autora afirma que “(...) a sua finalidade aqui no Brasil era a pacificação dos indígenas pela catequese (...). Os objetivos da catequese eram então reforçar as ideias de bons costumes, através da religião e do ensino da arte.” (ibidem, p. 29). Em seguida, há uma meticulosa descrição sobre os materiais, métodos e técnicas utilizados pelos portugueses na arquitetura jesuítica, seguidos da afirmação de que “No século XVII os engenheiros, geralmente, vinham de Portugal. O resto do pessoal era chamado de mestre de obras (...). As obras das missões foram projetadas por arquitetos da época e não foram obras de indígenas”. (ibidem, p.30).

Na Figura 24, página 19 do livro, a autora utiliza-se de duas gravuras de Jean-Baptiste Debret para contrapor o “índio selvagem” com o “índio civilizado”. Essas categorias eram utilizadas no século XIX e pelo próprio Debret em seus estudos e obras (Bicalho, 2022).

A autora pouco ou nada acrescenta sobre a arte de origem afrobrasileira, ou a arte feita pela população negra até então. Há, no entanto, uma representação do negro pintada pelo artista Di Cavalcanti, que ela qualifica como “o pintor das mulatas” mais de uma vez. A própria capa do livro (Figura 25) traz a imagem de uma pintura de Di Cavalcanti, seguida de uma descrição da autora acerca do pintor: “tela da fase em que ele cria uma série de mulatas de sensual lirismo” (Harres, 1979).

⁴³ Indígenas que habitavam a região amazônica antes da chegada dos colonizadores europeus



Danças Selvagens - Índios da Missão São José usavam tambor, procurando imitar as mulheres brancas e a indumentária europeia. Desenhos feitos por Debret. Séc. XIX.



Índios Guaranis Civilizados - da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, dedicados à cultura da uva. Observavam-se os trajes e os traços fisionômicos. Estudos feitos por Debret. Séc. XIX.

Figura 24 - Selvagens x Civilizados, século XIX

Fonte: Página 19 do livro História da Arte Brasileira, de Hilda Hober Harres, 1979
reproduz duas gravuras de autoria de Jean-Baptiste Debret durante a Missão Artística Francesa no Brasil no século XIX.



Figura 25. Capa História da Arte Brasileira, 1979

Fonte: Capa do livro História da Arte Brasileira, de Hilda Hober Harres, 1979.

O segundo livro didático trazido neste capítulo, a ser analisado no próximo capítulo, não é especificamente de Artes Visuais, mas de Educação Moral e Cívica. Rememora-se que Educação Moral e Cívica e Educação Artística figuraram no mesmo artigo da edição da reforma da LDB de 1971, que recomendava a obrigatoriedade de ambos componentes na Educação Básica. Justifica-se o seu uso, nesta pesquisa, porque o material didático foi amplamente divulgado à época, ao contrário dos livros de artes. Como argumenta Barbosa (1989), o acesso às imagens era muito escasso, e o livro aqui analisado pode oferecer pistas sobre como a educação oficial lidava com a temática desta pesquisa, ao concordar com Jan Jagodzinski, quando o autor afirma que “a escritura da história da arte sempre manteve um caráter nacional. A constituição de ‘nacionalidade’ está intimamente ligada às formas culturais de produção” (2008, p. 665). Desta feita, o livro intitulado *Educação Moral e Cívica*, de 1985, é de autoria de Elian Alabi Lucci.

Sob o capítulo “O Caráter Nacional Brasileiro”, na página 57, há a seguinte redação

Do índio, do colonizador branco e do negro recebemos diferentes contribuições (...). A liberdade, uma das características básicas da formação do caráter do homem brasileiro, foi herdada do indígena. O sentimento de fé cristã, isto é, a religiosidade, é outra característica do caráter brasileiro, transmitida pelo colonizador português. (Lucci, 1985, p. 57)

A Figura 26, a seguir, consta na página 58 e traz, de acordo com o livro, as supostas contribuições recebidas pelo povo negro para a formação do “caráter nacional brasileiro”.



Figura 26 - “Mãe Preta”

Fonte: página 58 do livro Educação Moral e Cívica, de Elian Alabi Lucci, com ilustrações de João Gargiulli, 1985.

Aqui rememora-se que as imagens, bem como o conteúdo dos capítulos anteriores, serão analisadas no próximo capítulo.

Apesar das dificuldades encontradas pelo componente Arte, o Brasil tem uma extensa história com a recomendação e distribuição de livros didáticos de forma oficial em seu território.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁴, vigente atualmente, recebeu este nome e teve a sua primeira instituição com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, mas a história do Programa começa décadas antes. A primeira vez em que o Programa se tornou uma recomendação oficial foi em 1938, ainda com

⁴⁴ Todas as informações acerca do PNLD citadas nesta pesquisa são públicas e podem ser encontradas no Guia Digital do PNLD, através do endereço <https://pnld.nees.ufal.br/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

outro nome, o que faz com que ele tenha sido uma das primeiras ações oficiais do Estado em prol da inserção de obras didáticas na educação. Além disso, a escolha dos livros vem sendo feita horizontalmente, pelos professores, desde a instituição oficial do PNLD, em 1985. Atualmente a seleção de obras é feita por meio de edital, que o Ministério da Educação abre publicamente para a inscrição dos títulos.

A escassez de livros didáticos de Artes Visuais permaneceu sendo um problema mesmo depois do constatado por Ana Mae Barbosa, em 1989. Apesar da longínqua história do Programa, foi apenas em 2015 que o PNLD incluiu o componente curricular Arte em seu repertório e destinou livros específicos a ele. Esta edição, destinada ao Ensino Médio, começa com a seguinte apresentação:

Esta é a primeira vez que os alunos do ensino médio recebem livro didático do componente curricular Arte. Isso é muito importante, uma vez que saber Arte é direito do aluno. Também é importante porque o reconhecimento da Arte num Programa de Estado gera conhecimento específico que pode ser ensinado, aprendido e avaliado. (Brasil, 2015)

Tal inclusão abriu precedentes para que, nos anos que se seguiram, fossem garantidos livros de Arte ao Ensino Fundamental 1, porém apenas para o 4º e o 5º ano. O PNLD - Arte - 2016, traz em sua apresentação que

Esta é a primeira vez que os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental I recebem o livro didático do componente curricular Arte. Essa ação é muito importante e contribui para alguns avanços em relação à política pública concernente ao ensino de Arte nas escolas, haja vista que o reconhecimento da Arte como área de conhecimento em um Programa de Estado referenda a especificidade e importância desse campo como formador de um saber singular do(a) aluno(a) a respeito de si mesmo e do mundo. (Brasil, 2016)

E, em 2017, o PNLD referente ao Ensino Fundamental 2 inaugura o componente curricular Arte, também pela primeira vez nesta etapa, assumindo que

É muito recente a presença de livros didáticos para o componente curricular Arte no Programa Nacional do Livro Didático. No PNLD 2015, foram distribuídos livros de Arte para o Ensino Médio e, no PNLD 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental recebem seus primeiros livros de Arte no PNLD 2017. (Brasil, 2017).

No Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017, constam como “Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas”, entre outras

7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Edital PNLD 2017, p.40).

Os livros de arte também devem vir acompanhados com CDs de áudio, para uma maior abrangência das linguagens da arte. Acerca dos CDs, o edital prima por conteúdo pedagógico com “repertório contendo músicas de vários períodos e estilos artísticos, incluindo músicas africanas, indígenas e popular brasileira das diferentes regiões do país” (Edital PNLD 2017, p.49).

Destarte, o Guia do PNLD 2017⁴⁵ também já buscava contribuir com temas que debatiam as diversas produções artísticas e os direitos das minorias sociais. O documento trata do ensino da arte como potência multicultural e transdisciplinar, e aborda conhecimentos de diversas culturas, ao passo que desloca o protagonismo artístico do cânone euroestadunidense⁴⁶. O cotidiano e as produções locais também são valorizados, em consonância com as DCNs, nas quais consta que é necessário adequar-se à “realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica” (DCNEB, 2015, p.22).

Desde que o componente Arte foi adicionado ao PNLD, o Ensino Fundamental 2 recebeu três ciclos de livros didáticos. Em cada ano, o livro não é consumível, mas reutilizável. Ou seja, “emprestado” ao estudante, que deve devolvê-lo para que outro estudante o utilize no ano seguinte. Os livros recebidos em 2017 foram utilizados por três anos. Em 2020 iniciou-se um novo ciclo, com a novidade de que o tempo de vida útil do livro seria agora de quatro anos. Passado esse tempo, em 2024, um novo ciclo se iniciou e está atualmente nas escolas públicas de todo o país até seu término, em 2027.

⁴⁵ Sugere-se a leitura do documento na íntegra para a compreensão de sua relevância e complexidade. Sob o título PNLD 2017: Guia de Livros Didáticos - Ensino Fundamental, Anos Finais - Arte, está acessível em: https://www.fn.de.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_arte.pdf. Acesso em 03 fev. 2025.

⁴⁶ Cunhei este termo para me referir ao encontro das culturas europeia e estadunidense. O termo “euroamericano” já é utilizado por vários autores para este fim, mas demarco uma posição política de não restringir os três Continentes Americanos aos Estados Unidos.

Em 2017, o PNLD Arte para o ensino fundamental 2 contava com a opção de escolha entre dois títulos. Em 2020, mantiveram-se esses dois títulos e foram acrescentados mais cinco, aumentando o número de opções para sete. Já em 2024, o programa demonstra um crescimento ainda mais expressivo, com doze títulos de livros didáticos disponíveis para a escolha de cada escola. No ciclo mais atual, mantiveram-se cinco títulos da edição de 2020 e foram acrescentados mais sete. Desde a primeira edição, apenas o título “Mosaico Arte” manteve-se durante todos os ciclos do PNLD para o ensino fundamental 2, ainda que possam ter mudado as edições e alguns autores, visto que são obras de autoria coletiva.

No Guia PNLD Arte 2017, há a ponderação de que a diversidade cultural do país nem sempre constou nos livros de artes, porque nem sempre fora considerada conhecimento. E ainda sinaliza a mazela de que “há uma produção artística contemporânea em suas diferentes modalidades, em várias partes do mundo, à qual temos pouco acesso” (Guia PNLD Arte 2017, p. 20).

Essa produção contemporânea de grupos historicamente marginalizados pode ser encontrada em todas as obras do PNLD Arte. Um desses livros didáticos mais recentes, do PNLD 2024, é o “Jornadas - Novos Caminhos”. Uma informação relevante sobre este livro é que ele traz a “Arte Indígena Contemporânea”, que vem tomando força nos circuitos de arte, com autoria bem definida, utilização de materiais e suportes comuns à arte ocidental/ contemporânea e em espaços urbanos. A atual abertura dos autores de livros didáticos à arte indígena de vários tempos históricos pode ser vista, entre outras coisas, como uma consequência da Lei nº 11.645/2008. As instruções ao professor, contidas nas margens do livro, trazem referências na Base Nacional Comum Curricular (2018) das habilidades contempladas por esse conteúdo, que não abarcam apenas o conhecimento em Artes, mas em múltiplas disciplinas.

Consta nesse livro o trabalho de Daiara Tukano, e a sua obra “*Selva Mãe do Rio Menino*” (Figura 27), maior mural urbano pintado por uma artista indígena no mundo. O mural, além de passar uma mensagem visual no contexto urbano, é explicado na página do livro didático, conforme figura a seguir.

Ainda neste mesmo livro didático, podemos encontrar obras de outros artistas indígenas brasileiros, como Jaider Esbell, que serão comentados no próximo capítulo.

Os grafites da cidade

A habilidade EF69AR01 é mobilizada nos momentos em que os estudantes são incentivados a conhecer, apreciar, pesquisar ou analisar obras de artistas visuais contemporâneos que atuam em espaços expositivos ou na rua, bem como produções de épocas diversas, como pinturas rupestres e esculturas barrocas, de modo a ampliar o repertório e estabelecer relações com a vida e os interesses deles.

A habilidade EF69AR02 é trabalhada nos momentos em que os estudantes são convidados a analisar ou pesquisar diferentes formas de expressão artística, como grafites e lambe-lambes.

A habilidade EF69AR03 é desenvolvida ao se ampliarem as relações entre os meios e as materialidades do ponto de vista da linguagem visual, como no exemplo do *video mapping*.

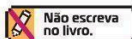
A habilidade EF69AR04 é desenvolvida neste momento, pois há o incentivo à análise da obra de Daiara Tukano.

A habilidade EF69AR05 é desenvolvida ao longo de todo o trabalho com artes visuais, principalmente em momentos de apreciação estética.

8. Oriente os estudantes a se recordarem de algum grafite que já tenham visto e peça-lhes que o descrevam quanto ao desenho, às cores e ao tamanho. Peça-lhes que verbalizem o que pensam sobre o assunto e comentem se gostam ou não de grafites e por quê; porém, problematize possíveis discursos preconceituosos. Se considerar pertinente, lance questões para ampliar o tema, como: "Para você, quais benefícios a arte pública, como o grafite, apresenta para as cidades?"; "Por que você acha que os artistas pintam nas ruas?".

9. Incentive os estudantes a verbalizar as impressões gerais que tiverem da pintura em meio à paisagem da cidade. Com essas questões, espera-se que eles percebam o contraste entre as cores vibrantes da pintura em relação às cores da cidade. Aproveite para questionar: "As figuras representam as pessoas da cidade?"; "O que o faz pensar assim?". Este assunto é importante para tratar dos estereótipos de que os indígenas só vivem na floresta, e não em cidades. Comente que a autora dessa obra é um exemplo disso. Daiara nasceu em São Paulo, mas é descendente do povo Tukano da região amazônica. Atualmente, ela atua em defesa dos direitos e das causas indígenas.

90



Não escreva no livro.



8 Agora, você vai refletir sobre os grafites que ocupam ruas, prédios, becos, postes e até mesmo bueiros de diversas cidades ao redor do mundo. *Respostas pessoais.*

- Há grafites nas ruas da região onde você vive? Em caso afirmativo, como eles são?
- O que você acha desse tipo de arte?

O **grafite** é uma manifestação artística que ocorre no contexto urbano como forma de expressão, comunicação e crítica social. Em geral, é produzido por artistas jovens que, em meio à vida nas grandes cidades, encontram nele uma maneira de ocupar e demarcar espaços.

Hoje em dia, o grafite tornou-se tão popular que é comum vê-lo em cidades pequenas ou fora de ambientes urbanos. Com essa popularidade, os grafiteiros vêm ganhando cada vez mais notoriedade no mercado da arte. Muitos deles já produzem obras para galerias e museus, ou seja, obras que saem do espaço da rua. Há também muitos casos de grafites urbanos sendo financiados pela iniciativa pública ou privada. A importância dada ao grafite resulta em um ganho para esse tipo de arte, uma vez que ele transforma a paisagem da cidade e traz benefícios também para a economia e o turismo.

Por estar na rua, esse tipo de arte pode ser acessado e apreciado por qualquer pessoa, independentemente da idade ou da condição social.

9 Observe a imagem de um grafite realizado pela artista paulista Daiara Tukano (1982-), em Belo Horizonte (MG). Ela retratou uma mulher indígena com uma criança no colo. Repare na obra em meio à cidade e responda oralmente às questões a seguir. *Respostas pessoais.*



Selva mãe do rio menino, de Daiara Tukano, 2020 (grafite, 1 006 m). Realizado no edifício Levy, na avenida Amazonas, em Belo Horizonte (MG).

- O que chama a sua atenção nesse desenho em meio à cidade?
- Em sua opinião, o grafite contrasta com a cidade? Por quê?

90

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Figura 27 - Daiara Tukano | PNLD

Fonte: Página 90 do livro *Jornadas Novos Caminhos - Arte - 7º ano*, de Celso de Melo Filho et al., 2022

O mural *Selva mãe do rio menino* foi realizado em 2020 para a quinta edição do Circuito Urbano de Arte (Cura). Nesse mesmo período, ocorreram diversas queimadas no Brasil, na Amazônia e no Pantanal, que motivaram a artista Daiara Tukano a pintar o menino como um rio com peixes. Para ela, os rios representam os avós, que um dia já foram crianças. E a mãe que carrega o menino-rio é a representação da mãe-natureza.

10 Você já estudou ou ouviu falar das queimadas que provocam desmatamentos nas florestas? Conte aos colegas o que você sabe do assunto.

- De que modo as queimadas afetam os territórios indígenas?
E a biodiversidade e vida dos animais?
- Em sua opinião, o que poderia ser feito para evitar as queimadas?



Daiara Tukano, São Paulo (SP), 2021.

Daiara Tukano

Nascida em São Paulo (SP) e descendente do povo Tukano da região amazônica, Daiara Tukano atua como ativista na arte, na educação e na comunicação. É formada em Artes Visuais, com mestrado em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB), e desenvolve pesquisas sobre a cultura, a memória, a história e a espiritualidade do povo Tukano. Trabalha na coordenação da rádio Yandê, a primeira rádio indígena on-line do Brasil.

Fica a dica

- **Rádio Yandê.** Disponível em: <https://radioyande.com/>. Acesso em: 27 abr. 2022. Acesse o site para conhecer mais a web rádio indígena Yandê.

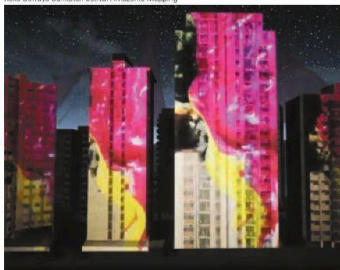
Outros olhares

Video mapping

O *video mapping* pode ser considerado um desdobramento do grafite para o universo digital. É um exemplo de intervenção urbana que envolve projeções de vídeos e imagens em diálogo com a arquitetura de construções ou outros elementos das cidades. Essas intervenções são de caráter efêmero, ou seja, sua permanência é provisória. O Festival Amazônia Mapping (FAM) é um exemplo de evento que acontece anualmente nas ruas. A amazonense Keila Serruya Sankofa (1985-) foi uma das artistas que participaram da edição de 2020 do festival, que foi adaptado para ambientes virtuais em razão da pandemia de covid-19 e abordou o tema "Realidades expandidas".

No trabalho *Manaux*, Keila tratou de questões relacionadas à mulher negra e à ancestralidade negra e amazonense, buscando promover a autoestima e a valorização das mulheres afrodescendentes.

Keila Serruya Sankofa/Festival Amazônia Mapping



Manaux, de Keila Serruya Sankofa, 2020 (video mapping, 4 min).

91

10. Destaque aos estudantes o caráter interdisciplinar da arte, relacionando-a a temas contemporâneos e sociais. Se considerar oportuno, promova uma pesquisa sobre o desmatamento, associando-o às questões de territorialidade e à luta social indígena, de modo a promover conhecimentos sobre o tema e a quebra de preconceitos. Desconstrua e problematize discursos racistas, preconceituosos ou antidemocráticos e reforce a importância da preservação dos territórios indígenas. Nessa pesquisa, busque traçar paralelos com questões ambientais locais. Pode ser interessante, ainda, identificar se há comunidades indígenas na região da escola e promover um encontro entre representantes dessas comunidades e a comunidade

escolar. O assunto está relacionado às habilidades EF07GE03 e EF07GE11 do componente curricular Geografia, que tratam das territorialidades dos povos indígenas originários e da biodiversidade das florestas. O assunto também mobiliza o trabalho com o TCT **Educação ambiental**, da macroárea **Meio Ambiente**. O tema será retomado no desenvolvimento do **Projeto** do 7º ano.

Outros olhares

Video mapping

A habilidade EF69AR04 é desenvolvida neste boxe, pois os estudantes são convidados a analisar elementos constitutivos das artes visuais na obra de Keila Serruya Sankofa.

Converse com os estudantes sobre as impressões deles a respeito do *video mapping* e pergunte o que eles conhecem de trabalhos artísticos que propõem realidades expandidas. Se houver um projetor disponível na escola, experimente realizar, com os estudantes, projeções de desenhos, fotografias, imagens ou até mesmo de cores sobre a arquitetura da escola, nas paredes da sala de aula ou de outros espaços inusitados, como colunas, tetos e corredores.

Fica a dica

- **Keila Serruya Sankofa – Projeto no Festival Amazônia Mapping 2020** (vídeo, 4 min 17 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxUjIGEPZhl>. Acesso em: 24 maio 2022.

Se puder, assista ao *video mapping* de Keila Serruya Sankofa com os estudantes.

- **De gira e mato – Keila Serruya – Festival Amazônia Mapping 2017** (vídeo, 3 min 26 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwo100RbCNU>. Acesso em: 24 maio 2022.

Caso deseje apresentar um trabalho em *video mapping* sobre a arquitetura real da cidade, assista com os estudantes ao vídeo *De gira e mato*, realizado por Keila para a edição de 2017 do FAM.

91

Figura 28 - Daiara Tukano II PNLD

Fonte: Página 91 do livro *Jornadas Novos Caminhos - Arte - 7º ano*, de Celso de Melo Filho et al., 2022

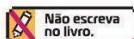
A pintura enquanto materialidade dos sentidos

Pintura contemporânea

3. a) Estimule os estudantes a verbalizar o que pensam e os sentidos que atribuem à imagem ao observá-la. Peça que expliquem apontando elementos na imagem. Se possível, faça uma lista de palavras na lousa com base nessas respostas. Desse modo, todos vão poder acompanhar as associações e metáforas subjetivas de cada um. Essa também é uma maneira de refletir sobre o papel do espectador na leitura de uma obra e na criação de sentidos e afetos, ainda sem a contextualização da visão do artista a respeito das escolhas feitas.

b) Estimule os estudantes a percorrer a imagem com o olhar e verbalizar tudo o que veem, descrevendo as formas que identificam. Ajude-os a perceber a estrutura da composição, apontando o que é figura e o que é fundo. Explique que esse recurso é muito utilizado na pintura e que a figura é a imagem em primeiro plano (no caso dessa obra, um híbrido de humano e onça).

Há várias cores que os estudantes podem apontar ao observar a pintura, como azul, verde, laranja, branco, preto e marrom. Estimule-os a olhar os detalhes da imagem. Chame atenção, por exemplo, para o modo como o artista compôs o tronco da árvore e as folhas, as pinceladas e as cores em mancha representando o chão, etc. Destaque que observar os elementos que compõem a obra é também uma maneira de esmiuçar o olhar e gerar interpretações e curiosidades a respeito do trabalho.



Não escreva no livro.

Letramento: processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de diferentes textos em contextos variados.

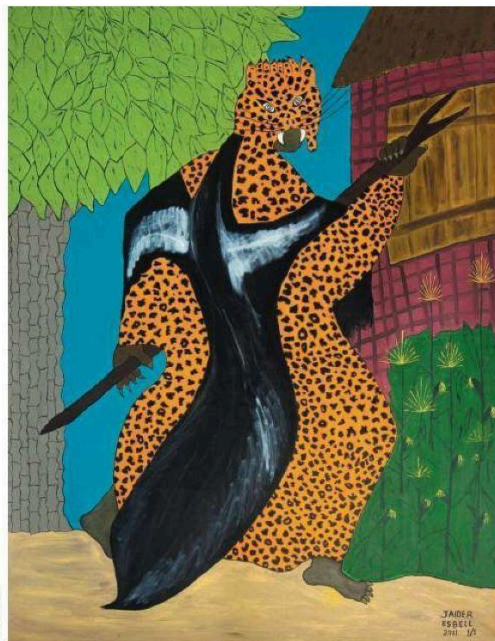
A pintura enquanto materialidade dos sentidos

A pintura é uma das expressões de artes visuais mais antigas, presente em grande parte da história da arte ocidental europeia. Durante séculos, a pintura teve como papel principal comunicar poder, beleza, crenças e histórias por meio de imagens. Isso porque o **letramento** só ocorreu de forma mais ampla a partir do século XIX, com a Revolução Industrial e o avanço tecnológico.

No século XX, em meio a transformações sociais e culturais, os padrões estéticos ocidentais se modificaram. Com isso, surgiram críticas ao que era considerado e valorizado até então como belo. A produção artística passou a se relacionar com a vida, tanto em aspectos cotidianos, políticos e sociais como em sentidos e significados culturais.

Pintura contemporânea

3 Observe a imagem de uma obra do artista makuxi Jaider Esbell (1979–2021) e responda oralmente às questões. **Respostas pessoais.**



O ataque do kanaimé, de Jaider Esbell, 2011 (acrílica sobre tela, 120 cm x 134 cm).

- a)** Que sentidos a obra provoca em você? Por quê?
b) O que você vê na imagem? Descreva.

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

54

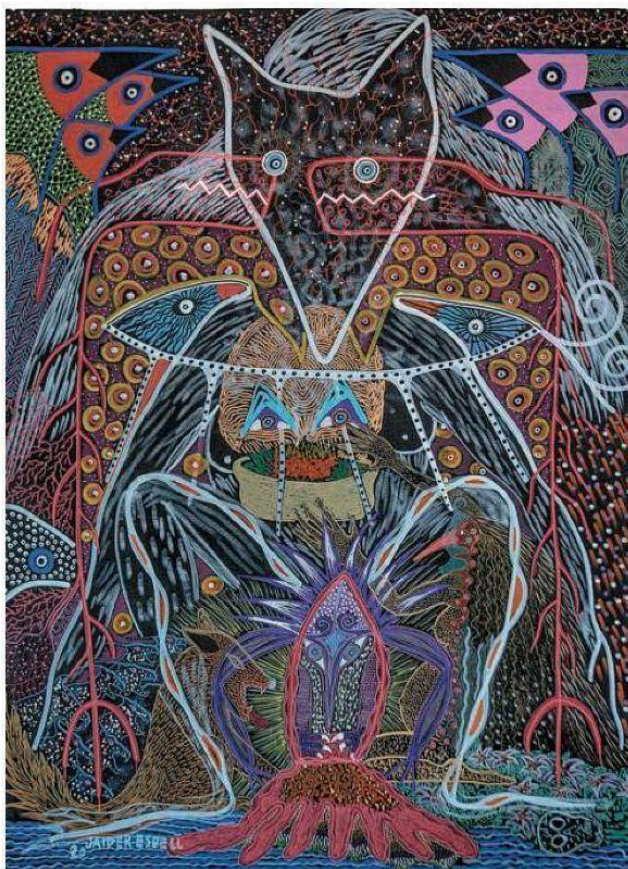
Figura 29 - Jaider Esbell | PNLD

Fonte: Página 54 do livro Jornadas Novos Caminhos - Arte - 7º ano, de Celso de Melo Filho et al., 2022

Essa obra de Jaider Esbell mostra animais e seres fantásticos, elementos ligados à memória e aos saberes ancestrais indígenas que fazem parte da cultura do artista.

Os kanaimés são espíritos que provocam a morte. Ao pintá-los, o artista quis tratar de questões relacionadas à história e às vivências do povo macuxi, que, desde a colonização até a atualidade, lida com ataques e ameaças, em geral, ligadas à exploração das terras indígenas. Para o artista, a magia e o sobrenatural se manifestam no processo de criação artística, momento de conexão e diálogo entre passado, presente e futuro.

A obra que você conheceu faz parte de uma série chamada *A guerra dos kanaimés* (2020), apresentada pelo artista na 34ª Bienal de São Paulo (SP), realizada em 2021. Para o artista, a arte seria capaz de tirar o indígena da invisibilidade e ajudá-lo a entrar no universo restrito das pessoas que influenciam a sociedade.



Obra da série *A guerra dos kanaimés*, de Jaider Esbell, 2020 (acrílica sobre tela, 120 cm x 134 cm).



Jaider Esbell

Artista multimídia, escritor, curador e produtor cultural indígena da etnia makuxi, Jaider Esbell foi um importante artista. Por meio de sua arte, propunha reflexões e debates sobre questões socioambientais, políticas e sociais relacionadas aos povos indígenas. Nasceu em Normandia (RR) e lançou seu primeiro livro, intitulado *Terreiro de Makunaima: mitos, lendas e histórias em vivências*, em 2012. Participou de diversas exposições no Brasil e no exterior, como a *Véxoa: nós sabemos*, na Pinacoteca de São Paulo, e a 34ª Bienal de São Paulo, sendo um dos principais destaques da edição.

São Paulo (SP), 2016.

Figura 30 - Jaider Esbell II PNLD

Fonte: Página 55 do livro *Jornadas Novos Caminhos - Arte - 7º ano*, de Celso de Melo Filho et al., 2022

5 A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E DESCOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca de liberdade” ensinam a transgredir e a transformar (bell hooks, 2020, p.59).

Seguindo os mesmos princípios do primeiro capítulo, reconheço que o “eu” e o “nós” enquanto sujeitos do discurso são ferramentas indispensáveis para conferir as tonalidades das análises a serem feitas. Entendendo que a arte não é universal, que o conhecimento não é neutro, que o currículo não é uma receita. Entendendo que a escrita parte de um lugar, de lugares de enunciação próprios, de que não me eximo do posicionamento político da minha análise, e de que a complexidade do tema desta pesquisa não se encaixaria em fórmulas discursivas assépticas, duras e impessoais. Então fecho a tecitura das análises entendendo-me como sujeito na pesquisa novamente, e trazendo a autoria sobre a qual tanto me debrucei em meus trabalhos docentes. Alinho essa escolha metodológica da narrativa à Grada Kilomba, quando ela ressalta que

Essa passagem de objeto a sujeito é o que marca a escrita como um ato político. Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/ o escritora/ escritor “validada/ o” e “legitimada/ o e, ao reinventar a si mesma/ o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (2019, p. 28)

Sobre a importância dessas narrativas, Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, reflete: “Como era o debate nas universidades até recentemente? Você primeiro escrevia, para depois falar e, depois, você falava para escrever de novo. O que mudou? Hoje, primeiro se fala para depois escrever e, depois, se escreve para falar de novo” (Santos *apud* Abud, 2023). Ao fechar o ciclo descrito por Bispo, com o meu “falar” espero também que a leitora compreenda que a sensibilidade artística que aqui me trouxe pede licença para que o discurso que profiro possa ser costurado com a liberdade e a riqueza das analogias pessoais, das figuras de linguagem, como as metáforas, e as associações. Diniz (2024) nos lembra que

Escrevemos para existir em nossas ideias, para habitá-las ou possuí-las e, com isso, provocar nossas leitoras que buscam refinar o pensamento próprio ou que desconhecem o que escrevemos. Eu quero conhecer a autoria das ideias que leio e quero circular novas formas de dizer ideias antigas. Por isso, escrever é arriscar-se. É se expor ao debate público, é provocar a (des)imaginação – e tudo por meio de um instrumento de intervenção: o texto. (2024, p. 94)

Quando se fala em educação em artes visuais, o desafio principal extrapola os conceitos da educação por si para os conceitos e definições do que é imagem conforme o tempo. A relação da humanidade e, por consequência, da educação com as imagens é uma seara em constante mudança. Desde que se tem registro, o ser humano tem, na sua relação com a imagem, um alicerce de percepção da própria vida. Das pinturas rupestres às imagens geradas por inteligência artificial, a imagem ocupa um espaço central no cotidiano e no imaginário das pessoas, principalmente no ocidente da modernidade/ colonialidade (Escobar, 2005).

Expressões da modernidade/ colonialidade se mantêm na sociedade de formas óbvias ou sutis, rígidas ou mutáveis. Com a consolidação do neoliberalismo globalizado, Krenak argumenta que

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado. (2020, p. 101)

Para compreender uma descolonização na educação em artes visuais é necessário entender primeiramente qual é o papel social das visualidades na sociedade e como isso afeta a educação. Isso será feito à luz dos conhecimentos da cultura visual e da educação da cultura visual. Todos os capítulos anteriores se imbricam nesta dança de conexões por mim apresentada neste capítulo.

De início, concordamos com Krenak (2020) que a modernidade/colonialidade (Escobar, 2005) formatou a história. Desde os primeiros que aqui chegaram no século XVI, a questão do outro é um problema central dos debates.

Recentemente, o debate da individualidade, do sujeito, do objeto, da subalternidade (Gramsci, 2002; Spivak, 2014; Apple, 2008) da alteridade, da outridade (hooks, 1989; jagodzinski, 2008), dos multiculturalismos (Hall, 2006), dos

pluralismos, dos lugares de enunciação (Kilomba, 2019; Ribeiro, 2017) está constantemente alimentado pela perspectiva do olhar. Complementar ao conhecimento do currículo, é importante perguntar quem vê, quando vê, o que vê, de onde vê, por que vê. A importância de tratar-se criticamente as visualidades revela-se constantemente, principalmente no que reafirmam diversos autores quando dizem que a cultura ocidental é ocularcêntrica. As visualidades se tornaram uma das principais ferramentas de domínio do ocidente capitalista (Oyěwùmí, 2021), tornando o ensino de artes visuais ainda mais importante no mundo globalizado contemporâneo.

Tendo a modernidade/colonialidade formatado a realidade, suas heranças de subjugamentos e disputas visuais encontram-se ainda misturadas às várias cosmo percepções do tecido social, afinal, de certo modo, somos todos “colonizados”. Olhamos aqui para o que apontam as possibilidades, dentro da materialidade da realidade de um país de índices alarmantes de desigualdades sociais e acessos básicos.

Olhamos aqui para um país cuja herança colonial também formatou essas desigualdades raciais, de oportunidades, políticas, sociais, econômicas, de gênero, e tantas outras. A colonialidade do ver (Barriandos, 2011), como constitutiva da modernidade latinoamericana, há muito já exprime essas relações.

Começando de onde todo o domínio racial se originou, perpassando as figuras 14, de Theodore de Bry, e 15, de Albert Eckhout. Theodore de Bry gravava o que escutava, pois aqui nunca esteve: relatos de uma terra exótica, onde o inimaginável tornou-se factível, o contato com povos de costumes completamente díspares dos europeus. Somos apresentados a uma das primeiras heteronomias e fabulações do colonizador europeu sobre os nativos sul americanos: a de que são canibais. Esse canibalismo, ou ainda “antropofagia” é um termo que existe desde os primeiros registros dos nativos brasileiros.

Já em Eckhout, “Mulher Tapuia”, mesmo que ele tivesse vindo pessoalmente ao Brasil, é possível verificar que a escolha do pintor foi a de representar a mulher indígena idealizada, com um exagero da forma dos membros em relação à cabeça. Sua cabeça parece proporcionalmente pequena se comparada ao restante do corpo, trazendo uma perspectiva animalizante. Apesar da tez e dos cabelos, os traços do seu rosto e a forma alta e esguia de seu corpo denotam um apego às formas europeias, como uma dificuldade de retratar o outro como ele é, que pode indicar

uma projeção da própria identidade como superior à dos nativos brasileiros. Também chama atenção o fato de ela estar carregando membros humanos amputados, um na sua mão e outro na cesta que carrega, em alusão ao canibalismo. O canídeo de dentes para fora aos seus pés engrandece ainda mais a perspectiva do selvagem, do canibal, do perigoso e incivilizado.

Barriendos (2011) define que “a matriz discriminatória da alteridade selvagem consistia em uma espécie de separação moral do Outro, a partir de sua definição como ser apolítico ou fora das leis dos homens e das leis divinas” (p. 10). Acerca do canibalismo, o autor também sinaliza que o nativo foi retratado como canibal para, além de saciar os desejos etnográficos daquilo que é exótico e curioso, como uma estratégia política para justificar a exploração e o genocídio. O apelo à moralidade (aquela que Kant descreveu anos depois) era a premissa que eximiria os colonizadores de compaixão ou culpa, já que se debatia se os “selvagens” possuíam alma. Mesmo sendo de conhecimento que a prática canibal se restringia a alguns seletos grupos em locais específicos, o fato de alguns deles comerem carne humana já era uma metonímia para uma visão de monstruosidade homogeneizante que levaria à uma primeira conclusão de que não possuíam alma, e por isso não seriam “gente” (Viveiros de Castro, 2018).

Sob essa chancela ideológica, os colonizadores poderiam converter os indígenas em mão de obra desumanizada e extirpada de qualquer direito fundamental, à serviço da exploração dos recursos naturais do “Novo Mundo” para enriquecimento das colônias, processo que o autor define como “um dos mais potentes dispositivos visuais: a cartografia colonial-imperial da alteridade canibal” (Barriendos, 2011, p. 18). A colonialidade do ver inaugurou o que o autor define como uma nova tensão geoepistemológica e etnocartográfica (2011). Se os colonizadores foram, por muito tempo, os únicos porta-vozes do *ethos* dos nativos, essas narrativas de curiosidades extraordinárias estiveram presentes na forma como são vistos os indígenas, e mais ainda, reafirmaram a episteme ocidental como a única narrativa possível, o crivo moral e a baliza que inferioriza tudo que a ela escapa.

É quase que uma tradição, no Brasil, que os conteúdos de arte indígena brasileira nos livros didáticos (como o de Hilda Höber Harres acima tratado, e o famoso título “História da Arte” de Graça Proença⁴⁷) aludem ao indígena do Brasil

⁴⁷ Livro que fora amplamente adotado nos anos 1990 e 2000 nas escolas, principalmente particulares, antes

colônia, e posicionem em seu sumário, a “arte indígena brasileira” entre a “arte rupestre” e a “arte indígena pré-colombiana”. Numa progressão (ou regressão) cronológica, como se a arte dos indígenas brasileiros fosse, de fato “primitiva”. E ainda como se essa arte tivesse encerrado-se ali, no contato com o colonizador, e como se carecesse da desenvoltura técnica europeia. Ou pior, que a arte estivesse cristalizada no mesmo fazer de quinhentos anos atrás até os tempos atuais.

Como no exemplo do livro didático *História da Arte Brasileira*, de Harres, lançado a 45 anos atrás. A obra deixa a herança da visão colonial evidente quando a autora classifica os indígenas brasileiros como “selvagens”, “tribos rudimentares”, que faziam suas escolhas estéticas “instintivamente”, de “técnica simples” e “pobres de expressão”. Além disso, a autora não apenas posiciona a arte indígena, no índice do livro, na sequência cronológica da arte pré-colombiana, como afirma que a cerâmica Tapajônica e Marajoara era superior à arte dos indígenas em tempos posteriores, na colonização. O juízo de valor assimétrico, com um ideal eurocentrado de beleza, e o juízo estético ocidental de “evolução ou involução” já são por si só problemáticos, o que se engrandece ao perguntarmos a quais indígenas, de quais períodos, ela se refere. Não se sabe. Não se sabe porque a autodeterminação dos povos e etnias fora por muito tempo invisibilizada na história e nos livros didáticos brasileiros, e uma miríade de povos, lugares, tempos, geopolíticas e culturas, encerradas na terminologia “Arte Indígena”. Esta categoria também é um conceito proveniente de uma leitura homogeneizante e simplista de um fenômeno plural, já que não existe uma “arte indígena”, bem como não existe uma “arte africana”, sendo os indivíduos e povos que pertencem a estes grupos culturalmente plurais e distintos. Esse reducionismo cultural que engloba tudo numa mesma leitura também pode oferecer pistas sobre como o ocidente/ capitalismo percebe a cosmo percepção dos povos resistentes à dominação.

Na obra de Harres (1979), ao colonizador, mais precisamente, aos jesuítas, são galgados os louros de seus feitos “salvadores”. Eles têm religiosidade cristã e vieram “ensiná-la” aos indígenas pagãos. Eles têm nome, têm pátria, têm técnica minuciosamente detalhada, são “engenheiros” ou padres, ou “arquitetos”. Em contrapartida, Harres qualifica a mão de obra racializada, muitas vezes escravizada, que levantou toda a arquitetura do mesmo período, como “o restante do pessoal”, que era “mestre de obras”. E ainda descredibiliza todo esse trabalho pesado ao

do PNLD.

distinguir categoricamente que as obras da arquitetura jesuítica eram dos portugueses, “não foram obras de indígenas”.

Aqui cabe a reflexão de que a colonização foi e é responsável pelo acultramento eurocêntrico forçado e pelo genocídio de milhões de indígenas, afrobrasileiros e seus descendentes, promovendo epistemicídios (Santos, 2000) e levando consigo parte de sua memória, cultura e diversidade, além de ser o fator estruturante das desigualdades globais. Sobre os indígenas, as justificativas são histórias de apagamento epistêmico, assimilação e acultramento dos povos indígenas que partem de alguns estereótipos: ou de que eram selvagens, canibais e sem alma; ou de uma passividade que precisava e aceitou “evoluir” para uma civilidade europeia; ou de uma idealização de pureza e uma imputação de incapacidade.

Processo que aponta para a figura 16, de Victor Meirelles. Ainda em Barriendos (2011) encontramos que “todo o passado mitológico sobre o selvagem e a tradição retórica medievalista sobre o canibal foram reutilizados na construção do ‘bom’ e do ‘mau’ selvagem americanos.” (p. 18). Onde o indígena civilizado, aquele assimilado pela lógica da colônia, seria o “bom selvagem”, em contraponto ao “mau selvagem”, o “canibal” ou mesmo àquele que conseguiu algum êxito na resistência à escravidão, à assimilação e ao genocídio. Acerca desta distinção, recomendo recorrer também à figura 24, reprodução de gravura de Debret, na Missão Artística Francesa.

É depois da Revolução Francesa, no Romantismo brasileiro, mais precisamente no indianismo, que a busca por uma identidade nacional romantiza a figura do indígena idealizado, “naturalmente bom e puro”⁴⁸. O indígena fora, então, representado em cenas que visavam reconstruir uma “história nacional”, mas cuja estética aludia às epopeias da mitologia greco-romana, sendo o indígena um personagem heroico, ou uma musa, ou um mártir. No Brasil estávamos sob a predileção às Belas-Artes, e as “cópias” dos modelos incutidos pelo neoclássico e pela estética kantiana do gênio como a epítome do belo. A europeização do indígena não se encerrava em sua assimilação e acultramento, mas também na forma como seus traços foram representados nas obras de arte. O indígena idealizado pelo romantismo foi deposto de seus direitos como sujeito, de sua

⁴⁸ Sugere-se a leitura do livro de Afonso Arinos de Melo Franco, “O índio brasileiro e a Revolução Francesa: As origens brasileiras da teoria da bondade natural”, de 1976.

agência e de sua autodeterminação, ou seja, ainda não era considerado totalmente “gente”.

A transição entre século XIX e o início do século XX foi ainda marcada por uma curiosidade perpetuada nas dinâmicas idealização e fetichização dos nativos brasileiros, na fotografia e na etnografia “museográfica” das culturas, nos raptos para servirem de modelos vivos de entretenimento, e novos tipos de dominação simbólica sobre a sua narrativa. Aqui recorro à figura 21, de Arissana Pataxó, e à descrição que a artista faz acerca da obra e de como a desumanização indígena se perpetuou, embora sempre atualizando-se.

Quanto mais povos ou pessoas que dariam aparência exótica, maior era o interesse europeu. (...) Eu trago uma interferência em que, na obra, fica branco o lugar que tem as pessoas, como se fosse um negativo. Ou seja, é um local onde se nega a existência, de ser gente, do ser humano. A gente sabe que por muito tempo o índio foi visto como pessoas que não eram também gente (Arte Indígena Contemporânea, 2022b).

No Modernismo brasileiro esse indígena é revisitado, mas a partir de um ângulo diferente. A antropofagia é apropriada, mas imbuída de novos significados: artísticos, contestadores, desestabilizadores da ordem vigente. Percebe-se, nos artistas, uma vontade de romper esse pacto silencioso e criar um movimento novo, que representasse seus porta-vozes.

jagodzinski traz um alerta acerca das “vanguardas” do século XX que, ao seu ver,

reproduziram a lógica binária de raça: Ocidente/primitivismo. Eles recapitulavam um interesse pelo Outro não como um recurso justo de permuta cultural, mas usando antes o primitivismo e a diferença do Outro como uma forma de atribuir à “arte primitiva” (e ao “primitivismo” da arte infantil), feita por artistas da modernidade, tudo aquilo que o Ocidente tinha (supostamente) perdido durante a sua industrialização: sua espontaneidade, espiritualismo, emotividade, irracionalidade, magia, sentidos. (2008, p. 668)

Além disso, percebe-se que, talvez pela própria posição social privilegiada em que os artistas modernistas se encontravam, muito da visão estereotipada, fetichizada, e idealizada sobre os indígenas permaneceu. Na imagem 17, de Tarsila do Amaral, por exemplo: seu referencial está no livro de Mário de Andrade, o famoso personagem indígena Macunaíma, que ainda carrega estereótipos estigmatizantes e preconceituosos para os nativos brasileiros, como a ninfomania e a preguiça.

O século XX não traz apenas vanguardas artísticas, mas intensas mudanças industriais, sociais e políticas, que se traduziram também na educação e no

currículo. Aqui aponto que, desde a origem do currículo enquanto orientador oficial da educação, em 1918, ele já nasce ideologizado. A cultura anglo-saxã previamente referida no Capítulo 2 como base para a criação do currículo escolar estadunidense era majoritariamente branca, heterossexual e cristã-protestante. O currículo nasce de uma necessidade de a cultura estadunidense “se proteger” dos imigrantes e manter-se como era, bem como uma necessidade de que esses mesmos imigrantes estivessem preparados para servir ao mundo do trabalho. Esse é o início do século XX. O Brasil, uma recém declarada República, ainda não possuía um currículo como o americano. Outrossim, as relações políticas com os EUA se estreitavam a passos largos com alianças nos mais variados setores, incluindo a guerra e a concepção de educação como ferramenta capacitadora para alimentar a indústria e o mercado, ou seja, o “mundo do trabalho” (Ujiie, 2013).

Por ser algo tão complexo e grandioso, o currículo está permeado por um campo de forças e interesses políticos e sociais, ou seja, o currículo não é neutro. Ele está carregado de intenções e ideologias dos planejadores e pensadores do ensino, sendo considerado um território de domínio controverso e por isso, contestado o tempo todo. Nesse sentido, se faz tão importante o olhar crítico para a imposição da disseminação de uma "cultura comum" (Moreira, Silva, 1995) dentro do currículo, que nega as diferenças e diversidades culturais das minorias que existem e precisam estar presentes nas vozes e corpo do currículo escolar. Para que se atinjam objetivos educacionais e que a aprendizagem obtenha êxito, é necessário dar a devida importância à forma como o currículo é planejado, dialogado, instituído e praticado.

No ensino de artes na segunda metade do século XX, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024 de 1961) incluiu o ensino de arte como parte do currículo escolar, mas sem estabelecer diretrizes claras para sua aplicação. Essa lacuna permitiu que a disciplina fosse tratada de forma discricionária, resultando em sua marginalização nos currículos escolares. No contexto havia um tecnicismo excessivo ou um *laissez-faire* (Barbosa, 1991). O que reforçava a ideia de que a arte se fundamentava unicamente no sentimento e seu ensino estaria cristalizado numa passividade embelezadora, mas não emancipadora, nem politicamente atuante.

Ou seja, apesar de a materialização de uma Lei Federal que versa também

sobre o ensino de arte se tratar de um ganho social relevante, a forma da sua redação pouco agregou à valorização ou à obrigatoriedade do ensino da disciplina. O emprego da flexão verbal “poderão” em suas recomendações também abre margem para uma escolha arbitrária em ampliar ou não, ministrar ou não, manter em seus currículos ou não o ensino de arte nas várias etapas da educação básica.

Em seu Título VI, Capítulo I, Art. 26, recomenda-se a ampliação do conteúdo de arte apenas nos últimos dois anos do antigo grau primário, prezando por uma iniciação “em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (Brasil, 1961) que hipervaloriza o conhecimento técnico das artes aplicadas, e não menciona seu caráter sociocultural, além de recorrer ao binarismo da ideia de sexo, demonstrando as marcações das disparidades de gênero, e diminuindo o ensino da arte à expectativa de adequar-se a elas.

Embora a inovação e o dinamismo tenham sido características marcantes dos movimentos artísticos, especialmente a partir do século XX, alguns acontecimentos diferenciam o rumo que o contexto brasileiro tomou em relação aos outros países. Nas décadas de 1960 e 1970, enquanto pulsavam na Europa os muticulturalismos, seus temas emergentes e a Nova Sociologia da Educação, na América Latina a colonialidade se atualizava através da ditadura (Saviani, 2007), e imprimia mais uma marca na forma como se deram as relações.

A aliança com os Estados Unidos foi firmada no contexto da Guerra Fria, em que os Estados Unidos buscavam reprimir um suposto crescimento comunista na América Latina (Nogueira, 1999). Eram diversos os objetivos do acordo MEC-USAID, como promover a privatização do ensino público, reduzindo os investimentos governamentais na área da educação. Segundo Ana Mae Barbosa, o Acordo MEC-USAID

reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada “Diretrizes e Bases da Educação”. (...) Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. (p. 49, 1989)

A Reforma Universitária de 1968 também fazia parte desta aliança, e ajudou a conter as mudanças gestadas nas concepções de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro⁴⁹ para a educação brasileira, que foram silenciados pelo regime autoritário.

⁴⁹ Darcy Ribeiro pontua que “De fato, quando se promulgou a chamada “reforma universitária de 1968” e, posteriormente, todos os remendos adispostos a ela, aquelas liberdades já vieram castradas, e aquelas

Apesar de tornar obrigatória a Educação Artística na educação básica, é importante pontuar que a reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692 de 1971 introduziu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, também com o objetivo de promover valores alinhados ao regime militar, como a obediência e o patriotismo. E enquanto disciplinas como Educação Moral e Cívica e formação técnica recebiam atenção prioritária, a Educação Artística era tratada como atividade secundária, sem espaço para desenvolver seu potencial crítico e criativo, e sem diretrizes claras para sua efetiva integração ao currículo escolar. (Saviani, 2007). Em 1971, o posicionamento conservador aprimorou-se. Fica evidente o caráter simbólico de promover a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica e da Educação Artística no mesmo artigo da Lei, onde o ensino de artes permanece tolhido aos valores ditatoriais do apelo à moral conservadora, com hierarquia vertical totalitária e violenta, civismo, disciplina, falta de pluralismo e nacionalismo. Barriendos (2011) atenta para o fato de que é necessário desvincular-se de um idealismo nacionalista colonial-militar, visto que os regimes visuais do patriotismo estão alicerçados em valores permeados de preconceitos e violências, e através do imperialismo, respondem à um conceito euroestadunidense de nação.

O ideal de um nacionalismo que se utilizava do suporte das imagens como doutrinação fica evidenciado na figura 26. O livro didático de Alabi Lucci, Educação Moral e Cívica, diferentemente dos livros didáticos de Educação Artística, recebeu intenso investimento para sua ampla circulação em território nacional. Ou seja, o projeto de “nação” que o regime autoritário buscava permaneceu vinculado ao apelo das imagens no recente ano de 1985. Esse nacionalismo também era exaltado através de artimanhas do discurso. A “fé cristã” era exaltada como um valor nobre do homem branco (e não como uma doutrinação que justificou uma verdadeira inquisição aos outros povos).

Na ilustração de uma senhora negra amamentando um bebê branco (Figura 26), recorremos a Grada Kilomba, que acerca das “mães pretas”, descreve que “durante o colonialismo, seu trabalho foi usado para nutrir e prover a casa branca,

renovações estruturais degradadas. O mais grave, porém, é que os velhos catedráticos e a reação acadêmica já se haviam reapossado da universidade. Em suas mãos, como era inevitável, cada inovação se converteu num escárnio, agravando muitas vezes os problemas que poderiam ter resolvido. Assim é que pululam pelo Brasil afora os simulacros dos institutos centrais; as departamentalizações de mentira; o regime de crédito funcionando pior que os antigos seriados; os currículos de curta duração deteriorando os títulos profissionais.” (1978, p. 64).

enquanto seus corpos foram usados como mamadouros, nos quais as crianças brancas sugavam o leite” (2020, p. 141). Este fato está invisibilizado na imagem e no discurso do livro, bem como estão invisibilizadas as razões para esse comportamento. Razões provenientes dos marcadores da modernidade/colonialidade pautados na justificativa do racismo, do tráfico de pessoas do continente africano, da diáspora, da escravidão, da miséria e do açoitamento nas senzalas. Das identidades, memórias e culturas obliteradas. Onde estaria o bebê biológico desta senhora?, razão pela qual ela produziria leite materno. A análise das imagens também comunica sobre as invisibilidades (Dias, 2011), ponto que a educação da cultura visual busca trazer para o ensino de artes visuais. Na obra analisada não se fala sobre os sequestros, os assassinatos e os crimes sexuais que forjaram o povo brasileiro. Ressalvo aqui que a escravidão durou quase quatrocentos anos no Brasil, tornando-se o maior crime contra a humanidade, e que deixou marcas muito profundas. Essa “afetividade” passiva descrita como “fundadora do povo brasileiro” e anunciada pelo recurso da imagem ofende múltiplas vezes o povo negro e a sua memória, principalmente quando o recorte anuncia que a vida “dos filhos dos colonos” era mais importante que a das “mães pretas”. Como pontua Kilomba “é uma imagem controladora que confina mulheres negras à função de serventes maternas, justificando sua subordinação e exploração econômica” (2020, p. 143).

O que também pode ser observado na figura 25, capa do livro de Harres (1979), que descreve a obra de Di Cavalcanti como “mulatas de sensual lirismo”. Na introdução para a edição brasileira de seu livro *Memórias da Plantação*, Kilomba define o termo “mulata” como “palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula, isto é, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior” (2020, p. 19). E nos lembra de outro recurso racista que fora muitas vezes utilizado nos países de colonização de língua portuguesa, a romantização da miscigenação, que “é uma forma comum da narrativa colonial, que transforma as relações de poder e abuso sexual, muitas vezes praticadas contra a mulher negra, em gloriosas conquistas sexuais, que resultam num novo corpo exótico, e ainda mais desejável” (idem, idem). A capa do livro de Harres (figura 25) postula esses dois discursos: a “animalização da impureza de raça” e a sua sexualização.

Acerca da construção dos dois estereótipos acima, imagens da “mulheridade

negra” (Kilomba, 2020), a autora conclui que são ““um reservatório” para os medos da cultura ocidental, onde “a mãe negra” e a “prostituta negra sexualmente agressiva” vêm representar essas funções femininas que uma “sociedade puritana” não pode enfrentar: o corpo, a fertilidade e a sexualidade” (2020, p. 143). Sobre a total invisibilização do homem negro, tido como um inimigo criminoso e agressivo, a autora ressalta que “o homem branco sexualiza a mulher negra, mas matou o homem negro anteriormente” (idem, idem).

Mas embora as representações “do outro” e as concepções curriculares oficiais tenham sido empobrecidas durante o regime ditatorial, Roberto Schwarz (2000) traz o contraponto de que a cultura visual foi um campo fértil para a crítica à ditadura militar no Brasil. Artistas, fotógrafos e cineastas utilizaram suas obras para denunciar a repressão, a tortura e a censura, criando imagens que desconstruíam a narrativa oficial de progresso e ordem promovida pelo regime. E também professores de arte, artistas da resistência política⁵⁰, num continente tomado pelas ditaduras. Professores estes que há décadas perscrutam e protagonizam a virada pedagógica da arte, que contribui para a concepção de uma pedagogia cultural, onde a junção entre a arte e a pedagogia atua como mecanismo de resistência na América Latina (Fernández, Castro, 2020).

Com a redemocratização nacional exprimida através da Constituição de 1988, expoentes dessa resistência e suas conquistas tornaram-se ainda mais importantes. O paternalismo e a negação aos direitos de sujeito e de autodeterminação aos indígenas anteriormente comentados podem ser verificados como constantes neste atravessamento histórico, através do fato de que as comunidades indígenas só deixaram de ser tuteladas pelo Estado com a Constituição Federal de 1988. Ailton Krenak, em seu discurso histórico na ocasião da Assembleia Constituinte de 1987 (Figura 18), finaliza sua fala dizendo que “O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso” (Índio Cidadão?, 2014). Outros líderes da resistência indígena, como Tuíre Kayapó (figura 19), atualizaram no imaginário coletivo as visualidades de suas lutas. A simbologia do facão como um objeto de resistência serviu para que a artista Arissana Pataxó compusesse a sua obra “Mikay” (figura 20), em 2009.

⁵⁰ Como por exemplo os artistas e educadores Pedro Lemebel, Ana Longoni, Tania Bruguera, Augusto Boal e a relação entre o Teatro do Oprimido de e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Na década de 1990, no campo do currículo de artes visuais, a Abordagem Triangular (Barbosa, 1991) trouxe fôlego ao debate, elevando a discussão e a epistemologia a outros patamares. Primeiramente porque, historicamente, a episteme deste componente curricular permaneceu por muito tempo alijada dos interesses públicos, sem nenhuma garantia de seu efetivo trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, contribuindo para fomentar no imaginário social a atmosfera de pouco apreço pelo protagonismo do ensino de arte nas escolas e nos currículos. Mesmo que a LDB de 1961 e a sua história subsequente tenham mencionado o ensino de arte e a educação artística, a falta de parâmetros para a sua execução deixou brechas para que, durante muitos anos, o ensino da arte tenha ficado à reboque das necessidades de seu tempo histórico.

Outro importante motivo que torna a obra de Ana Mae Barbosa tão singular, para além da importante Abordagem Triangular, é seu envolvimento político com toda a atmosfera que permeia o ensino das artes visuais. Desde suas pesquisas de alto valor histórico e social, até seus bem delineados posicionamentos, a autora permanece em produção constante refletindo acerca da realidade e suas mudanças. Ainda um motivo crucial para a relevância da obra de Barbosa é que foi a partir do trabalho da autora que começa a se perceber no Brasil o embrião de uma revolução no conceito de arte.

No contexto do Distrito Federal, esse debate ganha contornos ainda mais férteis a partir do Currículo para a Educação Básica do Distrito Federal de 1993. O Distrito Federal inaugura um novo período para a educação distrital e sai antes mesmo da LDB de 1996, dos PCNs de 1998 e das DCNs de 2002, demonstrando o impacto do Plano de Educacional de Brasília e da Universidade de Brasília na sua responsabilidade enquanto capital federal ao lançar luz aos caminhos e as pesquisas em educação.

Como uma nova concepção de arte alicerçada em Barbosa (1991), o currículo inaugura alguns novos conceitos para o componente curricular. Esses conceitos são cotidiano, identidade e comunidade, e mais aprofundadamente, a relação entre os três. O ganho pedagógico desta perspectiva representa outra revolução na forma em que a arte é tratada nas escolas, que é a percepção acerca da realidade individual e local, trazendo enfoque à constituição do sujeito e as suas relações com o contexto em que está inserido. É notória a valorização que este currículo dá à arte do Distrito

Federal e de seu entorno, sugerindo em toda a educação básica, por diversas vezes, a aproximação com artistas do centro e da periferia. Há ainda a preocupação de se inserir como subtemas a “História Social da Arte”, bem como as contribuições de negros e indígenas. Essas relações adquirem significado ainda maior quando se trata do território da América Latina, onde a relação estreita entre arte e comunidade é principalmente política (Camnitzer, 2007).

Paralelamente, o documento também traz em si alguns paradoxos. O primeiro é a preocupação com as habilidades técnicas, que se perpetuaram como tendência também naquela década (Ujiie, 2013). Em contrapartida, o currículo menciona a importância do olhar, e mais ainda, da educação do olhar, deslocando o protagonismo histórico da obra e do artista para o sujeito que com ela tem contato, pensando uma educação em artes visuais preocupada com o sujeito, para além do conteúdo formalista do tecnicismo e da história da arte.

A partir daí compreende-se no currículo que a criação está fortemente ligada à proposta da prática das releituras das obras de arte pelos estudantes. Para a releitura são valorizados os conhecimentos técnicos e históricos, mas o protagonismo, outrora presente no sujeito do estudante, parece se deslocar novamente à obra de arte neste aspecto, quando a criação perpassa a releitura, a reelaboração de uma obra preexistente específica, e não o estímulo à autonomia criadora do estudante.

O Currículo do Distrito Federal de 2002, por sua vez, segue estimulando a prática das releituras através da Abordagem Triangular. Há ganhos pedagógicos na redação do documento que ligam a Abordagem Triangular ao ensino da arte dentro do desenvolvimento dos “processos psíquicos superiores”, atribuídos na literatura da psicologia da educação às relevantes pesquisas de teóricos como Vigotski e Piaget.

Há também a transdisciplinaridade do componente arte com outras disciplinas. Outrossim, percebe-se que essas aproximações estão galgadas ainda num olhar tecnicista, ao sugerir que a técnica de fabricação de materiais artísticos estejam associadas apenas a disciplinas como química, física e biologia.

A Interculturalidade é também um marco importante, principalmente quando ela dialoga com a realidade local do Distrito Federal. Ela também está baseada na inserção de conhecimentos artísticos dos povos negros e indígenas, mas a redação do documento sugere heranças do nacionalismo oriundas de um universalismo

estético (Jagodzinski, 2008), quando dispõe que tais conhecimentos devem partir da “incorporação e integração, ao longo da história, à estética nacional”.

O currículo aponta ainda para a relevância das aprendizagens significativas (Ausubel, 2003). Mas no documento, estas aprendizagens estão dispostas de maneira a servir às tendências internacionais de educação. O que pode ser verificado através da justificativa de sua utilização para as competências e habilidades. Mais uma vez o currículo distrital antecipa as concepções (nas competências e habilidades) que seriam inseridas, em 2015, na criação da primeira Base Nacional Comum Curricular. Outro dado consonante é a orientação do Relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, com valores como “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver”. Junto das “competências e habilidades”, essas tendências foram aqui anteriormente sinalizadas como sendo constitutivas da concepção de educação neoliberal produzida para o mercado de trabalho.

Este é o panorama que Paulo Freire (1996) define como Educação Bancária, sendo o oposto de uma educação libertadora. O foco então, está em processos não estritamente alinhados com a formação humana do sujeito, o que pode ser percebido também na maior centralidade dada à figura do artista, em detrimento a do estudante. Este currículo parece estar ainda mais próximo que o anterior das teorias neoliberais, que exprimiam um ensino de predileções conteudistas e tecnicistas.

O neoliberalismo também reafirmou e criou diversos padrões a serem seguidos pela sociedade, sejam eles padrões de comportamento, estéticos ou relacionais (Ballestrin, 2020). Dos brinquedos (Figura 23) ao currículo e à grande maioria dos cargos de poder, a mensagem simbólica do ocidente/ capitalismo reafirma que o protagonista de suas conquistas históricas é o indivíduo, branco, homem, cristão e heterossexual. Embora esse modelo tenha perdurado ao longo dos séculos, ele não reflete a realidade da maioria das pessoas nos países colonizados na América Latina.

As mudanças propostas por Barbosa (2000) para a educação em artes visuais no século XXI são trazidas apenas como um resumo ao final do documento, demonstrando uma intenção de alcançá-las, mas não é esclarecido como, visto que não estão propriamente articuladas durante o corpo do texto do currículo.

Percebe-se então nesses dois currículos (1993 e 2002) uma tensão

epistemológica e metodológica entre os conteúdos formalistas da arte e as novas ideias trazidas por Barbosa. Ficam evidentes nas nuances as tensões entre conhecimento conservador/ conhecimento inovador, autonomia/ heteronomia, professor/ artista, cópia/ autoria, local/ global, ocular/ visual. Paradoxos epistemológicos que, para além do currículo, transcendem as dicotomias e binarismos nas suas entrelinhas e estão presentes em vários âmbitos sociais neste começo de século.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Constituição de 1988, que nos orientam até hoje, já abriam o caminho para as mudanças de paradigma do século XXI, trazendo textualmente garantias sociais essenciais. A LDB de 1996, em seu Art. 26. § 2º, tenta pôr fim à disputa acerca da obrigatoriedade do conhecimento curricular da arte tornando-o obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A constituição fornece outras garantias, tanto no âmbito da cultura, quanto no sistema geral de educação, bem como na educação escolar para os povos indígenas.

Acerca da forma como seriam ou não tratados os conhecimentos dos povos negros e indígenas na educação nacional, é notável o ganho das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em toda a educação básica, pública e privada, em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Entretanto, a Lei 10.639 não garante e nem detalha como será realizada a formação e capacitação dos profissionais para este fim. Na primeira redação da lei havia um artigo que fora posteriormente vetado. Ele trazia em sua redação: "Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria." Razões do veto: "Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores". Tal veto evidencia outro problema, o fato de que, conforme mencionado em sua justificativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 não citava em nenhum momento a capacitação de professores. Um exemplo contundente da lacuna de formação evidenciada é que também não há lei que garanta a obrigatoriedade de formação em história e culturas afrobrasileiras e indígenas nos cursos de licenciatura do

ensino superior brasileiro⁵¹, dado que impacta nas assimetrias de se e como esses conteúdos serão tratados no currículo real.

Em 10 de março de 2008, passados cinco anos da lei anterior, a Lei 11.645 acrescentou ao currículo escolar a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", complementando a Lei 10.639, que já previa o ensino da história e cultura afro-brasileira. A Lei 11.645, por sua vez, além de também não detalhar ou garantir meios para que se concretize, altera apenas lexicalmente a lei anterior, vide exemplo do Art. 26-A. § 2o: Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, onde a redação é somente acrescida das palavras “povos indígenas”. Esta redação torna o documento sucinto e de fácil assimilação, porém empobrece a complexidade do ensino de ambas as temáticas ao não aprofundar de que forma e com quais garantias esse ensino será implementado. Diferentemente da Lei 10.639, acrescida da Resolução nº1/2004 do CNE (onde são recomendadas outras ações curriculares mais assertivas para a educação nas relações étnico-raciais), não há até o momento nenhuma Resolução por parte do CNE ou outro órgão nacional que qualifique o currículo e as metodologias para o ensino da história e cultura indígena.

Este processo aponta para a supracitada “torre de Babel curricular” à qual o Brasil está submetido, já que é necessário uma pesquisa minuciosa e exaustiva em diversos órgãos, resoluções, programas, planos, diretrizes e parâmetros nacionais e regionais para tentar compreender as minúcias do que está sendo tratado. O que inegavelmente aumenta a contribuição para o tema, ao passo que também acaba confundindo a consulta do professor para organizar a sua prática. Esta confusão também pode ocorrer devido a uma possível dissonância entre a redação e a interpretação destes documentos, que são feitos em tempos diferentes, por entidades diferentes, com metodologias e propósitos diversificados. Embora a essa pesquisa não caiba esta resposta, não deixo de me questionar a que ou a quem

⁵¹ Em 2016 foi proposta por iniciativa popular, através do portal oficial do Senado Federal, uma Ideia Legislativa que buscava o apoio da população para a implementação da “Obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas licenciaturas na área das ciências humanas” no Brasil. Segundo a política da plataforma, a Ideia Legislativa deveria obter ao menos 20 mil assinaturas de apoio popular para passar para a próxima fase, mas o processo foi “Encerrado sem apoio suficiente”, quatro meses após a sua criação, com apenas 206 assinaturas. Disponível em: [https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de.forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20\(licenciaturas\).](https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de.forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20(licenciaturas).) Acesso em 27 fev. 2025.

serve essa confusão.

Aqui podemos analisar um outro ponto crítico. Ao simplesmente serem acrescentadas ao currículo, sem aprofundamento epistemológico, temáticas condizentes com a diversidade de povos negros e indígenas, jagodzinski alerta que

o caminho mais fácil para conceitualizar e implementar um "componente multiculturalista" dentro do currículo atual da arte (...) configura-se por meio do princípio simples e econômico de "acrescentar". A acomodação no sentido de "acrescentar" a arte de culturas (...) traz com isso a força plena daquilo que tem sido caracterizado como o "novo racismo", ou o "racismo civilizado". (2008, p.663)

A inclusão e a tolerância pressupõem em si mesmas uma hierarquia vertical de poder em que quem está “no topo” precisa querer, escolher e consentir em “adicionar” os quem está à margem, ao mesmo tempo em que outorga a si mesmo o direito de definir quem será o de fora, o “exótico”. A inclusão também pode funcionar como uma tentativa de mascarar o fato de que não se está fazendo uma real justiça social ou reparação histórica. Sob uma suposta abertura e benevolência da cultura dominante, paradigmas como inclusão e tolerância continuam perpetuando violências sutis, ao passo que “isso dificulta a identificação do racismo porque esse alguém está sendo incluído e excluído simultaneamente” (Kilomba, 2020, p. 183). Analiso que a celebração da diversidade superficial é precisamente isso: uma assimilação que fagocita o outro para dentro de si, a partir de onde sua apropriação sobre esse outro estará facilitada, e a cultura de grupos historicamente marginalizados poderá ser mais facilmente diluída para corresponder às expectativas da cultura dominante. É o que Krenak (2020, p. 22) ironiza acerca do mito constitutivo de nação ““Ah, para a gente se entender como nação, vamos todos fazer de conta que não houve genocídio”. Como considerar uma história de pátria no meio deste cemitério continental?”, questiona o autor.

Seguindo as tratativas legais brasileiras, em 2010 o Artigo 26. § 2º da LDB/1996 foi alterado. O ensino da arte na educação básica continuaria obrigatório, mas desta vez, “especialmente em suas expressões regionais”, ganho curricular importante para que se olhasse para a produção nacional e para a arte como fortalecedora de vínculos políticos e comunitários.

Em 2016 a LDB reconheceu que teatro, música e dança constituem o componente curricular arte. Nós professores de artes erramos se acreditamos que desta vez, passados tantos anos e com tantas novas licenciaturas específicas nas

linguagens artísticas, seríamos alocados nas linguagens de nossa formação. Erramos se acreditamos que assim nossos estudantes teriam garantido seu direito de ter aulas com professores propriamente qualificados. Na prática, passados 45 anos da edição da LDB de 1971, voltamos à polivalência, ao panorama que Barbosa descreve em 1989, de um professor “que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (p. 171). Outra grandiosa contradição, já que somos, na grande maioria das universidades públicas, preparados em licenciaturas específicas para somente uma linguagem artística.

A história da disputa da educação em artes nos currículos já nos mostra que nenhum avanço é permanente: estamos sempre em perigo. Perigo este que fez, também em 2016, o polêmico Artigo 26 §2º da LDB ser retomado, tornando o ensino da arte obrigatório apenas na educação infantil e no ensino fundamental. A ocasião era a implementação oficial da Base Nacional Comum Curricular, que entre muitas mudanças, instaurou o Novo Ensino Médio. Este é um debate complexo à parte, mas em sua primeira redação vemos outra semelhança muito proeminente entre a BNCC 2016 e a edição da LDB de 1971 (durante o golpe militar), já que a BNCC 2016 também retirou a obrigatoriedade dos componentes curriculares de filosofia, sociologia e artes do ensino médio.

A “mão privatista”⁵² que comandou este processo vinha de instituições privadas aliadas ao neoliberalismo internacional e aos interesses do governo Temer, que tirou Dilma Rousseff da presidência do Brasil.

As análises estão a partir daqui, no Currículo em Movimento do Distrito Federal, em uso nos dias atuais. Um dos motivos citados pelo documento para sua mais recente edição, de 2018, foi a obrigatoriedade em se adequar à BNCC. Este currículo delineia seus contornos de forma embasada academicamente e detalhadamente construída no seu Caderno de Pressupostos Teóricos (2014). Tal arcabouço teórico demarca um contorno epistemológico robusto, distinto dos demais currículos, inclusive da BNCC. Principalmente ao optar pelas teorias críticas de currículo, conhecidamente opostas às teorias liberais de currículo. Ao escolher os “objetivos e conteúdos”, em detrimento às “competências e habilidades” da BNCC

⁵² Este parágrafo corresponde a uma fala do professor Francisco Thiago Silva, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante uma de suas aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação, em novembro de 2022.

(2018), o currículo também demarca uma atitude de autonomia em relação à tônica que dará à educação centrada no conhecimento para formação e emancipação humana em detrimento a uma educação conteudista e instrumentalizadora para o mercado capitalista.

Uma das bases conceituais do Currículo em Movimento é a Psicologia Histórico-Social, do autor russo Lev Vigotski. Percebo a importância de trazer algumas contribuições do autor para o ensino de arte. Em sua obra *Psicologia da Arte* (1965/1999b)⁵³, o autor amplia o entendimento tradicional da arte como algo além de meramente industrial. Mostra-se crucial, no contexto atual, reconhecer que o conhecimento em artes visuais é indispensável, pois vai além da habilidade manual, assumindo também uma dimensão política. O autor ainda reflete sobre a relevância da experiência estética para o desenvolvimento emocional do sujeito e para o aprimoramento de sua sensibilidade: "a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística, ou o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento." (Vigotski, 1965/1999b, p. 3). Para Vigotski (1965/1999b, p. 308), "o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se". Daí a importância da experiência crítica da educação em artes visuais para a noção de sociedade: "a arte nunca poderá ser explicada até o fim a partir de um pequeno círculo da vida individual, mas requer forçosamente a explicação de um grande ciclo da vida social" (Vigotski, 1965/1999b, p. 99). As artes visuais, nesse contexto, atuam como um meio de sensibilização, preparando as pessoas para adotar uma postura crítica, acolher as diferenças e existir de forma consciente. Para Vigotski, "a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade" (Vigotski, 1965/1999b, p. 329).

Observo que tais ideias parecem estar mais alinhadas com as necessidades do sul global contemporâneo, e com as demandas da escola na atualidade. Em especial, no que se refere às imagens e aos seus estudos em sala de aula da educação básica.

No CeM (2018), no componente de Artes Visuais, prima-se para que a teoria e a prática estejam articuladas a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae

⁵³ Apesar da relevância de suas ideias, muito do conhecimento de Vigotski não foi traduzido e divulgado por muito tempo. Isso ocorreu pelo boicote histórico do ocidente aos países considerados socialistas. Por consequência, o acesso às suas ideias foi tardio, principalmente na América Latina.

Barbosa (1991), com a interseção entre o fazer, o apreciar e o contextualizar. A teoria base desta parte do currículo, concebe-se a partir da relação entre os sujeitos apreciador, produtor e a obra, onde não há necessariamente hierarquia ou sequência entre eles.

Essa abordagem representou, no início dos anos 1990, um avanço proeminente no ensino da arte e abriu várias potencialidades, contribuindo enormemente para a formação dos estudantes do ensino básico. Atualmente, mostra-se necessário trazer também a crítica para o cerne da prática educativa, potencializando educação em artes visuais para várias esferas, incluindo a esfera de formação política.

É nesta perspectiva que a cultura visual torna-se imprescindível. Visualidades estão relacionadas às imagens, mas a imagem não é fixa, é fluida (Mitchell, 2005), necessita de um repertório pessoal de significação e um debate coletivo. Se estende para outros campos do saber porque as imagens transformam e moldam as pessoas. Desta forma, a educação da cultura visual busca nas visualidades a crítica, a agência individual e coletiva, além da contextualização e contemplação. É certo que a perspectiva crítica tem potencial de desestabilizar e gerar conflito. O que, para Hernández (2007, p. 80), não é um problema, já que “a cultura popular – e a cultura visual – é conflitiva por natureza, porque celebra os significados e as crenças de grupos subordinados que se opõem às crenças e aos valores do grupo dominante”. Esse processo alude ao que descreve Dias, havendo

a necessidade de reconhecer diversos contextos e contigüidades da visão, produção e representação e, neste processo, a arte/educação transforma-se num instrumento de pedagogia crítica em que as intenções, finalidades, interpretações, influências e o poder de representações visuais provocam um reconstrucionismo social crítico, uma pujante educação da cultura visual. (2006, p.67).

Sobre como será tratado o tempo histórico nas artes visuais no CeM (2018), há uma contradição na redação do currículo. Primeiramente, o currículo afirma que “Nos Anos Finais [ensino fundamental 2], os objetivos de aprendizagem e conteúdos pautam-se na cronologia histórica aliada à apreensão espiralada das manifestações artísticas” (Distrito Federal, 2018, p. 57-58). Na página seguinte, é apresentado que “esse conhecimento não deve se restringir à identificação das experiências artísticas de forma cronológica” (2014, p. 59). Mais adiante, na seção de conteúdos e objetivos de aprendizagem, a escolha tomada pelo currículo evidencia-se no fato de

que os conteúdos de história da arte do sexto ano começam com “Arte na Pré-História” (p. 67) e seguem perpassando toda a cronologia histórica das artes visuais europeias em cada ano do ensino fundamental, até finalizar no nono ano com o penúltimo conteúdo “Arte Cinética, Vídeo e os elementos da linguagem videográfica, Animação Stopmotion” (p.71), configuração bem parecida com a do livro *História da Arte Brasileira* (1979), de Harres (Figura 25), que na capa já anuncia esta mesma cronologia.

A partir de agora recomendo à leitora recorrer ao Anexo I, página 138 desta pesquisa, onde consta a reprodução do quadro dos conteúdos e objetivos do Currículo em Movimento (2018) para a educação em artes visuais do ensino fundamental 2.

No sexto ano (p. 67-68), entre seus os dezoito conteúdos, apenas dois estão sutilmente alinhados com a descolonização: “Matrizes culturais brasileiras: (indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) e suas influências na formação da arte e da cultura local, regional e nacional” e “Arte pré-colombiana – civilizações maia, asteca, inca, marajoara, santarém e outras”. Está nessa relação entre conteúdos e objetivos, as duas únicas vezes no currículo em que é mencionado o termo “indígenas”.

Quanto aos objetivos, entre os treze totais, destaco seis que estão alinhados à perspectiva descolonizadora e da cultura visual: “Relacionar a produção artística do Distrito Federal produzida em diferentes momentos com os aspectos sociais, geográficos e históricos”; “Reconhecer, respeitar e valorizar, no âmbito familiar, escolar e regional, a diversidade cultural”; “Reconhecer a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento”; “Apreciar e entender as manifestações culturais de vários grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira em seu universo pluricultural”; “Conhecer e valorizar a cultura visual local e global; fomentar a pluralidade cultural no espaço escolar” e “Identificar, conhecer e utilizar os elementos da linguagem visual, a história da arte e os formadores da cultura brasileira, bem como reconhecer-se como sujeito de mudança de sua formação cultural” (Este objetivo também se repete no oitavo ano).

O conteúdo “Matrizes culturais brasileiras: (indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) e suas influências na formação da arte e da cultura local, regional e nacional”, está entre “Influência dos estilos/movimentos artísticos da Pré-história à Idade Média” e “Arte pré-colombiana – civilizações maia, asteca, inca,

marajoara, santarém e outras”, à exemplo da problemática “tradição” anteriormente tratada neste capítulo de inserir este conhecimento entre a pré história e a arte pré-colombiana.

Neste ponto já percebo que o CeM (2018) é marcado por algumas assimetrias entre os conteúdos e os objetivos. Se muitos dos objetivos, por um lado, têm pretensões possivelmente críticas e descolonizadoras de educação em artes visuais, os conteúdos sugeridos são, em sua intensa maioria, eurocentrados.

Mas no sétimo ano (p. 67-68) é que essa tensão parece se agudizar. Ela não é incontornável, irá depender da abordagem do professor.

Destarte, há quatorze conteúdos recomendados para o sétimo ano. Doze deles mantêm o *modus operandi* de um currículo cronológica e epistemologicamente eurocentrado, incluindo o conteúdo “A arte como linguagem universal”. E mesmo quando o enfoque é no contexto brasileiro, é a partir da influência de movimentos artísticos europeus. Há dois conteúdos que perpassam esse modelo, mas oferecem mais abertura para a cultura visual e popular e uma possível descolonização: “Patrimônio – definição, termos que envolvem o conceito e classificação segundo o IPHAN” e “Barroco como o primeiro estilo artístico brasileiro, diferenças regionais e a contribuição do negro em seu desenvolvimento”. Esta é a única menção à palavra “negro/a” em todo o currículo de artes visuais do fundamental 2.

A distinção entre “Arte e Artesanato” é feita em dois conteúdos, um no sexto, e outro no sétimo ano. Distinção que subjuga o conceito de artesanato, dado que “nada na forma, nem no sentido ou contexto das coisas as predispõe a serem classificadas como arte ou não” (Lagrou, 2010, p.20). Acerca da tradição histórica de colocar a arte indígena como artesanato, Yacunã Tuxá reflete:

Muito do que nós produzimos era visto como artesanato. Os cachimbos, as nossas ferramentas, as tecnologias de existência, de manejo da terra são vistos como artesanias, como artesanato. E é preciso se questionar o que é arte. Quando a gente chega alguns desses espaços, muitas vezes os nossos trabalhos estão ligados como trabalhos menores ou o dentro de um nicho: Isso é “arte indígena” e isso aqui é “Arte” [exemplo]. (Arte Indígena Contemporânea, 2022c)

Já entre os seis objetivos do sétimo ano, há dois que identifico como bastante galgados numa perspectiva descolonizadora. O primeiro: “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro e de outros povos, posicionando-se de maneira crítica contra qualquer discriminação baseada em diversidade cultural, social, étnica, de gênero, crença, religião ou de qualquer natureza”. O segundo

objetivo é: “Apreciar manifestações artísticas ao longo da história e suas influências e contribuições como instrumento de transformação social”, que já insere a arte na cultura e na realidade social.

Porém os verbos “conhecer” e principalmente “apreciar”, que aparecem repetidas vezes, do sexto ao nono ano, ainda denotam a herança da contemplação estética passiva, o que a torna a ação desconectada da potência do debate da agência e da “transformação social”. Segundo jagodzinski, nestas situações nenhuma análise estrutural é dada “nem ocorre qualquer tentativa feita no sentido de mostrar como a hegemonia branca euro-americana é mantida; tampouco existem exemplos de como grupos de cor desafiam essa hegemonia” (2008, p. 679). Já em verbos como “compreender” e “entender”, também presentes em todos os objetivos do ensino fundamental 2, percebemos que

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

No oitavo ano (p. 69-71), dos doze conteúdos recomendados, destaco a única vez que é citada no currículo a “América Latina” em: “Arte na América Latina em obras de Frida Kahlo, Diego Rivera, José Clemente Orozco e outros”. Esta é também a única vez em que são recomendados artistas nominalmente. E o eixo só se afasta mais uma vez da episteme eurocentrada quando anuncia o Modernismo brasileiro, que ocupa três conteúdos.

Nos objetivos, a única vez em que aparece o verbo “produzir”, denotativo de ação, é em “Produzir conteúdo audiovisual a partir de dispositivos móveis e outros”, objetivo presente em todos os anos do ensino fundamental 2.

O nono (p. 69-71) ano possui a disparidade quantitativa de ter vinte e cinco conteúdos. Identifico que isso se dá devido a opção de adaptar o currículo à cronicidade, onde no nono ano, devem ser estudados movimentos artísticos dos séculos XX e XXI. Percebo aqui grande dificuldade em adaptar ao tempo possível de um ano letivo dois séculos de produções artísticas intensas com tantas e aceleradas mudanças.

Chamo atenção aqui para conteúdos do nono ano que atendem a uma

educação das artes visuais crítica e descolonizadora: “Influência e domínio dos Estados Unidos na Arte Pós-moderna”, “Relação entre arte e mercado” e “A influência dos meios de comunicação de massa no comportamento da sociedade”.

São treze os objetivos do nono ano. Destaco dois que atendem às expectativas de uma educação da cultura visual descolonizadora: “Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas” e “Desenvolver um pensamento reflexivo sobre a realidade a partir da análise crítica, da pesquisa e investigação do objeto artístico contextualizado”.

Identifico que os objetivos do CeM 2018 são muito parecidos, por vezes literalmente iguais às habilidades e competências do Currículo para a Educação Básica do Distrito Federal de 2002. O que vai contra a própria redação do Currículo quando este reitera que

Esse(a) novo(a) estudante requer outra escola, outro profissional, outra relação tempo-espço escolar. A não observância desses elementos pode estar na gênese de resultados dos desempenhos escolares dos(as) estudantes, expressos pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar de uma parcela significativa da população que à escola teve acesso, mas que nela não permanece (Distrito Federal, 2014, p. 13 - 14).

A realidade da docência e discência nas escolas públicas do Distrito Federal, com ênfase aos contextos periféricos do ensino fundamental, desafia as teorias e evidencia barreiras a serem transpostas na construção de uma educação emancipadora, mais interconectada com seu público e com a cultura contemporânea.

Voltando aos temas emergentes, depois do conteúdo do 6º ano “Matrizes culturais brasileiras”, a única outra menção às palavras “África, africano, ou africana” está no conteúdo do 9º ano “Aspectos da arte africana relacionados ao Cubismo”. Ou seja, o centro é o cubismo, e como a arte africana o “influenciou”.

Vimos anteriormente que a teoria crítica de currículo é a base central do CeM. Para além da crítica, as teorias críticas e a cultura visual também encontram uma concordância no fato de que o gênio, o cânone, e todo o conhecimento construído pela humanidade, incluindo o euroestadunidense, não deve ser excluído do currículo (Saviani, 2013; Hernández, 2007). Mas percebo uma distorção quando, no componente de artes do CeM 2018 é dado tanto espaço ao conteúdo eurocentrado

e pouquíssima ênfase a outros conteúdos, e quando eles aparecem, aparecem para apreciação contemplativa, e em condição de subordinação aos conteúdos eurocentrados. Não há muitos avanços que proponham uma produção orientada para problematizar esses conteúdos e nem em objetivos que visem a criação e produção de visualidades descolonizadoras.

Ou seja, a inclusão pela inclusão dos temas emergentes não se traduz em justiça epistêmica. Os currículos continuam “brancocentrados”, alertando para o perigo das cotas epistêmicas e do *tokenismo*⁵⁴.

A partir desta discussão podemos alcançar os conteúdos do PNLD de 2024, lembrando que os livros de arte para o ensino fundamental 2 só começaram a ser distribuídos pelo programa muito recentemente, em 2017. Mais recente é ainda a inserção da “Arte Indígena Contemporânea” nos livros e ambientes didáticos (Figuras 27, 28, 29, 30).

Um programa de Estado de distribuição de obras didáticas visa, entre outras coisas, superar as desigualdades socioeconômicas das condições da educação em seu território. Isso se torna ainda mais relevante num país com as dimensões e a diversidade do Brasil. Apesar de ser um programa de Estado, desde então, vários têm sido os ganhos e perdas neste processo, a depender de qual destinação e qual prioridade cada novo governo pretende dar ou não à educação.

Se as discussões aqui mediadas por artistas e educadores indígenas se apresentarem na forma de longas citações, é porque elas foram extraídas não do olhar do outro, mas de seu próprio discurso oral, respeitando o princípio de autodeterminação e atentando para Bispo (*apud* Abud, 2023), quando o autor reafirma a força da oralidade para os povos indígenas e quilombolas.

Sobre o processo de produção da obra “Mikay” (figura 20), Arissana Pataxó nos conta que:

Eu percebia nas escolas quando eu era convidada para conversar com as crianças, percebia às vezes no convívio com os colegas (...), as pessoas sempre faziam perguntas que nos induziam a pensar que elas tinham uma ficção sobre o indígena. (...) Então esse índio que elas têm, esse estereótipo que elas têm, essa ficção, às vezes nem existe. E a obra Mikay foi produzida no período que eu estava terminando a graduação (...). Eu queria produzir uma obra que externasse essa minha angústia diante de tantas perguntas e questionamentos sobre a questão de ser indígena, da identidade indígena. Se “eu” tenho um índio na cabeça que é nu, que mora

⁵⁴ Termo que ganhou destaque nos Estados Unidos durante os anos 1950 e 1960 nas lutas contra a segregação racial e está relacionado à prática de incluir um pequeno número de indivíduos de grupos minoritários de forma superficial ou simbólica, sem promover mudanças reais na estrutura de poder.

numa oca, e que fala tupi e isso e aquilo outro... Então se eu não encontro um índio que tem todas as características que estão na minha cabeça, logo “eu” nego que aquela pessoa é indígena” (Arte Indígena Contemporânea, 2022b)

A descrição que a artista faz da estereotipia indígena por ela encontrada nas escolas, vai de encontro com o que jagodzinski afirma acerca do modo como o indígena e a “arte indígena” são tratados no currículo real, no dia a dia das salas de aula.

Para incluir a sua "arte" dentro das salas de aula existentes são criadas certas marcas identificáveis de diferença estereotipada, idiomas raciais e sistemas semióticos de representação, que pressupõem e afirmam tipificações reguladoras e estereótipos culturais, tornando as culturas nativas e povos não-brancos e não-ocidentais identificáveis e utilizáveis em salas de aula (2008, p. 665).

Em contraposição ao estereótipo do indígena, vemos que a obra de Denilson Baniwa (figura 22), comunica diversas informações, uma delas sendo sobre tomar o protagonismo da própria história, que fora tantas vezes nomeada, catalogada e documentada pelas “armas” do colonizador. E mostrando também que a comunicação, a cultura e a arte podem ser formas de denúncia. É uma oposição às tentativas de apagamento e narrativa única do olhar colonizador. Narrativa esta que perdura desde o primeiro contato com os portugueses, como contado pelo olhar de Pero Vaz de Caminha, perpassando o doutrinamento dos Jesuítas, a Missão Artística Francesa, a tendência do Romantismo Indianista no século XIX e as incursões de pesquisadores às comunidades indígenas, com a ascensão da antropologia moderna como ciência social, até os dias de hoje.

Jaider Esbell menciona na Figura 30 do livro do PNLD Jornadas, Novos Caminhos (2022), que “a arte [indígena contemporânea] seria capaz de tirar o indígena da invisibilidade e ajudá-lo a entrar no universo restrito das pessoas que influenciam a sociedade”.

Acerca do nome “Arte Indígena Contemporânea (AIC)”, Daiara Tukano, em entrevista⁵⁵, afirma que

O Jaider [Esbell] forjou essa terminologia de AIC como uma provocação mesmo, na trilha que ele fez de se colocar diante de um sistema de arte conduzido por um mercado e por uma lógica academicista. Mas não é que a

⁵⁵ Entrevista coletiva concedida ao Instituto Humanitas Unisinos, em 26 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/618002-%20nem-modernista-nem-anti-modernista-a-arte-indigena-contemporanea-ecospolitica-na-vanguarda-de-um-brasil-que-jamais-foi-moderno>. Acesso em: 02 fev. 2025

gente possa falar ‘estamos fazendo um movimento ou uma vanguarda’. Esses paralelismos foram colocados pelos pesquisadores, galeristas, que tentam nos empurrar essas comparações com o que foi o Modernismo no Brasil. (...) A palavra contemporâneo sempre nos incomodou, e sempre provocou um debate em nosso círculo interno. E agora continua esse incômodo, uma tensão que continua pungente porque é uma questão epistemológica de como a gente se compreende dentro do tempo, sabe? O que é o contemporâneo, então? Quem define que nós somos contemporâneos, se a gente sempre esteve na contemporaneidade, se nós sempre existimos? (Machado, 2022)

Esta fala de Daiara Tukano complementa a fala de Arissana Pataxó, naquilo que jagodzinski (2008, p. 676) define como o fetiche ocidental de buscar o essencialismo indígena num passado idealizado e forçar uma simetria com as vanguardas do século XX. “As dificuldades do essencialismo são intensificadas pela própria reivindicação no sentido de que as culturas nunca são estáticas”. É o que diz Daiara Tukano em sua notória afirmação de que os indígenas sempre foram contemporâneos porque sempre existiram.

Sobre a tensão do termo “Contemporânea”, em Arte Indígena Contemporânea, Denilson Baniwa complementa, na mesma entrevista:

Eu e o Jaider [Eshell] estávamos conversando bastante, inclusive por uma coisa que o Ailton [Krenak] estava mediando, de esquecer a arte indígena – AIC ou qualquer outra denominação – para encontrar um jeito de construir um pensamento e uma arte cosmopolítica, em que o ‘C’ do AIC, ao invés de ser ‘contemporânea’, fosse de ‘cosmopolítica’. (Machado, 2022)

Além dos problemas de discurso do currículo, percebo que há também uma constante nas sentenças que permeiam os livros didáticos, a exemplo do referente ao PNLD 2024 utilizado aqui nesta pesquisa. Nos exercícios dos livros, a partir das imagens, são perguntadas ao estudante coisas como “o que você sente?”, “que sentidos a obra desperta em você?”, “o que você vê na imagem?”, “o que você acha desse tipo de imagem?” E as propostas muitas vezes param no “sentimento”, ou na “fruição estética”, não avançando para a crítica, para o debate e a construção coletiva, para as propostas produtivas e para um conhecimento em visualidades alicerçado na compreensão das relações de poder. É somente nas instruções para o professor que são sugeridas outras ações. Sugeridas. A estudante não tem acesso garantido a elas. Assim, “Há, então, uma diferença entre uma pedagogia que se aloja na culpa neurótica personalista e a pedagogia em que se reclama uma resposta coletiva e recíproca ao Outro” (jagodzinski, 2008, p. 679).

Neste tipo de redações dos livros didáticos, as emoções são centradas

puramente no sujeito, são reações individualistas consonantes com as noções de juízo de gosto da estética kantiana que marcam mais uma tensão epistemológica, um pensamento individualista.

As heranças da colonialidade do ver (Barriendos, 2011) perpetuam-se no fato de que alguns estereótipos de raça permaneceram nos currículos. Permaneceram também nos livros didáticos, no recorte desta pesquisa, até pelo menos 1985. Esse dado pode apontar sobre a manutenção desses estereótipos conforme o tempo, pois se davam no ambiente escolar até muito recentemente, influenciando também as gerações posteriores até os dias de hoje.

Observando as datas das legislações, dos currículos, das representações visuais e dos livros didáticos, compreendemos que os avanços foram muito recentes e estão sempre em disputa: não há garantias perenes para a educação em artes. Entretanto, dados apontam que há um crescente inegável na vontade de trazer a diversidade para a escola, mas como são mudanças muito recentes, ainda há poucas referências para um efetivo trabalho no currículo real (Apple, 2008).

Identifico como uma estratégia extremamente positiva que a educação da cultura visual possa se amparar nas visualidades e epistemologias do pensamento coletivo indígena. Este pensamento delineia os alicerces do anteriormente referido “Teko Porã”, e pode ser acessado na concepção de Daiara Tukano sobre a simbiose entre humano e natureza, com a simbologia do rio, na figura 28, do Livro Jornadas: Novos Caminhos.

Outros aspectos das visualidades indígenas também podem ser acessados neste livro, como por exemplo na obra de Jaider Esbell, (figura 30). O conhecimento acerca dos *kanaimés*, espíritos que provocam a morte de acordo com o povo Macuxi, são aproximadas as possibilidades de trabalhar com outro ideal ético e estético (*Teko Porã*) e com outras possibilidades de visualidades que não estejam formatadas pela cosmopercepção ocidental da modernidade/ colonialidade. Aqui me lembro de Kopenawa e os *xapiris* dos Yanomami, e a verdadeira imersão sinestésica nas visualidades que eles foram capazes de produzir. Em Krenak (2022, p. 51) aprendemos que “As mitologias estão vivas. Seguem existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar poético de viver uma experiência de afetação da vida, a despeito das outras narrativas duras do mundo.”

Para Uýra Sodoma,

O futuro da Arte Indígena Contemporânea são as nossas crianças. São as

demarcações que hoje fazemos nos livros didáticos. Ano que vem sai uma arte num livro de 6ª série, vai ter um trabalho da série Mil Quase-Mortos da Uýra dentro do igarapé. E isso é muito importante não só porque é um trabalho meu dentro desse livro, mas é algo que já vem acontecendo com arte de outros artistas também, de outros parentes. Ocupar os livros didáticos eu acho que é para gente também, o futuro. Porque ocupar os livros didáticos, junto às ruas, é trabalhar no campo de uma educação profunda, que é a educação que lida com o imaginário coletivo (Arte Indígena Contemporânea, 2022a).

É na potência da criação descolonizante, e da resistência propositiva dessas visualidades criadoras de mundos que a educação em artes visuais pode ver um farol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado. (Capra, 1996)

O caráter sociocultural do ensino das artes visuais mostra-se indispensável para a formação humana. O estudante no Brasil está exposto ao estímulo da imagem, e das suas consequências culturais, desde a primeira infância.

Atualizar criticamente a produção de mulheres, negros, indígenas e outras minorias sociais no currículo de arte é um passo importante para a descolonização do ensino na educação básica, desafiando a hegemonia eurocêntrica que historicamente tem moldado a educação. Essa abordagem contribui para a valorização e o reconhecimento das diversas formas de expressão artística de diferentes culturas. Ao tratar de questões sociais, políticas e históricas por meio das artes visuais, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver sensibilidade crítica, analisando e questionando a realidade sociocultural de cada época e contexto histórico, além de se aprofundar nas questões das desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Pensar no currículo não é apenas pensar nos conteúdos que serão ensinados, nos projetos que serão realizados, e sim pensar na escola que se quer, na sociedade que se quer e qual futuro almeja-se.

Nesse contexto, o componente curricular de Arte, obrigatório no currículo da Educação Básica (Brasil, 1996), também se revela indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar. Na prática, a inserção da educação da cultura visual nos currículos é, além de uma parte da educação em artes visuais, um eixo transversal capaz de atravessar a vida contemporânea. Para além disso, uma educação da cultura visual com a transversalidade de uma educação para as relações étnico-raciais, através da descolonização, é imprescindível para modificar os preconceitos e estimular a convivência politicamente atuante através da cultura.

Nos termos da cultura visual, verifica-se que a produção artística materializada também é desmaterializada pelas imagens que produz, principalmente no contexto tecnológico contemporâneo, onde o virtual é uma seara com potencial

quase infinito de criação imagética, impactando como se observa e como se interage com essas imagens. No caso do texto aqui apresentado, relacionados à descolonização do imaginário eurocêntrico muitas vezes construído pelo próprio contexto escolar.

Apesar de todas as tentativas de apagamento político, sociocultural e existencial, e da colonização do imaginário ao longo dos séculos, as populações dos países violentados pela colonização resistem, tanto material quanto imaterialmente. Essas comunidades reconhecem a importância de sua produção cultural, carregada de sentido, não apenas como uma memória a ser acessada historicamente, mas como uma parte indissociável da vida presente e um pilar das lutas sociais. Faz-se necessário atualizar no imaginário social que os corpos subalternizados produzem conhecimento. E não apenas um conhecimento de valor simbólico, numa perspectiva exotizante, mas um conhecimento caro ao currículo e a como as novas gerações enfrentarão seus desafios e permanecerão produzindo cultura. Essa pesquisa acadêmica, ao explicitar as contradições sociais e arejar o debate público, mostra que descolonização é ação, e com este estudo observo que deveria ser política pública, principalmente na educação básica.

A descolonização também serve para que as pessoas comuns, que tiveram seu direito à memória obliterado, possam reconstruir, criar e contar uma história e uma memória coletiva de pertencimento. Pensar a cultura visual e a descolonização através do coletivo, ajuda a compreender que os índices de fracasso escolar dos estudantes são de responsabilidade social, e não individual. A identidade e o sujeito são extremamente importantes nesse debate, mas o pertencimento coletivo pluricultural pode mostrar mais êxito do que o isolamento individual do identitarismo. Para que o que é bom, belo e ético não precise estar fragmentado, mas que possa vir de um bem-viver atuante.

A atual abertura dos mercados e grandes circuitos de arte à “Arte Indígena Contemporânea” deve ser analisada sob uma consciência crítica de que podemos estar diante de mais uma artimanha das cooptações capitalistas: um movimento real, vivo e legítimo ser apropriado para satisfazer a heteronomia, os interesses e a sede de novidade do mercado. Se passados quinhentos anos de genocídio e quatrocentos anos de escravidão, ainda reverberam preconceitos no imaginário coletivo, é com uma postura crítica e questionadora que as recentes modificações

apontadas neste estudo devem ser analisadas.

É também uma ótica interessante de se pensar o currículo da educação em artes visuais e seus livros didáticos, que não devem anunciar a diversidade como uma mera constatação, apenas inclusão, ou um incentivo ao tratamento das diferenças dado às exotizações da curiosidade. O atual crescente na busca de tratar sobre a diversidade, no entanto, já aponta um fecundo ponto de partida.

Na escola e no currículo, defendo que o multiculturalismo precisa existir, mas de fato alicerçado na teoria crítica, onde ela se encontra com a cultura visual. Ainda na escola, além da diversidade da presença dos estudantes, é necessária a diversidade da episteme, e é urgente a diversidade do corpo docente.

Tudo isso para o início de um processo de reparação histórica, que deverá ir muito além da educação e envolver vários outros agentes e instituições sociais, para que possa se desdobrar numa mudança que seja efetiva e estrutural. Nesta perspectiva,

Reparação, então, significa a negociação do reconhecimento. O indivíduo negocia a realidade. Nesse sentido, esse último estado é o ato de reparar o mal causado pelo racismo através da mudança de estruturas, agendas, espaços, posições, dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios. (Kilomba, 2020, p. 46)

É necessário instrumentalizar a educação para a real luta política através de pedagogias e visualidades “desfiliatórias” (Jagodzinski, 2008), disruptivas, que questionem a ordem dominante, que “balancem” a estrutura. Pois “tais fatores só se tornam visíveis nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências com o racismo colocam em risco o conforto da sociedade branca” (Kilomba, 2020, p. 72). Pontuo aqui que as ausências e invisibilidades também são resultado de pesquisa.

É só o começo de uma importante luta. Contudo, como disse Ailton Krenak, “Para começar, o futuro não existe — nós apenas o imaginamos” (2022, p. 42). Mas não é a imaginação uma das forças mais pungentes na educação em artes visuais? Ou seja, observando os nossos estudantes, é no tempo do hoje que urge a necessidade de descolonizar os currículos, já que copiamos modelos internacionais já fracassados. É imprescindível que o estudante brasileiro se veja nos currículos.

Diante de tudo que foi visibilizado nesta pesquisa, podemos concluir que a demanda de resignificação do mundo chega para a arte de forma crítica. Mas para além da dureza da crítica pertinente às estruturas de poder, precisamos avançar

ainda mais na construção de visualidades em que o centro não seja sempre o referencial euroestadunidense, mas sim uma mudança profunda na estrutura referencial visual, analítica, ontológica, metodológica e relacional na educação em artes visuais. Vamos pensar em ir mais além, em currículos e livros didáticos regionais que promovam a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) em cada região do Brasil? Currículos e livros didáticos feitos por indígenas? Por pessoas negras? Por agentes da cultura? Com inserções do cotidiano de nossos estudantes? Com sugestões feitas por eles? Ainda temos muito a aprender. As possibilidades são diversas e se desvelarão ao longo da caminhada.

Dar a incumbência da educação mudar o mundo, já é sabido desde Freire (1996), que é uma falácia. Mas que tipo de visualidade estará a serviço da escola? Concêntrica em si mesma, arte pela arte, *laissez-faire*? Ou uma visualidade criativa e criticamente atuante, menos kantiana e mais *Teko Porã*? É neste sentido que retomo ao sonho, ou *Kerayvoty*, um sonho que não é só meu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, I. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais** (I-1), 2008. Disponível em: www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf. Acesso em: 12 de set. de 2024

ANDRADE, Ana Maria de Fátima; LEMOS, Fabiana Conceição da Cruz; BORGES, Fátima Cristina Marinho Corrêa; MORAES, Jackeline Campos de; DOMINGUES, Maria Andriara Oliveira; SILVA, Waleria de oliveira da. Temas Emergentes à Luz Da Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], p. 08–80, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5748>. Acesso em: 8 nov. 2022.

APPLE, M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARTE Indígena Contemporânea: 1ª temporada, 3º episódio: Uýra Sodoma. Direção: Gisele Kato. Produção: Canal Arte1. Brasil, 2022a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7Tbfit2Ftyo&ab_channel=InstitutoCulturalVale. Acesso em: 01 fev. 2025

ARTE Indígena Contemporânea: 1ª temporada, 5º episódio: Arissana Pataxó. Direção: Gisele Kato. Produção: Canal Arte1. Brasil, 2022b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6i1aVWtQjBM&ab_channel=InstitutoCulturalVale. Acesso em: 02 fev. 2025

ARTE Indígena Contemporânea: 1ª temporada, 8º episódio: Yacunã Tuxá. Direção: Gisele Kato. Produção: Canal Arte1. Brasil, 2022c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U01OpkGlz7g&ab_channel=InstitutoCulturalVale. Acesso em: 02 fev. 2025

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75304, 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 7, p. 170–182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 27 dez. 2024.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos 80 e novos tempos. 1ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARRIENDOS, Joaquín. La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. **Nómadias**, n. 35, out, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3818537>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BICALHO, Fabiane Gilberto Pereira. **O Pitoresco e o Sublime**: os indiens de carton-pâte no Tomo I de Viagem pitoresca e histórica ao Brasil de Debret. 2022. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/D.93.2022.tde-24102022-181817. Acesso em: 31 jan. 2025.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. London: Verso, 2012.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina , 2009.

BOLIN, Paul. Artifacts spaces, and history: Art education and material culture studies. **Arts and Learning Research**, v. 10, n. 1, 1992.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. Coleção de leis do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, 1891.

_____. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

_____. Constituição (1937). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

_____. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 5 fev. 2025.

_____. Constituição (1969). Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em 5 fev. 2025.

_____. Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970: Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1077.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 5 fev. 2025.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Edital do PNLD 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la liberación**: Arte conceptualista latinoamericano. Montevideo, Uruguay: Centro Cultural de España, 2007.

CLACSO, 2005. Ramos Julio. Los tiempos múltiples. Conversación con Ticio Escobar. **Revista Caracol** [en línea]. 2012. ISSN: 2178-1702. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=583766512005>. Acesso em: 27 fev. 2025

CRARY, Jonathan. **Suspensões do Olhar**: A Fotografia e a Imagem na Modernidade. Tradução de Érica Nogueira. São Paulo: Cosac Naify, 1990.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010

DIAS, Belidson. **Visualidade e Educação**: Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual. Goiânia, GO: FUNAPE, 2008. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335> Acesso em: 21 de jan. de 2023.

_____. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, 2011

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**: Sobre pesquisa e escrita acadêmica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo de educação básica do Distrito Federal**. Brasília: SE/FEDF, 1993.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal** - Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série: Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Caderno de Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014c

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Finais. Brasília, 2018.

DUNCUM, Paul. A review of proposals for studying the popular arts. **Journal of the Institute of Art Education**, 1987.

EFLAND, A. **A history of art education**: intellectual and social currents in the teaching of visual arts. New York: Teachers College Press, 1990.

EISNER, Elliot W. **Educating artistic vision**. New York: MacMillan, 1976

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo**: Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e História - Universidad del Cauca, 2005.

EVARISTO, Conceição. "A escrevivência e seus subtextos". In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M. del R. T.; COSTA DE CASTRO, R. A. **Os artistas como pesquisadores na virada pedagógica da arte**. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.36025/arj.v6i2.17383. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17383>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FREEDMAN, Kerry. **Interpreting gender and visual culture in art classrooms**. Studies in Art Education, v. 40, n. 2, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Edição e tradução: Luiz Sérgio Henriques. Coedição: Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (Org.). Da diáspora: Identidade e mediações culturais: Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HARRES, Hilda Hober. **História da arte brasileira**: da pré-história à 1ª Bienal; arte de vanguarda. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1979.

HERNÁNDEZ, F. Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Volume 7 de Educação Arte. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

_____. **Talking Back**: Thinking Feminist, Talking Black. Boston: South End Press, 1989.

ÍNDIO Cidadão? Direção de Rodriguarani Kaiowá. Produção: TV Câmara. Brasil, 2014. 1 DVD (52 min).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília: INEP, 1980

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

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

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, SP, v. 2, n. 00, 2010. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/16419>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LEÓN, Christian. **Imagen, medios y telecolonialidad**: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis* Santiago, n.51, 2012. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Filosofía. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812012000100007. Acesso em: 12 fev. 2025.

LUCCI, Elian Alabi. **Educação Moral e Cívica: 1 Grau. 2ª ed.** São Paulo: Saraiva, 1985.

MACHADO, Ricardo. Nem Modernista, nem anti-modernista: a Arte Indígena Contemporânea (E Cosmopolítica) na vanguarda de um Brasil que jamais foi moderno. Entrevista coletiva com Daiara Tukano, Denilson Baniwa, Gustavo Caboco e Marília Librandi. Unisinos.br, 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/618002-%20nem-modernista-nem-anti-modernista-a-arte-indigena-contemporanea-ecoscopolitica-na-vanguarda-de-um-brasil-que-jamais-foi-moderno>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e Educação**. Coleção Desenrêdos. Goiânia: FUNAPE, 2008.

MCNIFF, S. (1998a). **Art-based research**. London: Jessica Kingsley Publisher.

MELO FILHO, Celso de et al. Jornadas Novos Caminhos Arte - 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2022.

MIGNOLO, Walter; GOMEZ, Pedro Pablo. **Estéticas Decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

MIRZOEFF, Nicholas. **O Olhar do Mundo**: Uma História Visual da Cultura e da Arte. Tradução de Adriana Lisboa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

MITCHELL, William J. T. **Cultura Visual**: Estudos e Análises. Tradução de José L. P. Meirelles. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, E., et al. **Educar na Era Planetária**: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MOYLE, Marina Vaz Andre. Narrativas autônomas: uma reflexão sobre pedagogia libertária decolonial, cultura visual e vulnerabilidade social. 2018. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

NOGUEIRA, Francis Mary G. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. 2021. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PACHECO, José. **Inovação Educacional**: obstáculos e possibilidades. Mahatma Edições. Lisboa, Portugal, 2019.

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica: Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Fundamental 08 de Sobradinho, Distrito Federal, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Modernidad y democracia: intereses y conflictos”. **Anuario Mariateguiano**. Lima: Vol. XII, Nº 12, 2000.

RAGAN, William B. **Currículo Primário Moderno**. Rio de Janeiro: Globo, 1964.

RIBEIRO, Darcy. **UnB**: invenção e descaminho. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Antônio (Nêgo) Bispo dos. apud ABUD, Marcelo. “O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?”. Instituto Claro. Educação. 21 março 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contr-a-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**, 1964-1969. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2 Ed, 9º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

UJIIIE, Nájela Tavares. **Teoria e Metodologia do ensino da arte**. Guarapuava. UNICENTRO - 2013

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu N-1 Edições, 2018.

WALSH, Catherine (Ed.) **Pedagogías Decoloniaes**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I y II. Quito: ediciones Abya Yala, 2013.

ANEXO - CURRÍCULO EM MOVIMENTO 2018 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 2

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – LETRAMENTOS E LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: ARTES VISUAIS 3º CICLO - 1º BLOCO			
6º ANO		7º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
- Compreender a evolução do homem a partir da apreciação da arte rupestre brasileira e das demais manifestações artísticas ao longo da história. - Desenvolver a capacidade de leitura e análise de elementos das artes visuais, contextualizando-os em estilos/movimentos artísticos, e utilizar as noções trabalhadas em produções artísticas. - Relacionar a produção artística do Distrito Federal produzida em diferentes momentos com os aspectos sociais, geográficos e históricos. - Reconhecer, respeitar e valorizar, no âmbito familiar, escolar e regional, a diversidade cultural. - Reconhecer a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. - Indicar e conhecer produções visuais do/no Distrito Federal, e sua	- Origem e o conceito das Artes Visuais - Elementos da linguagem visual: cor, ponto, linha, plano, textura, figura, ritmo, volume, proporção, equilíbrio, simetria, bidimensionalidade e tridimensionalidade - Arte e artesanato no contexto da arte local, regional e nacional - Modalidades da linguagem visual – desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia etc. - Arte na Pré-história - Características de culturas da antiguidade: Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma - Características da Arte Bizantina - Principais características da Arte Medieval: Românica e Gótica - Influência dos estilos/movimentos artísticos da Pré-história à Idade Média - Matrizes culturais brasileiras	- Apreciar manifestações artísticas ao longo da história e suas influências e contribuições como instrumento de transformação social. - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro e de outros povos, posicionando-se de maneira crítica contra qualquer discriminação baseada em diversidade cultural, social, étnica, de gênero, crença, religião ou de qualquer natureza. - Desenvolver a capacidade de leitura e análise de elementos das artes visuais, contextualizando-os em estilos/movimentos artísticos. - Identificar e utilizar, em produções artísticas, elementos básicos da linguagem visual. - Conhecer, valorizar, respeitar espaços reservados à arte, reconhecer sua importância para a construção e preservação de bens	- Arte e Artesanato - Patrimônio – definição, termos que envolvem o conceito e classificação segundo o IPHAN - Influência da Igreja Católica em produções artísticas na Idade Média - A arte do Renascimento - Arte da Contrarreforma: Barroco - Barroco como o primeiro estilo artístico brasileiro, diferenças regionais e a contribuição do negro em seu desenvolvimento - Rococó – Origens e características gerais - Neoclassicismo em manifestações artísticas no Ocidente - Estilo Neoclássico introduzido no Brasil pela Missão Artística Francesa. Principais artistas e surgimento da Escola Imperial de Belas Artes
- contribuição para a construção da identidade cultural. - Apreciar e entender as manifestações culturais de vários grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira em seu universo pluricultural. - Conhecer e valorizar a cultura visual local e global; fomentar a pluralidade cultural no espaço escolar. - Analisar diferentes representações artísticas, como linguagem estética e comunicacional. - Localizar e analisar, em produções artísticas, o uso de elementos básicos da linguagem visual. - Identificar, conhecer e utilizar os elementos da linguagem visual, a história da arte e os formadores da cultura brasileira, bem como reconhecer-se como sujeito de mudança de sua formação cultural. - Propiciar momentos de entretenimento, exposição, apreciação e fruição da produção artística; despertar reflexão coletiva e debate. - Produzir conteúdo audiovisual a partir de dispositivos móveis e outros.	(indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) e suas influências na formação da arte e da cultura local, regional e nacional - Arte pré-colombiana – civilizações maia, asteca, inca, marajoara, santarém e outras - Diferenças e semelhanças das artes visuais em diferentes contextos históricos e sociais - A arte como linguagem universal - Tipos de desenho - Espaços de informação e de comunicação artística/cultural: museus, mostras, exposições, galerias, oficinas, ateliês, feiras e outros - Introdução de diferentes formas de linguagens expressivas, sensoriais e sinestésicas como formas de comunicação humana: artes visuais, teatro, música, fotografia, cinema, publicidade, TV, arquitetura, poesia, literatura e dança - Simbologia de cores em diferentes culturas e sociedades - Pontos turísticos das regiões administrativas do Distrito Federal	- artísticos e culturais brasileiros. - Produzir conteúdo audiovisual a partir de dispositivos móveis e outros.	- Academicismo brasileiro - artistas brasileiros oriundos da Academia Nacional de Belas Artes - Romantismo em movimentos da arte no ocidente - Influência do Romantismo em manifestações artísticas brasileiras - Realismo em movimentos da arte no ocidente - Influência do Realismo em manifestações artísticas brasileiras - Obras dos grandes mestres do Renascimento ao Realismo

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – LETRAMENTOS E LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: ARTES VISUAIS 3º CICLO - 2º BLOCO			
8º ANO		9º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
- Compreender a arte como fato histórico contextualizado em diversas culturas, conhecendo, respeitando e observando sua constante mudança. - Desenvolver a capacidade de leitura e análise dos elementos das artes visuais contextualizando-os nos movimentos artísticos. - Compreender a influência de estilos/movimentos ocidentais do século XX sobre produções visuais brasileiras. - Entender a produção visual como produto cultural sujeito à análise e ao entendimento. - Reconhecer a importância do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, reforçando a importância da Arte na formação da sociedade por meio de estilos/movimentos artísticos e culturais, bem como identificá-los dentro do contexto histórico vigente.	- Ambiente cultural artístico do século XVIII e XIX no Brasil - Surgimento da fotografia e o seu impacto na arte - Impressionismo: início das grandes tendências de arte no século XX - Realismo: arquitetura civil urbana; arquitetura e "pintura social" - Movimento das Artes e Ofícios e o Art Nouveau - Arte na América Latina em obras de Frida Kahlo, Diego Rivera, José Clemente Orozco e outros - Artistas precursores do Modernismo Brasileiro - Semana de Arte Moderna e busca de uma identidade cultural nacional. Artistas, intelectuais e literatos que participaram da Semana de 1922	- Compreender manifestações artísticas em diversos continentes e sua influência na arte realizada no Brasil. - Conhecer e identificar os estilos/movimentos artísticos e a cultura produzida pela humanidade; respeitar e valorizar a diversidade cultural e perceber a arte como linguagem expressiva estética e comunicacional. - Reconhecer diferentes tipos de obra de arte e suas características próprias e compreender tendências artísticas do século XX. - Desenvolver a capacidade de leitura e análise de elementos de artes visuais, contextualizando-os em movimentos artísticos do século XX até os dias atuais. - Relacionar os elementos da linguagem visual às produções históricas e imagens cotidianas.	- Expressionismo: tendência para traduzir em linhas e cores sentimentos mais dramáticos do homem - Cubismo: abandono da perspectiva; cubismo analítico e cubismo sintético (construção e colagem) - Aspectos da arte africana relacionados ao Cubismo - Abstracionismo: relação de elementos da linguagem visual (ponto, linha e plano) - Dadaísmo: signo e significado em obras de Marcel Duchamp e Readymade (Paradigmas da arte contemporânea) - Surrealismo: valorização de pesquisas científicas; inconsciente e sonhos em expressões artísticas - Introdução a novas tendências da arte no século XX
- Analisar e experimentar diferentes representações artísticas, como linguagem estética e comunicacional. - Identificar, conhecer e utilizar os elementos da linguagem visual, a história da arte e os formadores da cultura brasileira, bem como reconhecer-se como sujeito de mudança de sua formação cultural. - Compreender e reconhecer diferentes modalidades da linguagem visual como forma de comunicação humana. - Reconhecer e utilizar procedimentos artísticos para análise, entendimento e fruição da produção visual. - Conhecer, respeitar e valorizar a diversidade de expressões artísticas responsáveis pela formação da arte brasileira, além de identificar diversos artistas e suas características.	- Modernismo Brasileiro após a Semana da Arte Moderna - Expressionismo, Cubismo e Surrealismo no Brasil. Principais inovações na arte brasileira e influência europeia - teoria antropofágica, simplificação da forma - Elementos da linguagem visual relacionando-os à história da arte e às imagens cotidianas - Diferentes formas de expressão artística e a integração entre elas	- Reconhecer influências da ciência e da tecnologia sobre produções visuais do século XX, a fim de perceber desdobramentos no cenário mundial de novas tecnologias digitais relacionadas à arte. - Compreender o universo poético da linguagem visual. - Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. - Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas. - Conhecer e utilizar elementos básicos da linguagem visual em espaço bidimensional e tridimensional em diferentes possibilidades expressivas. - Desenvolver um pensamento reflexivo sobre a realidade a partir da análise crítica, da pesquisa e	- Influência e domínio dos Estados Unidos na Arte Pós-moderna - Op Art/Pop Art; - Arte concreta - Expressionismo - Introdução a transformações estéticas e tecnológicas da arte no século XX: Arte computacional; vídeo-arte, Arte conceitual, Hiper-realismo, Minimal Art e outras - Arte Contemporânea no Brasil e no Distrito Federal - Relação entre arte e mercado - Influências da arte produzida ao longo da história sobre produções modernistas brasileiras - A influência dos meios de comunicação de massa no comportamento da sociedade - Impressionismo: Início das grandes tendências de arte no século XX - Influência da tecnologia em realizações artísticas atuais - Elementos básicos da linguagem visual relacionados ao estilo artístico e período histórico

		investigação do objeto artístico contextualizado. • Identificar profissões que envolvem o universo artístico. • Produzir conteúdo audiovisual a partir de dispositivos móveis e outros	• Diferença entre cor luz e cor pigmento • Fotografia e Pontilhismo • Pós-Impressionismo: uso arbitrário da cor, definida e limitada por linhas de contorno visíveis • Tendências de novas profissões ligadas a arte e a tecnologias contemporâneas • Arte Cinética, Vídeo e os elementos da linguagem videográfica, Animação (Stop Motion) • Conceitos da linguagem cinematográfica, tais como: captura de imagem, ângulos, enquadramento, recursos de montagem, etc.
--	--	--	---