

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO LATINO-AMERICANO EM EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS PÚBLICAS E PROFISSÃO DOCENTE**

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE
DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA
AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)**

Belo Horizonte

2018

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM
ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Doutorado Latino-americano: Políticas Públicas e Formação Docente, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e inclusão social

Linha de pesquisa: Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientadora: Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Co-Orientadora: Dra. Juliana Gouthier Macedo

Belo Horizonte

2018

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM
ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Doutorado Latino-americano: Políticas Públicas e Profissão Docente, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Orientadora – FaE/UFMG

Dra. Juliana Gouthier Macedo
Co-orientadora – FaE/UFMG

Dra. Lêda Maria de Barros Guimarães
Examinadora titular externa – FAV/UFG

Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Examinadora titular externa – IA/Unesp

Dra. Lucia Gouvêa Pimentel
Examinadora titular interna – EBA/UFMG

Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Examinador titular interno – FaE/UFMG

Dra. Rosvita Kolb Bernardes
Examinadora suplente interna – EBA/UFMG

Dra. Maria Jaqueline de Grammont
Examinadora suplente externa – UFSJ

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2018.

Às/Aos docentes desobedientes.

GRATIDÃO

Ao meu companheiro de vida, Cristiano.

À minha orientadora, Inês Teixeira, pelo apoio, pelo respeito e pelo aprendizado.

À minha co-orientadora, Juliana Gouthier Macedo, pela sensibilidade.

À minha família, especialmente à minha irmã Dayse, que partilhou das mesmas angústias e alegrias da jornada doutoral.

Aos meus amigos e amigas.

Às Professoras Lucia Pimentel (EBA/UFMG), Lêda Guimarães (FAV/UFG), Rita Bredariolli (IA/Unesp), Rosvita Kolb (EBA/UFMG), Jaqueline de Grammont (UFSJ) e ao Professor Júlio Emílio (FaE/UFMG), por dedicarem seu tempo à leitura de nosso trabalho, contribuindo com seus olhares críticos e construtivos.

À Professora Lucíola e ao Professor Luiz Alberto, pelas contribuições na qualificação.

Às/Aos colegas do Doutorado e do Doutorado Latino-americano, especialmente à Lyda, por me acolher em sua casa em Bogotá, e Wanderson, pelas longas e produtivas conversas.

Às Professoras e aos Professores da FaE/UFMG.

Às servidoras e aos servidores da FaE/UFMG.

Às/Aos colegas da Unimontes, especialmente do Departamento de Artes.

À todas e todos que contribuíram para a produção desta tese.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

À FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

Outubro

12

O Descobrimento

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios,
descobriram que viviam na América,
descobriram que estavam nus,
descobriram que deviam obediência a um rei e a
uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu,
e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido
e que havia mandado que fosse queimado vivo
quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra.

Eduardo Galeano

RESUMO

Esta tese questiona o pensar pelo prisma moderno/colonial e reflete sobre as possibilidades e impossibilidades de decolonialidade do pensamento artístico/educacional latino-americano. O foco está na formação docente em Arte na América Latina, inicial e acadêmica, partindo da hipótese de que esta privilegia conhecimentos de matriz eurocêntrica. Tal suposição considera as marcas, as feridas e as heranças coloniais de uma América Latina que repercutem nos cursos/programas de formação, nos currículos e nos processos formativos para docência em Arte. A hegemonia dos conhecimentos dessa matriz fez/faz com que os ensin/aprendizagens de Arte tenham pouco ou nenhum sentido/significado para o (re)conhecimento das realidades (artística, cultural, social, política, histórica) latino-americanas e produzem uma Arte/Educação colonial que evidencia uma história única: europeia/estadunidense, que é consequência de uma formação docente notadamente reprodutivista, acrítica e ‘apolítica’. A hierarquização e invisibilização de outras artes, culturas e histórias, impossibilitam produzir a formação docente por outras epistemes e formas de pensar que, na perspectiva decolonial que defendo, passa pela legitimação dos conhecimentos, da arte e das culturas latino-americanas. Assim, questiono os processos constitutivos da formação inicial acadêmica docente em Arte em contextos latino-americanos, especificamente no Brasil e na Colômbia, no intuito de analisar os elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade e como desobediências que possibilitam a decolonialidade dos processos formativos. Para tanto, analiso os currículos de dois cursos/programas de formação inicial docente em Arte em duas universidades, uma brasileira e outra colombiana; dialogo com docentes formadores/as e com estudantes das licenciaturas nessas universidades a fim de identificar elementos de obediência e de desobediência à hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos. Tal desobediência implica pensar/fazer uma formação docente decolonial, que legitima saberes desde as artes e culturas latino-americanas. Encontro no pensamento de intelectuais latino-americanos (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rita Segato) e, especialmente do grupo Modernidade/Colonialidade (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Fernando Coronil, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Silvia Rivera Cusiquanqui, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander), a perspectiva decolonial para (re)pensar criticamente as realidades artístico/educacionais latino-americanas. Assim, relaciono o pensamento desses/dessas intelectuais à Arte, à Educação e à formação inicial de professores/as de Arte de modo a contrapor as grandes narrativas modernistas eurocêntricas pensando a desobediência na decolonialidade dos processos formativos como perspectiva para refletir uma Arte/Educação decolonial, que contribua para o (re)conhecimento de quem somos, como oportunidade de, na coletividade, enfim, deixarmos de ser o que não somos.

Palavras-chave: Arte/Educação; América Latina; Desobediência; Decolonialidade; Formação inicial acadêmica docente em Arte.

RESUMEN

Esta tesis cuestiona el pensar por el prisma moderno/colonial y reflexiona sobre las posibilidades e imposibilidades de decolonialidad del pensamiento artístico/educacional latino-americano. El foco está en la formación docente en Arte en América Latina, inicial y académica, partiendo de la hipótesis de que esta favorece conocimientos de matriz eurocéntrica. Tal suposición considera las marcas, las heridas y las herencias coloniales de una América Latina que tiene repercusiones en los cursos/programas de formación, en los currículos y en los procesos formativos para docencia en Arte. La hegemonía de los conocimientos de esa matriz hizo/hace que las enseñanzas/aprendizajes de Arte tengan poco o ningún sentido/significado para el (re)conocimiento de las realidades (artística, cultural, social, política, histórica) latino-americanas y producen un Arte/Educación colonial que evidencia una historia única: europea/estadounidense, que es reflejo de una formación docente notoriamente reproductora, acrítica y ‘apolítica’. La jerarquización e invisibilización de otras artes, culturas e historias, impiden producir la formación docente por otras epistemes y formas de pensar que, en la perspectiva decolonial que defiende, pasa por la legitimación de los conocimientos, del arte y de las culturas latino-americanas. Así, cuestiono los procesos constitutivos de la formación inicial académica docente en Arte en contextos latino-americanos, específicamente en Brasil y en Colombia, referente a los elementos que se configuran como obediencias que mantienen la colonialidad y como desobediencias que posibilitan la decolonialidad de los procesos formativos para docencia en Arte. Para ello, analizo los currículos de dos cursos/programas de formación inicial docente en Arte en dos universidades, una brasileña y otra colombiana; dialogo con docentes formadores/as y con estudiantes de las licenciaturas en esas universidades con el fin de identificar elementos de obediencia y desobediencia a la hegemonía eurocéntrica en las formas de pensar y producir la formación docente en contextos latino-americanos. Tal desobediencia implica pensar/hacer una formación docente decolonial, que legitima saberes desde las artes y culturas latino-americanas. Encuentro en el pensamiento de intelectuales latino-americanos (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rita Segato) y, especialmente del grupo Modernidad/Colonialidad (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Fernando Coronil, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Silvia Rivera Cusiquanqui, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander), la perspectiva decolonial para (re)pensar críticamente las realidades artístico/educacionales latino-americanas. Así, relaciono el pensamiento de esos/esas intelectuales al Arte, a la Educación y a la formación inicial de profesores/as de Arte a modo de contraponer las grandes narrativas modernistas eurocéntricas pensando la desobediencia en la decolonialidad de los procesos formativos como perspectiva para reflejar un Arte/Educación decolonial, que contribuya para o (re)conocimiento de quienes somos, como oportunidad de, en la colectividad, finalmente, dejar de ser lo que no somos.

Palabras clave: Arte/Educación; América Latina; Desobediencia; Decolonialidad; Formación inicial académica docente en Arte.

ABSTRACT

This thesis questions the thought under the modern/colonial prism and reflects on the possibilities and impossibilities of decoloniality of Latin American artistic/educational thought. The focus is on the initial and academic Art teacher training in Latin America starting from the hypothesis that it privileges the Eurocentric matrix knowledge. This assumption considers the colonial marks, wounds and legacies of a Latin America that has repercussions in teaching training courses/programs, in the curricula and in the formative processes for teaching Art. The hegemony of this matrix knowledge has made Art teaching/learning to have little or no sense/meaning for the knowledge of Latin American realities (artistic, cultural, social, political, historical) and produce a colonial Art/Education that reveals a unique history: European/American, which is a consequence of a notably reproductive uncritical and 'apolitical' teacher training. The hierarchization and invisibilization of other arts, cultures and histories prevent the teaching formation by other epistemes and forms to think that, in the decolonial perspective that I defend, it goes through the legitimation of Latin American knowledge, art and culture. Thus, I question the constitutive processes of initial Art academic formation in Latin American contexts, specifically in Brazil and Colombia, in order to analyze the elements that are considered obedience that maintain coloniality and as disobedience that enable the decoloniality of training processes. Thus, I analyzed the curricula of two Art courses and initial teacher training program in two universities, one Brazilian and one Colombian. I also conversed with formation teachers and undergraduate students in these universities in order to identify elements of obedience and disobedience to Eurocentric hegemony in ways of thinking and training teachers in Latin American contexts. Such disobedience implies thinking /making a decolonial teacher training which legitimates knowledge from the Latin American art and culture. I find in the Latin American intellectuals' thinking (Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Rita Segato) and especially of the group Modernity/Coloniality (Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Fernando Coronil, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Silvia Rivera Cusiquanqui, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander), the decolonial perspective to (re)think critically the artistic/educational realities of Latin America. Hence, I relate the thought of these intellectuals to Art, Education and the initial formation of Art teachers in order to oppose the great eurocentric modernist narratives by thinking disobedience in the decoloniality of the formative processes as a perspective to reflect a decolonial Art/Education that contributes to the recognition of who we are, as an opportunity of collectively stop being what we are not.

Keywords: Art/Education; Latin America; Disobedience; Decoloniality; Initial academic teacher education in Art.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 -	Cena de ritual canibal. História verídica e descrição... (1557), edição alemã.	44
Imagem 02 -	Tarsila do Amaral, <i>Abaporu</i> . Óleo sobre tela, 1928.	45
Imagem 03 -	Théodore de Bry, <i>Canibais</i> . Gravura, 1528-1598	50
Imagem 04 -	Angeli, <i>Feriado: Dia da Consciência Negra</i> . Charge, 2006.	57
Imagem 05 -	Theodor de Bry, <i>Cena de canibalismo com mulheres e crianças</i> . Gravura, 1592.	63
Imagem 06 -	Lienzo de Tlaxcala: Entrada de Hernán Cortés, el 8 de Noviembre de 1519. Reunión de Cortés y Moctezuma. Malinche es la intérprete.	66
Imagem 07 -	Frontispício do Theatrus Orbis Terrarum, atlas de Abraham Ortelius, Antuérpia, 1570. Gravura em cobre, cópia aquarelada à mão, acervo da Biblioteca Nacional, Zagreb, Croácia.	68
Imagem 08 -	Joaquín Torres García, <i>Nuestro norte es el sur. América investida</i> . Desenho, 1943.	73
Imagem 09 -	Pedro Lasch, <i>La globalización de la indianización</i> . Imagem digital, 2009.	75
Imagem 10 -	Daniel Brittany Chavez, <i>Estados Unidos no existe</i> . Performance, 2015.	76
Imagem 11 -	Cândido Portinari, <i>Os Retirantes</i> . Desenho, 1944.	77
Imagem 12 -	Daniela Ortiz, <i>Replica</i> . Performance, 2014.	78
Imagem 13 -	Oswaldo Guaysamin, <i>El Grito</i> . Óleo s/ tela, 1983.	79
Imagem 14 -	Líbia Posada, <i>Signos Cardinales</i> . Instalação fotográfica, 2008-2010.	80
Imagem 15 -	Líbia Posada, <i>Signos Cardinales</i> . Instalação fotográfica, 2008-2010 (detalhe).	81
Imagem 16 -	Mujeres Creando, <i>Ave Maria llena eres de rebeldia</i> . Performance-protesto, 2010.	82
Imagem 17 -	Rosana Paulino, <i>Série Bastidores</i> . Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm diâmetro, 1997.	83
Imagem 18 -	Sebastião Salgado, <i>Serra Pelada</i> – Série Trabalhadores. Fotografia, 1986.	84

Imagem 19 -	Voluspa Jarpa, <i>Biblioteca de la no-historia</i> . Instalação, 2012.	85
Imagem 20 -	Maria Teresa Ponce, <i>KM 21 – Série Oleoductos</i> . Fotografia, 2007.	86
Imagem 21 -	Rafael Troya, <i>Campamento en el Chimborazo</i> . Óleo sobre tela, 1876.	86
Imagem 22 -	Joaquim Sanchez, <i>Tejidos</i> . Instalação, 2002.	87
Imagem 23 -	Nadin Ospina, <i>Hechicero</i> . Cerâmica, 2011.	88
Imagem 24 -	Paulo Nazareth, sem título, <i>Série Notícias de América</i> . Fotografia, 2011-2012.	89
Imagem 25 -	Cildo Meireles, <i>Através</i> . Instalação, materiais diversos, 1983 -1989. 600 x 1500 x 1500 cm.	136
Imagem 26 -	Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia e mapa de localização do <i>Campus</i> Sede da UFSB em Itabuna (BA).	1
Imagem 27 -	Fluxograma geral das trajetórias curriculares e modalidades de conclusão de estudos da UFSB.	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Programas de Licenciatura, área de conhecimento Artes, Colômbia, 2018.	34
Quadro 2 -	Composição do processo de análise das narrativas docentes e discentes	37
Quadro 3 -	Eixos da formação específica em Artes da LI em Artes/ UFSB	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CC	Componente Curricular
CEDEMUNEP	Centro de Desarrollo de la Mujer Negra Peruana
CEEV	Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais
CELAC	Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenho
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CLEA	Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUNI	Colégio Universitário
DNCE	Dirección Nacional de Censos y Encuestas
EBA	Escola de Belas Artes
EEPA	Estudio Especializado Sobre Población Afroperuana
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FIEI	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LAV	Licenciatura em Artes Visuais
LECAMPO	Licenciatura em Educação do Campo
LGE	Ley General de Educación

LI	Licenciatura Interdisciplinar
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
M/C	Modernidade/Colonialidade
MALBA	Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministério de Educación Nacional
MNAA	Museu Nacional de Arte Antiga
MPBA	Museo del Palacio de Bellas Artes
MUNAL	Museo Nacional de Arte
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEP	Proyecto Educativo del Programa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Plano Orientador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de seleção unificada
TIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Inquietações	18
1.2	Escarificações	22
1.3	Miradas	26
1.4	Des/caminhos metodológicos	29
2	DE/COLONIALIDADE	39
2.1	A invenção colonial de outra América Latina	41
2.2	O argumento étnico/racial ou como desumanizar o humano	52
2.3	O argumento sexista ou como criar a diferença de gênero	59
2.4	Descoloniz/Ar-te!	72
3	DES/OBEDIÊNCIA	92
3.1	De/compondo fronteiras: Arte/Ciência	94
3.2	De/formação inicial acadêmica docente na América Latina	99
3.3	De/formação docente em Arte na América Latina	111
3.4	O currículo de formação docente como território	124
4	BRASIL: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES	132
4.1	Uma “universidade enraizada” interdisciplinar	133
4.2	“Um projeto que não é igual aos outros”	141
4.3	“Eu me jogo nessa experiência interdisciplinar”	157
4.4	“Para não ser um professor de arte europeia”	169
5	COLÔMBIA: LICENCIATURA EN ARTES VISUALES	178
5.1	Uma universidade “Educadora de Educadores”	179
5.2	“Un programa bandera en Colombia”	188
5.3	“La desobediência docente es la única forma de ser docente”	200
5.4	“Una formación crítica”	209
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	224
	APÊNDICES	238
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) I	239
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) II	241
	APÊNDICE C – Questões de Entrevista com Professores/as Formadores/as	243
	APÊNDICE D – Questões para Roda de Conversa com estudantes	246

1

INTRODUÇÃO

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

Frantz Fanon

1.1 Inquietações

Neste prelúdio importa apontar o que move a produção desta tese.

Inquieta-me a colonialidade¹ do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletida nos campos da Arte, da Educação, da Arte/Educação, nas instituições de formação docente em Arte, nos currículos de cursos/programas e nos processos formativos, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica e deslegitima os saberes, a Arte e as culturas latino-americanas. Assim, inquietam-me a uni-versalidade² – uma única versão: europeia/estadunidense – da produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes excluídos pela visão hegemônica. Logo, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte, da Educação e da Arte/ Educação na América Latina. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a Arte e as culturas da América Latina na Arte/Educação, mas um olhar crítico que problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações dos conhecimentos de matriz latino-americana, da formação à atuação docente em Arte.

No pensamento de Darcy Ribeiro, em “*América Latina: pátria grande*” (1986), sob a égide da problemática “A América Latina existe?”, encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor destaca, logo no início da obra, que não há dúvida de que, sim, existe uma América Latina! E prossegue complementando: “mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência” (RIBEIRO, 1986, p. 11).

As reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano³ apresentam um argumento para aprofundar o significado da existência da América Latina quando aponta que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126). Na mesma direção, a antropóloga argentina Rita Laura Segato aponta que “o

¹ Colonialidade é um conceito criado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final da década de 1980 e início da década de 1990. Segundo Walter Mignolo a colonialidade “é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

² Utilizo os termos “uni-versalidade” e “uni-versal” para referir-me à ideia de versão única dos fatos históricos: europeia/estadunidense.

³ Aníbal Quijano, nascido no Peru. Doutor *honoris causa* pelas Universidades Central da Venezuela (UCV) e Nacional Autónoma de Guadalajara (UAG). Professor da Universidade de Binghamton. Autor de “*El laberinto de América Latina. ¿Hay otras salidas?*” (em *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 2004) e de “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” (em *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*, CLACSO, 2005). Fonte: Enciclopédia Latino-americana. Disponível em: <latinoamericana.wiki.br>.

roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho” (SEGATO, 2018).

Um dos caminhos teóricos para aprofundar o significado da existência da América Latina está no pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade⁴, um coletivo de intelectuais latino-americanos e latino-americanas que revisam a epistemologia das ciências sociais e das humanidades na região. O programa de estudos do grupo M/C pode ser compreendido como uma contraposição às grandes narrativas modernistas/colonialistas, localizando seus questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento⁵ e investigações (MIGNOLO, 2003), possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003). O grupo compartilha a coexistência de diferentes epistemes e formas de produção de conhecimento que coloca em xeque o desenho colonial e imperial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove (WALSH, 2005).

Ainda, há no pensamento de Ana Mae Barbosa, pioneira da Arte/Educação brasileira, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que pode ser compreendido como ‘Arte/Educação decolonial’. A educadora é pioneira também em olhar este campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. A ideia de ‘Arte/Educação’ em Barbosa contrapõe-se às anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’ e aponta uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998, p. 32).

O centro das inquietações, nesta tese, passa pelo giro decolonial, aprofundando o significado da existência contemporânea da América Latina, levantando questões acerca da Educação e da Arte/Educação⁶ / *Educación Artística*⁷ e, um passo antes, apontando questionamentos que se relacionam à formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina.

⁴ O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um coletivo de intelectuais latino-americanos que revisam a epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. O grupo reúne: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

⁵ Walter Mignolo (2003) chama de *border thinking* ou pensamento liminar.

⁶ O termo Arte/Educação começou a ser utilizado no Brasil na década de 1980, para designar uma nova visão sobre a, então praticada, Educação Artística. O termo não só altera uma nomenclatura, mas também aponta para transformações nos modos de ver, pensar e fazer o ensino/aprendizagem de Arte no Brasil.

⁷ O termo *Educación Artística* é utilizado em países de língua espanhola na América Latina para se referir ao ensino/aprendizagem de Arte em suas mais variadas expressões (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Audiovisual).

As problematizações acerca do ensino/ aprendizagem de Arte e da formação inicial docente em Arte me acompanham desde minha graduação na licenciatura em Educação Artística, especialmente no que diz respeito à hegemonia europeia/ estadunidense das expressões artísticas, das imagens e dos/as produtores/as em Arte que compuseram os repertórios, os processos e ações formativas pelos quais me formei, inicialmente. Destaco as marcas deixadas pelos processos de uma formadora que, na licenciatura em Educação Artística que cursei, ministrou a disciplina denominada “História da Arte”. No percurso desenvolvido pela docente, foram seguidos linear e cronologicamente estudos desde uma pré-história da arte europeia, das cavernas de *Lascaux*, na França, e *Altamira*, na Espanha, até as vanguardas modernas das artes visuais na Europa. O percurso foi interrompido nesse limiar, quando a professora argumentou que a disciplina havia atingido o ápice da arte que interessava/necessitava ser conhecida no curso. O discurso, marcadamente eurocêntrico dessa formadora, não me deixava esquecer das constantes referências ao que concebia como “Mãe Grécia”, uma divindade provedora de toda a “boa Arte” universal, que legou à humanidade o que havia de melhor nesse campo de conhecimentos. Nessa visão, a Arte (com A maiúscula) que fornecia os conhecimentos legítimos da história da arte para uma satisfatória formação docente em Arte era proveniente da Europa.

Devo a essa formadora todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à mesma docente, mas não só a ela, todo o desconhecimento sobre outras artes, outras histórias e outros “ismos” apagados, mas socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, capitalismo.

Outras questões surgiram com minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. As primeiras experiências com a docência em Arte se deram ainda em meio ao processo formativo acadêmico inicial. Foram aulas ministradas para estudantes da, então, 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática da professora que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais” e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes artistas dessa vanguarda pictórica europeia: Claude Monet, Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas e outros pintores homens, brancos, europeus.

Os dois exemplos apresentados deixaram marcas em meu percurso de (de)formação para docência em Arte e, posso supor que, tais marcas fizeram/ fazem parte da constituição dos currículos e dos processos formativos em cursos de formação inicial acadêmica docente em Arte (artes visuais, dança, música, teatro) e persistem nesse campo.

Venho lançando o olhar sobre o ensino/ aprendizagem de Arte em contextos educativos no Brasil desde minha formação inicial acadêmica, passando pela atuação docente em Arte na Educação Básica e, atualmente, como formador de professores/as na Licenciatura em Artes Visuais. A partir dessa inserção, noto uma hegemonia europeia/ estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de Arte, que fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades (artística, histórica, social, política, cultural) latino-americanas, que carregam as marcas coloniais. Há o predomínio nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino de Arte, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, que opera de forma colonial, reprodutivista, acrítica e ‘apolítica’ (no sentido de falta de consciência política); que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina; pela possibilidade de (re)pensar criticamente, nesse contexto, a imagem, de que trata Quijano (2005), distorcida pelo espelho do colonizador o qual, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e contribuiu com as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemicidas das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, é representativo desse território.

Diante do exposto, nesta investigação, parto do pressuposto de que a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina se constitui de processos formativos que privilegiam conhecimentos da matriz eurocêntrica/estadunidense e questiono os currículos dos cursos/programas de formação inicial acadêmica docente em Arte, apontando a seguinte questão, central neste debate: Quais elementos presentes na formação inicial acadêmica docente em Arte se configuram como obediências que mantêm a colonialidade dos processos formativos e quais se configuram como desobediências e possibilitam a decolonialidade desses processos em contextos latino-americanos (Brasil/Colômbia)? O objetivo fixa-se em analisar os processos constitutivos da formação inicial acadêmica docente em Arte em contextos latino-americanos, focalizando duas instituições universitárias, sendo uma no Brasil e a outra na Colômbia, nelas identificando e analisando elementos que se configuram como

obediências que mantêm a colonialidade e aqueles que se expressam como desobediências e possibilitam a decolonialidade dos processos formativos.

Importa ressaltar a existência de uma lacuna de investigações que, além de poderem legitimar a produção de conhecimentos desde as realidades arte-educativas latino-americanas, possam apresentar as realidades dos países dessa região de forma a compor um mosaico de conhecimentos que contribuam para o reconhecimento e para a compreensão das aproximações e distanciamentos entre estes países, considerando suas realidades artísticas, históricas, sociais, políticas e culturais nos contextos circunscritos a essa geo-grafia. Há ainda, um vazio de estudos que coloquem em debate a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, que possam discutir e fornecer dados para uma construção histórico-crítico-reflexiva sobre esse campo de conhecimentos, especificamente na perspectiva decolonial⁸, a qual enfoco neste estudo.

Esta investigação pretende questionar o pensar pelo prisma moderno/colonial e refletir sobre as possibilidades e impossibilidades de decolonialidade do pensamento artístico/educacional latino-americano, nos campos articulados da Educação e da Arte, de modo a contrapor as narrativas eurocêntricas pensando a desobediência na decolonialidade dos processos formativos docentes em Arte, como perspectiva para refletir uma Arte/Educação decolonial, que contribua para o (re)conhecimento de quem somos, como oportunidade de, na coletividade, enfim, deixarmos de ser o que não somos.

1.2 Escarificações

O colonialismo⁹ como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera até a época contemporânea pela colonialidade como

⁸ Para Catherine Walsh, a supressão do “s” e o uso do termo “decolonial” não se trata de promover um anglicismo, ao contrário, marca uma distinção com o significado em castelhano do “des” como negação. A intelectual aponta que não pretende simplesmente “desarmar, desfazer ou reverter o colonial” como se fosse possível passar de um momento colonial a outro não-colonial. Nesse caso, a intenção é demarcar e provocar uma postura e atitude contínua de “transgressão, intervenção, insurgência e incisão”. Assim, o decolonial assume um caminho de luta contínua (WALSH, 2009, p. 14-15).

⁹ Distinção entre colonialismo y colonialidade, segundo Restrepo e Rojas, “el colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, possibilitando

padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando.

O termo “colonialidade” é central em meus aportes teóricos e o utilizo na perspectiva do grupo M/C para referir-me às heranças coloniais que permanecem vivas na contemporaneidade e que seguem reinventando estratégias de manutenção do projeto moderno/colonial europeu na América Latina. Para o pensador argentino Walter Mignolo¹⁰ (2003, 2016) a “colonialidade é o lado escuro da modernidade” prometida pela Europa e que nunca chegou à América Latina, porque foi inventada como estratégia de dominação. Para o escritor ganês Kwame Nkruma (1965), o colonialismo no continente africano, trata-se de “neocolonialismo”, que se dá também na América Latina como tentativa moderna de perpetuar o colonialismo.

O colonialismo e a colonialidade, como padrões de poder, criaram e criam um não-(re)conhecimento de um povo/nação/civilização sobre si; tira dos sujeitos sua mais comum e eficaz forma de comunicação: a língua/idioma; retira as crenças que povoam os imaginários e que formam as subjetividades; cria sobre um povo representações visuais que ridicularizam, minimizam, uniformizam, encobrem, inferiorizam e estereotipizam. Esses processos caracterizam o colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade na contemporaneidade.

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par das dimensões religiosas (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional.

Na dimensão artística/visual, importa pensar que muitas das imagens produzidas sobre a América Latina, para este contexto e, muitas vezes, pelos/as próprios/as latino-

la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (RESTREPO y ROJAS, 2010, p. 15).

¹⁰ Walter Mignolo – semiótico argentino (*École des Hautes Études*) e Professor da *Duke University*, que tem publicado extensivamente textos sobre semiótica e teoria literária e trabalhos sobre diferentes aspectos do mundo moderno e colonial, explora conceitos como colonialidade global, geopolítica do conhecimento, transmodernidade, pensamento de fronteira e pluriversalidade. Fonte: Walter Mignolo. Disponível em: <www.waltermignolo.com/about>.

americanos/as, são eurocêntricas. Tais imagens não são representativas das narrativas reais e das subjetividades que caracterizam esse contexto e seus povos.

Desde a invasão e conquista de *Abya Yala*¹¹ por homens-brancos-heterossexuais-europeus até a contemporaneidade, as imagens projetadas desse e sobre esse contexto, por relatos escritos, orais ou visuais, representam os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, construindo “um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81).

Desde os relatos dos primeiros invasores, como Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos, quanto de uma visão uni-versal inventada pelo Velho Mundo, com representações produzidas com vínculos de decadência, desumanidade e monstrosidade, as quais versam sobre o que o colonizador quer, pois são produzidas pela episteme hegemônica. A composição visual da América Latina, difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer. O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial.

Há uma construção narrativa visual, verbal, gestual e sonora que contribui para perpetuar as heranças coloniais, que impregnaram os imaginários e os olhares, e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização, através de atrocidades como a escravização de índios e de negros africanos na América Latina e deserdar outras epistemes. O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com tal

¹¹ “*ABYA YALA* – na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento”. Carlos Walter Porto-Gonçalves, *Entre América e Abya Yala*, 2009. Fonte: *Chakaruna: Abya Yala sin fronteras*. Disponível em: <<https://goo.gl/v8fotQ>>.

competência, de modo que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Aproximando essa mirada à Arte/Educação, a partir dessa genealogia das imagens sobre os povos americanos, até a gama de produções imagéticas da/na América Latina, este campo de conhecimentos foi e é explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, por meio de uma matriz de conhecimentos que ganha legitimidade no campo artístico/educacional, sustentada e mantida pela colonialidade do ser, do saber e do poder. Ao olhar os espaços de ações arte/educadoras é notável como se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana (não exclusivamente visual) e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos das aulas de Arte. Essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas: indo-americanas e afro-americanas suplantadas, pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/estadunidense. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias. É desassossegador pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em Arte.

O desafio de pensar a formação inicial acadêmica docente em Arte e, consequentemente, a Arte/Educação contemporânea como dimensão interrelacional dialógica, na perspectiva decolonial, está em construir, desde a escola, como primeiro espaço democrático de produção do conhecimento, olhares outros e, pela via antropofágica, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram.

É uma oportunidade de (re)conhecer-mo-nos latino-americanos/as!

1.3 Miradas

Esta seção apresenta os objetivos da investigação a partir da sistematização de processos de produção de conhecimentos no campo da Educação, em estreita relação com a Arte, enfocando a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, a partir de duas experiências formativas, sendo uma do Brasil e a outra da Colômbia.

Não há, portanto, a pretensão de produzir argumentos que sejam generalizantes e que, prepotentemente, queiram dar conta das múltiplas e facetadas realidades educativas, nem mesmo da diversidade de experiências de formação inicial acadêmica docente em Arte nos contextos investigados (Brasil/Colômbia) ou no amplo panorama da América Latina.

Pensando o campo da formação de professores/as, a incerteza inicial parte da elaboração de um problema real, no qual suponho que a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina se constitui de processos formativos que privilegiam conhecimentos de matriz eurocêntrica. Tal suposição considera as marcas, as feridas e as heranças coloniais presentes, desde a constituição das primeiras instituições formadoras, até a contemporaneidade, que ecoam nos currículos e nos processos formativos dos cursos/programas de formação docente em Arte. Ainda, a partir da inserção no campo, testemunho o eurocentrismo que domina a área da Arte/Educação, com marcas evidentes, sobretudo quando se trata da ‘História da Arte’ que é apresentada como base epistemológica dos saberes docentes sobre Arte e que se converte em versão única da história: europeia/estadunidense.

Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos, é que penso a desobediência, especialmente a ‘desobediência docente’ em processos de formação inicial acadêmica de professores/as de Arte. Essa desobediência implica pensar uma formação docente decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes das artes e das culturas latino-americanas. Compreendo o (re)pensamento crítico sobre a América Latina, sobre sua história colonial e sobre as heranças legadas pelos ‘ismos’ (colonialismo, patriarcalismo, capitalismo), desvelados pela arte, pelas histórias e pelas culturas latino-americanas, como um caminho que possibilita decolonizar as formas de pensar/ ser/ fazer/ sentir nesses territórios.

A desobediência docente, aqui tratada, não se limita a conhecer a arte latino-americana ou inserir no currículo dos cursos/programas de formação inicial docente em Arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além. Reclama uma desobediência docente que só fará sentido se for epistemológica, tal como aponta Mingolo (2008), pois implica “aprender a desaprender para reaprender”. A desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em Arte, da formação inicial acadêmica até os processos educativos em Arte, quer seja em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e que ampliem o espectro para uma consciência decolonizada. A a ideia de desobediência docente deve, ainda, ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as professores/as de Arte como sujeitos, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescerem a legitimação de uma história única: europeia/estadunidense.

A perspectiva de desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual de formadores/as e ser impressa, da concepção à ação, nos currículos dos cursos de formação. A decorrência disso é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a considerar as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas.

Exposto o desafio, passo a olhar para cursos/programas de formação inicial acadêmica docente em Arte nos contextos do Brasil e da Colômbia, e questiono: Quais elementos presentes nos processos que constituem a formação inicial acadêmica de professores de Arte se configuram como obediências que mantêm a colonialidade dos processos formativos e quais se configuram como desobediências e possibilitam a decolonialidade desses processos em contextos latino-americanos?

Não se trata de pensar de forma binária, ou seja, ou isto ou aquilo: obediência ou desobediência. Também não se trata de confrontar pensamentos opostos: obediência *versus* desobediência. Trata-se de pensar as contradições (obediência e desobediência) produzidas pelo colonialismo e pela colonialidade no campo da Educação, da Arte/Educação e da formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina.

Nessa direção, o objetivo central desta investigação é: Analisar os processos constitutivos da formação inicial acadêmica docente em Arte em contextos latino-americanos

(Brasil e Colômbia) quanto aos elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade e aqueles que promovem desobediências e possibilitam a decolonialidade desses processos formativos, considerando suas contradições, interseções e interfaces. A partir desse objetivo, levanto questões secundárias de pesquisa, em estreita relação com a questão central, e que contribuem para pensar o problema da pesquisa. Assim, importa questionar:

- Quais elementos presentes nos currículos de formação inicial acadêmica docente em Arte se relacionam a uma perspectiva de formação decolonial?
- Quais elementos presentes nas narrativas docentes em ações formativas para docência em Arte se configuram como obediências que mantêm a colonialidade e quais os que figuram como desobediências e possibilitam a decolonialidade dos processos formativos?
- O que revelam as narrativas discentes, em relação ao currículo de formação e às ações formativas empreendidas pelos/as formadores/as, no que diz respeito às obediências e às desobediências nos processos formativos?

Esses questionamentos conduzem a miradas específicas que contribuirão para atingir o objetivo central da pesquisa. Nessa direção, os objetivos específicos são:

- Analisar os currículos de dois cursos/programas de formação inicial acadêmica docente em Arte, nos contextos do Brasil e da Colômbia, identificando elementos que se relacionam a uma perspectiva de formação decolonial;
- Identificar elementos presentes nas narrativas docentes, em ações formativas de Professores/as de Arte, analisando sua configuração como obediências e como desobediências docentes nos processos formativos;
- Analisar narrativas discentes, em relação ao currículo de formação e às ações empreendidas pelos/as formadores/as, no que diz respeito às obediências que mantêm a colonialidade, e às desobediências, que possibilitam a decolonialidade dos processos formativos.

O entrecruzamento de uma dupla tríade analítico-crítica, que pensa elementos de obediência/ manutenção/ colonialidade e elementos de desobediência/ possibilidade/ decolonialidade, busca identificar, a partir de documentos institucionais oficiais (Plano Orientador, *Proyecto Educativo*, Projetos de curso/programa), entrevistas com formadores/as e rodas de conversa com estudantes de licenciatura em Arte, tanto as ações de obediência quanto

as ações de desobediência que, se não rompem, pelo menos colocam em questionamento a colonialidade dos processos formativos para docência em Arte. Esse processo faz parte do percurso metodológico da investigação, que passo a detalhar na seção seguinte.

1.4 Des/caminhos metodológicos

Nesta pesquisa, o argumento é em favor de uma poética investigativa, compreendendo que, tanto o desencaminhar-se na busca por percursos investigativos que contribuam para o alcance dos objetivos propostos quanto os caminhos possíveis percorridos, refletem minhas formas de pensar, em diálogo com minhas referências, minhas experiências, ao lado de outras experiências, minha trajetória enredada a outras trajetórias e, nesse sentido, são tanto caminhos como descaminhos (por não portar certezas e sim questionamentos) abertos como trilhas de vivências na formação docente em Arte.

Neste percurso não há negação das afecções, das influências e das contaminações de outros percursos metodológicos; há um exercício de antropofagia diante dessas afecções, influências e contaminações, que me (trans)formam no investigador/ artista/ professor que sou. Assim, esta não é uma tese de artista apenas, nem uma tese de professor apenas e nem uma tese de investigador apenas, mas é tudo isso de modo in(ter)disciplinar.

Nos caminhos possíveis percorridos, por meio de um levantamento e análise bibliográfica, desde a produção latino-americana, mas não exclusivamente, as primeiras inquietações teóricas são apresentadas no capítulo intitulado “De/colonialidade”, no qual desenho um panorama das feridas abertas, das marcas deixadas pelo colonialismo e das heranças legadas ao pensamento latino-americano: colonialismo, patriarcado, capitalismo. As referências partem do pensamento de Darcy Ribeiro (1986) sobre a América Latina como “pátria grande”, na busca de uma alternativa anti-hegemônica. Nessa seara, interessa o pensamento de intelectuais que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade (MC): Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Fernando Coronil, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Silvia Rivera Cusiquanqui, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Zulma Palermo, que contribuem sobremaneira para pensar sobre como operou, que marcas deixou o colonialismo, como opera a colonialidade e os reflexos nos campos da Educação, da Arte e da Arte/Educação.

As pistas no pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014; 2009; 2005) levam a pensar a “colonialidade do ser, do poder e do saber”, apontando para os reflexos do colonialismo operando sobre as identidades latino-americanas, a política e as formas de produzir conhecimento. São importantes, as incursões de Rita Segato acerca do apagamento europeu sobre o espelho da memória latino-americana (2018) e de Walter D. Mignolo (2014; 2010; 2008a; 2008b; 2007a; 2007b; 2003; 1998) no debate sobre “saberes subalternos”, o “pensamento liminar” e a “desobediência epistêmica”. Ainda do grupo M/C, interessam-me as discussões de Catherine Walsh (2014; 2012; 2009; 2008; 2004) acerca da interculturalidade crítica, da geopolítica do conhecimento, da decolonialidade e de uma pedagogia decolonial, pensadas pelo campo da formação inicial docente em Arte.

Na seção intitulada “DescolonizAr-te”, cartografo expressões visuais, que considero, pautarem-se por discursos decoloniais na produção, especificamente, em Artes Visuais latino-americanas contemporâneas relacionadas às feridas, marcas e heranças coloniais. Construo uma narrativa em que a decolonialidade não é vista como tema da Arte e nem esta por um viés estético uni-versal eurocêntrico/estadunidense, mas apresentada como discurso (enquanto expressa-se artisticamente) com consciência artística, histórica, cultural, social e política. Assim, nesta narrativa, há um destaque para artistas, coletivos, processos, suportes, formatos, materiais, locais, culturas e histórias; com produções que, pelo (re)pensamento crítico, fazem emergir as realidades artísticas, históricas, sociais, culturais, políticas e estéticas da América Latina. Não cabe nessa cartografia a criação de uma nova ‘categoria temática’ rotulando “artistas decoloniais” ou “obras de arte decoloniais”; ao contrário, a proposta é coerente com o campo da Arte ao pensar que as produções e os/as produtores/as ecoam, por meio de seus trabalhos, as inquietações de seu tempo pelas expressões visuais que não são categorizáveis ou rotuláveis. Não cabe nessa cartografia a linearidade histórico-artística disseminada nos cursos/programas acadêmicos de História da Arte nas universidades que formam professores/as de Arte. Não cabe nessa cartografia as análises semióticas ou formalísticas das imagens. Assim, o interesse se fixa na desconstrução dos modos de ver e pretende romper com a tradição eurocentrada do ver. As imagens apresentadas na cartografia devem ser vistas desde as realidades da América Latina, pelo olhar da história colonial nessa região, com o sentimento das feridas, marcas e heranças coloniais e com o desejo decolonial.

Lançarei olhares sobre as Artes Visuais da América Latina, conhecendo e mapeando produtores e produtoras de Arte que (ainda que não estejam imunes aos processos de colonialidade na Arte), por meio de suas expressões visuais, que dão visibilidade aos

problemas da América Latina e da Arte latino-americana, contribuem para reflexões acerca das invisibilizações, questionando e reclamando um lugar para a Arte latino-americana nas universidades, nos cursos/programas de formação docente, nos currículos de formação, nos repertórios docentes, nas escolas de Educação Básica e nas aulas de Arte.

No capítulo intitulado “Des/obediência”, a partir do conceito de “desobediência epistêmica” de Walter Mignolo, dou contornos às concepções de ciência e de arte, às dicotomias academicistas sobre esses dois campos que se apresentam nas instituições formadoras latino-americanas e suas implicações na formação inicial acadêmica para docência em Arte e para a Arte/Educação, como decorrência disso.

A formação inicial docente é discutida a partir de duas dimensões, vistas como fatores exógeno e endógeno à formação, num espectro geral e específico. Na primeira dimensão, como fator exógeno à formação docente, discuto as políticas públicas para formação docente na América Latina, pensando as prescrições dos organismos internacionais (europeus e estadunidenses) e suas influências na conformação do campo educacional nesse contexto. Na segunda dimensão, como fator endógeno à formação docente, penso a relação teoria/prática apontando as contradições e incoerências de uma formação pela matriz eurocêntrica do saber e para a atuação profissional em contextos demandados por coletivos sociais latino-americanos diversos.

O currículo de formação inicial docente é colocado em debate a partir do pensamento de Miguel Arroyo, ao conceber o currículo como território de disputa de poderes. Arroyo (2011), coerente com uma perspectiva decolonizadora dos pensamentos sobre a formação docente, aponta que o currículo está conformado para proteger determinados conhecimentos e não permitir a entrada de outros. Os conhecimentos excluídos do currículo de formação, por exemplo, produzem reflexos nas identidades docentes dos profissionais em formação, os quais desconhecem a própria história, pois as peças do mosaico histórico-artístico-cultural que os compõe está incompleto.

A partir dos levantamentos realizados, encontrei um número pouco expressivo de estudos que projetem luzes sobre as experiências de formação docente em Arte na América Latina, quer seja numa perspectiva comparada qualitativa, quer seja na perspectiva quantitativa, apontando os números de cursos/programas e os locais de desenvolvimento dessas experiências. Se tais estudos existem, não logrei êxito na busca por eles. A considerar essa lacuna investigativa, poderia selecionar algumas das várias experiências que são desenvolvidas no contexto latino-americano sem que os objetivos iniciais da pesquisa fossem

alterados, dado que o foco é a América Latina e os reflexos dos processos colonizadores neste contexto que se expandem por todos os campos de conhecimento, incluindo os maiores interesses desta investigação: a Educação, a Arte e a Arte/Educação.

No percurso, adentro o campo de investigação a partir do mapeamento de duas experiências de formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, uma no Brasil e outra na Colômbia. Ambos os currículos, com nomenclaturas diferentes, Artes e Artes Visuais respectivamente, formam o mesmo profissional para atuação no ensino de Arte na Educação Básica e espaços de educação não-formal.

No Brasil elegi o curso de Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias, do Centro de Formação em Artes (CF-Artes) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Sosígenes Costa, na cidade de Porto Seguro (BA). Na Colômbia elegi o programa de *Licenciatura en Artes Visuales (LAV)*, da *Facultad de Bellas Artes*, da *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, Sede Bogotá. Ambas as propostas formativas foram conhecidas por mim em seus locais de desenvolvimento em visitas ao campo – Bogotá (Colômbia) e Porto Seguro (Brasil) – realizadas no ano de 2017 (dois mil e dezessete), oportunidade na qual pude manter contatos com formadores/as, com estudantes, conhecer estruturas, assistir a algumas aulas (sem pretensão de análises destas) e ainda conversar com coordenadores/as de curso/programa.

Num primeiro momento, sobre os dois campos de investigação, realizei uma análise documental a fim de primeiro, conhecer o contexto institucional no qual se inserem as duas propostas formativas e, segundo, identificar elementos de obediência e de desobediência no plano curricular oficial prescrito. No caso do Brasil, analisei primeiro a Carta de Fundação e o Plano Orientador (PO) da UFSB, e, segundo, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da LI em Artes. No caso da Colômbia, analisei inicialmente o *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* da UPN e em seguida o *Proyecto Educativo del Programa (PEP)* da LAV.

Nas análises documentais realizadas, não há a intenção de tecer comparações entre os contextos institucionais, os currículos e seus processos formativos. Não se trata de uma análise com método comparativo para validação ou avaliação das experiências formativas e/ou suas possíveis transferências de contextos; ou ainda um estudo sobre as tensas relações entre as transferências e os entornos sócios-culturais ou as relações com as políticas educacionais. Esses aspectos e essas características fundamentam e são, comumente, encontrados nas pesquisas comparadas em educação, que não é o caso aqui.

Trata-se do estudo de duas propostas curriculares de formação inicial acadêmica de professores/as de Arte na América Latina, em que apresento as duas referidas experiências, problematizando a formação inicial acadêmica docente em Arte e seus processos formativos que podem se constituir tanto por elementos de obediência que reproduzem as dimensões da colonialidade do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2005), quanto por elementos de desobediência que, por epistemes outras, pensam/fazem a formação docente pela consciência crítica/política em que formadores e formadoras, desobedientemente, legitimam as artes, as culturas e as histórias latino-americanas, por um pensamento decolonial.

No caso do Brasil, cabe apontar algumas justificativas na opção pela investigação do currículo de formação da LI em Artes da UFSB, sendo este um dentre tantos outros currículos de cursos de formação inicial docente em Arte no Brasil. Para se ter um dimensionamento do universo formativo nesse campo, no contexto brasileiro, realizei uma consulta avançada no sistema e-MEC¹² do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, definindo como descritores: Cursos de graduação > Curso: Artes > Área Geral: Humanidade e Artes > Área Específica: Artes > Área Detalhada: Artes (cursos gerais) > Área do Curso: Artes > UF: todos > Município: todos > Gratuidade do Curso: sem seleção > Modalidade: Presencial > Grau: Licenciatura > Índice: sem seleção > Situação: Em Atividade. Os resultados da busca apontam 176 (cento e setenta e seis) registros de cursos com diferentes nomenclaturas para formação em licenciatura em: Artes, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Visuais, Belas Artes, Dança, Educação Artística, Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura, Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, Música e Teatro.

No amplo universo de propostas de formação de professores/as de Arte no Brasil, a escolha da LI em Artes da UFSB é justificada por se tratar de uma experiência formativa que busca formar o/a profissional para docência em Arte na contramão do que é realizado na maioria dos cursos nessa área no Brasil e na América Latina. Interessa-me os sentidos e significados decoloniais implicados no desenvolvimento de um projeto formativo para docência em Arte numa universidade que nasce da desobediência epistemológica, pela

¹² Sistema e-Mec - Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). É facultado à IES pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC, entretanto, as informações relacionadas a elas são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições.

interdisciplinaridade e que se localiza, simbolicamente, no espaço primeiro de encontro entre os povos originários e os colonizadores europeus no Brasil.

No caso da Colômbia, cabe também justificar a escolha do programa de *LAV* da *UPN*, como uma experiência que merece ser estudada no campo da formação docente em Arte na América Latina, apontando que neste contexto há uma diversidade de experiências formativas que merecem ser estudadas para ampliação da epistemologia desse campo por parte das comunidades, tanto acadêmica quanto geral, no sentido que permita intervenções em algumas experiências não muito bem-sucedidas ou o espelhamento de processos e experiências de sucesso que se mostrem interessantes quando pensadas em determinadas realidades formativas. Os caminhos investigativos conduziram-me para o contexto da formação inicial docente em Arte na Colômbia e, conforme exposto, à *UPN* pela representatividade e importância que carrega como principal instituição de formação docente nesse contexto. Deste ponto, me interessei pelo programa de *LAV* da *UPN*. No universo de programas de formação docente no campo das Artes na Colômbia, o programa de *LAV* da *UPN* se destaca por seu perfil universitário, pedagógico e nacional e, nesse sentido, a escolha do programa se dá primeiro pelo contexto universitário em que está inserido, pela tradição da instituição como pedagógica – “educadora de educadores” – que a torna uma instituição única no país, voltada, exclusivamente, à formação de professores/as e de natureza estatal. Ainda que o programa apresente um curto histórico de formação docente em Arte, a história da instituição na formação de professores, de distintas áreas, a legitima como principal instituição formadora de docentes da Colômbia.

Quadro 1 – Programas de Licenciatura, área de conhecimento Artes, Colômbia, 2018.

	Descritor	Nomes dos Programas	Quantidade
1	Artes	Licenciatura en Artes	1
2	Artes Escênicas	Licenciatura en Artes Escênicas	3
3	Artes Visuales	Licenciatura en Artes Visuales	4
4	Danza	Licenciatura en Danza Licenciatura en Danza Clasica Licenciatura en Educación Basica en Danza Licenciatura en Musica y Danza	9
5	Educación Artística	Licenciatura en Educación Artística Licenciatura en Educación Artística y Cultural Licenciatura en Educación Artística y Cultural: Artes Representativas Licenciatura en Educación Artística y Cultural: Musica Licenciatura en Educación Artística y Artes Escênicas	18

6	Musica	Licenciatura en Musica Licenciatura en Musica y Danza	22
7	Teatro	Licenciatura en Teatro	4
Número de programas			61

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)* – Módulo Consultas. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia* (MEN). Disponível em: <<https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>>.

Realizei uma consulta no *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*¹³ do governo colombiano e, a partir de descritores (Quadro 1) relacionados à área de conhecimentos Arte, encontrei os principais programas de licenciatura desta área oferecidos na Colômbia hoje. A partir dessa consulta, elaborei um quadro síntese a fim de mostrar um panorama dos programas com suas respectivas nomenclaturas e quantitativos.

Tal como no contexto de experiências formativas no Brasil, a formação docente em Arte na Colômbia também apresenta uma diversidade de nomenclaturas para os programas de formação, que vão desde a *Educación Artística* como uma das primeiras denominações, até nomenclaturas como *Artes Visuales*, *Artes Escénicas*, *Musica* e *Danza*, que apontam para um caráter especializado. Enquanto o contexto brasileiro apresenta 176 (cento e setenta e seis) registros de cursos de formação docente em Arte, o número de programas no contexto colombiano apresenta 61 (sessenta e um) registros de experiências formativas.

No quadro síntese, é possível observar que os programas de licenciatura em Artes Visuais se resumem a quatro, sendo um programa na *UPN* com sede em Bogotá, um programa na *Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)* com sede em Pereira, um programa na *Universidad Del Valle*, com sede em Cali, e um programa na *Universidad de Nariño* com sede em Pasto. A opção pelo estudo da experiência formativa da *UPN*, neste universo de experiências, leva em consideração sua localização geográfica na capital do país, pólo irradiador do pensamento educacional e artístico; os aspectos relacionados ao currículo de formação do programa que representa, no contexto colombiano, uma das experiências de maior relevância acadêmica para a formação dos professores e das professoras de Arte / Artes Visuais no país.

¹³ *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)* – es un sistema de información que ha sido creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia. En este sistema se recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior que permite hacer planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector. Este sistema como fuente de información, en relación con las instituciones y programas académicos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, consolida y suministra datos, estadísticas e indicadores relevantes, confiables y oportunos. Fonte: Ministerio de Educación Nacional de Colombia <<https://www.mineducacion.gov.com>>.

No segundo momento do processo investigativo, realizei entrevistas com três professores/as formadores/as da LI em Artes da UFSB e com quatro professores/as formadores/as do programa de LAV da UPN. Os/As docentes entrevistados/as não foram selecionados/as para participação na pesquisa, mas a partir do convite feito por mim e encaminhado pela coordenação de curso, houve a aquiescência e a disponibilidade de participação por parte de alguns professores/as que atuam nos referidos curso e programa. Importa ressaltar que, no caso da LAV da UPN, os/as professores/as participantes, em seu perfil formativo, possuem graduação na área de Artes Visuais, mas no caso da LI da UFSB, coerente com a proposta formativa do curso, os/as participantes possuem graduações em áreas diversas do conhecimento, o que é detalhado na seção de análises das narrativas docentes.

Estabeleci diálogos com os/as professores/as formadores/as através de um conjunto de questões em que, por blocos, abordo temas relacionados à formação inicial e continuada desses/as formadores/as, sobre o currículo de formação docente em Arte e em Artes Visuais, sobre processos formativos para docência em Arte e em Artes Visuais e discuto minha hipótese com cada um/a dos/as entrevistados/as no que tange às obediências e desobediências nos processos de formação inicial acadêmica em Arte.

Ainda no segundo momento, realizei uma roda de conversa com estudantes das licenciaturas, em Artes da UFSB e em Artes Visuais da UPN, na qual utilizei um roteiro guia onde determinei alguns blocos de temas de interesse muito próximos aos que compuseram o roteiro de entrevistas com os/as docentes, tais como: Formação e atuação do/a Professor/a de Arte, Ensino/aprendizagem de Arte, Currículo, Processos formativos acadêmicos para docência em Arte e de colonialidade. Tal como procedido com os/as docentes, os/as estudantes participantes não foram escolhidos segundo critérios pré-definidos, pois foi realizado um convite meu e encaminhado pela coordenação do curso, que se somou ao interesse dos/das estudantes em participar da pesquisa.

Nas rodas de conversas, me interesso pela visão daqueles/as que são os sujeitos dos processos formativos e, nessa perspectiva, promovo o protagonismo dos/das licenciandos/as que me fornecem dados sobre o panorama da formação inicial de professores/as de Arte, sobre ensino/aprendizagem de Arte na Educação Básica, sobre currículo de formação inicial docente em Arte e em Artes Visuais, sobre processos formativos e discuto minha hipótese a fim de conhecer ações de obediências e de desobediências nos processos formativos empreendidos.

No caso da UFSB, a roda de conversa foi realizada com três estudantes, em uma escola estadual de Educação Básica que mantém uma sala que acolhe os/as estudantes da

universidade e onde são realizadas as ações pedagógicas do estágio curricular supervisionado. Já a roda de conversa com estudantes da *UPN* aconteceu em um espaço definido pela coordenação da *LAV*, no edifício sede onde funcionam as atividades do programa, configurado como uma sala de professores/as. Pude dialogar com seis estudantes que me trouxeram suas narrativas sobre seus percursos formativos na *LAV*.

Na análise das narrativas, tanto docentes quanto discentes, considero como duas amplas dimensões analíticas: a obediência e a desobediência e crio, a partir destas, o que chamo de ‘unidades temáticas de interesse’ que, coerentes com as questões de entrevista com professores/as e de roda de conversa com estudantes, possibilitam identificar elementos que se configuram como obediências ou desobediências nos processos formativos para docência em Arte, na perspectiva teórica do pensamento decolonial latino-americano. A opção por utilizar as mesmas dimensões analíticas e os mesmos temas de interesse para narrativas docentes e para as narrativas discentes intenta não criar dissonâncias entre as visões desses dois grupos, visto que não realizei observação dos processos formativos em ação, optando pela oitiva das narrativas. Assim, segue um quadro descritivo das unidades temáticas de interesse, e sua relação com as duas dimensões ampliadas de análise:

Quadro 2 – Composição do processo de análise das narrativas docentes e discentes.

		DIMENSÕES AMPLIADAS DE ANÁLISE	
		Obediência /	Desobediência /
Unidade	Descrição	Colonialidade	Decolonialidade
Temática			
Universidade	Compreende os elementos que se referem à instituição universitária em seus múltiplos aspectos e como promotora da formação inicial acadêmica docente.	A instituição, em seus múltiplos aspectos, segue o modelo universitário eurocêntrico, refletindo a hegemonia histórica, ideológica e política na formação inicial acadêmica docente na América Latina.	A instituição dialoga com o contexto em que está inserida e coloca em questionamento as dimensões conceitual, estrutural, cultural, social etc, na busca por espaços plurais de formação inicial docente.
Modelo formativo	Compreende os elementos que se referem ao modelo formativo adotado pelo curso/ programa de licenciatura em Arte.	O modelo formativo adotado é coerente com a universidade que privilegia a matriz eurocêntrica dos saberes.	A formação docente em Arte não é um modelo a ser copiado, mas uma experiência formativa em constante movimento, que legitima saberes tradicionalmente excluídos da academia.

Currículo	Compreende os elementos que fazem referência ao currículo do curso/ programa de licenciatura em Arte, da dimensão documental à ação.	O currículo do curso/ programa, desde sua dimensão documental (disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, bibliografia, tempos e espaços) à ação, é pensado e estruturado seguindo as epistemes hegemônicas: eurocêntrica/ estadunidense.	O currículo de licenciatura em Arte é pensado, na coletividade, a partir das demandas dos coletivos sociais. A arquitetura curricular e seus componentes legitimam saberes contextualizados, interdisciplinares e interculturais.
Processos formativos	Compreende os elementos relacionados aos processos formativos empreendidos no curso/ programa de licenciatura em Arte.	Os processos de formação docente estão localizados na universidade, em especial no docente, e privilegiam tempo, espaço e metodologia tradicionais de base eurocêntrica/ estadunidense.	Os processos formativos para docência em Arte não estão restritos ao espaço acadêmico e o docente é um dos sujeitos nos processos, que envolve outros sujeitos na partilha de saberes, tempos e espaços de conhecimento – também diversos – além de caminhos alternativos para as aprendizagens da docência.
Arte, Ensino/ aprendizagem de Arte	Compreende os elementos que referenciam/ indiciam formas de pensar/ conceber a Arte e seu ensino/aprendizagem.	A Arte e seu ensino são constructos históricos cronológicos pensados a partir da episteme europeia/ estadunidense e privilegiam uma única história e cultura.	A concepção de Arte é problematizada e ampliada. O seu ensino/ aprendizagem envolve epistemes diversas e legitima histórias e culturas fora do eixo ocidental, bem como expressões e manifestações artísticas excluídas da matriz dominante; cria fluxos de saberes artísticos que recusam os estereótipos, os rótulos, as categorizações, as classificações e as hierarquizações.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Os processos de análise dos dados, tanto dos documentos quanto das entrevistas e rodas de conversas são feitos com base no referencial teórico relativo ao pensamento decolonial latino-americano no intento de levantar as obediências e desobediências nos processos formativos para a docência em Arte. Assim, nos capítulos de análise problematizo os documentos oficiais/institucionais e apresento dados mais detalhados sobre os perfis dos/das participantes docentes e discentes.

2

DE/COLONIALIDADE

Não penso nada sobre o “descobrimento” porque o que houve foi conquista. E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa.

Paulo Freire (*Pedagogia da indignação*, 2014)

Quando penso as invisibilizações das expressões e das questões artísticas latino-americanas entre os conteúdos apresentados nas aulas de Arte na Educação Básica busco respostas mirando um espelho retrovisor e observo uma invisibilização dessas por parte de formadores/as de professores/as de Arte, por parte dos currículos dos cursos/ programas de formação inicial acadêmica docente em Arte e, na ponta desse processo, por parte de professores/as que atuam no ensino/aprendizagem de Arte nos espaços educativos, quer sejam eles formais ou não formais.

A partir dessa observação, inicio um processo de refazimento dos trajetos que produziram tais invisibilizações e, neste percurso, caminho por territórios de conhecimentos que a ciência moderna, de matriz europeia, tratou de fragmentar: arte, história, antropologia, sociologia, filosofia, que na realidade se fundem e, na América Latina, desenham um panorama das feridas abertas, das marcas deixadas pelo colonialismo e das heranças legadas como colonialidade do poder, do ser e do saber.

Na tentativa de compreender as origens dos encobrimentos das histórias dos processos colonizadores na América Latina, apresento uma narrativa de aspectos dos encobrimentos dos povos, das artes e das culturas das Américas que, de forma não linear, como um vai-e-vem, contribui para a compreensão dos argumentos étnico/racial e sexista, das feridas, marcas e heranças coloniais na América Latina contemporânea, muitos deles enredados nos *ismos* – racismo, machismo, capitalismo, globalismo.

Neste capítulo, uma questão, dentre muitas outras, me move ao desenho deste panorama: Quais as feridas abertas, as marcas deixadas pelo colonialismo e as heranças legadas como colonialidade de matriz eurocêntrica no pensamento da América Latina? Importa (re)afirmar que, para além da invenção colonial, existe uma outra América Latina.

Mais do que respostas, busco delinear uma narrativa sobre os pensamentos (artisticamente/ culturalmente/ esteticamente/ eticamente/ historicamente/ socialmente/ politicamente/ epistemologicamente/ subjetivamente) construídos acerca da América Latina desde as invasões europeias com processos de exploração, apropriação e expropriação colonial, até a contemporaneidade, com a manutenção do projeto moderno/colonial pela via da colonialidade que, assentada nas bases do colonialismo, patriarcado e capitalismo, produz/impõe subalternidades e hierarquias artísticas, estéticas e poéticas.

Nesta narrativa, fundem-se fatos históricos, produções artísticas/imagéticas e análises teórico-críticas que permitem mostrar as feridas, marcas e heranças do colonialismo europeu

no pensamento latino-americano. As heranças de que trato podem significar a ação de receber por sucessão o que pode se configurar tanto como patrimônio (bens e direitos) quanto dívidas ou ainda aspectos que podem evidenciar ou apagar os/as herdeiros/as. Nesse sentido, questiono as heranças do colonialismo legadas à América Latina com a promessa de modernização/civilização. Como contraponto, identifico as marcas do colonialismo que emergem na contemporaneidade pelas vias do racismo e do machismo (raça e gênero), imprimindo os traços da desigualdade na pele e na alma dos povos desta região. Busco evidenciar como esse passado se faz presente e ameaça a permanente busca por igualdade e justiça social.

Não há unguentos que fechem as feridas da invenção colonial da América Latina e nem como negá-las. O que se evidencia é a necessidade de reconhecê-las, compreendê-las e enfrentá-las em seus diversos aspectos e reflexos na contemporaneidade. Segundo Grada Kilomba¹⁴, essas feridas são muito profundas, infectadas e, de vez em quando, sangram. Um sangrar que também pode ser visto na metáfora escultórica que o arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer apresenta como monumento erguido, na entrada do Memorial da América Latina¹⁵ em São Paulo (Brasil), para que a história das colonizações não seja esquecida.

Reconhecer os processos colonizadores e a invenção de outra América Latina não significa ignorar a herança europeia, mas passa, fundamentalmente, pela legitimação do pensamento identitário latino-americano, especialmente o artístico-cultural, que questiona o colonialismo e a colonialidade, em suas múltiplas facetas, e busca a decolonialidade como perspectiva para pensar outras histórias e aprofundar a (re)existência da América Latina.

2.1 A invenção colonial de outra América Latina

O que hoje é conhecido como América Latina é produto da invenção moderno/colonial europeia, uma construção complexa e desigual, uma arquitetura erigida com carne, sangue e alma índias e negras, uma armação aramada com brilho de ouro, concretada de crueldade, rebocada com exploração, violência e escravidão, e pintada de promessas de modernidade e civilização, que coloca em xeque sua existência como tal.

¹⁴ Grada Kilomba – escritora, artista-performer e pesquisadora portuguesa. <<http://gradakilomba.com/>>.

¹⁵ Memorial da América Latina – Inaugurado em 18 de março de 1989, na cidade de São Paulo (Brasil), o Memorial foi concebido para promover a integração cultural e política dos povos de língua portuguesa e hispano-americana. Fonte: Memorial da América Latina – Disponível em: <www.memorial.org.br>.

A expansão europeia com as grandes navegações nos séculos XV e XVI, deu início ao que, na crítica do pensamento latino-americano contemporâneo, é conhecido como “projeto moderno/colonial” e ao processo de “invenção do outro” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), promovendo as primeiras ações rumo ao que hoje é chamado de globalização. O expansionismo europeu, pautado em interesses comerciais, militares e evangelizadores (SCHWARCZ; STARLING, 2015), revela uma complexa relação entre essas três dimensões, que é difícil determinar o que veio primeiro. A dimensão comercial está relacionada à restrição no acesso às mercadorias de grande valor naquele período e, nesse contexto, Portugal e Espanha iniciam seus processos de expansão ultramarina, buscando novas rotas de comércio. Já a dimensão militar diz respeito à expansão e conquista territorial que podem prover a dimensão evangelizadora; na verdade, o grande objetivo do expansionismo europeu e o subterfúgio de um projeto maior de domínio mundial, pela via da acumulação incessante de riquezas, foi apontado por alguns autores como a gênese do que hoje concebemos como capitalismo.

A invenção de uma América Latina em seus aspectos mais estereotipados começa com os relatos dos primeiros invasores. Todorov (2010) ao estudar os diários de viagem de Cristóvão Colombo, se depara com descrições sobre a imagem dos índios, tal como faz com a imagem da natureza, que é apenas parte da paisagem do “paraíso terrestre”. Segundo o pesquisador, há registros sobre a beleza física dos índios, que são igualados por andarem nus, mas nenhuma distinção que os individualize como seres humanos ou qualquer referência que valorize e reconheça sua cultura, suas crenças, seus valores ou seus saberes.

Em suas análises sobre a relação de Colombo com os índios, Todorov faz alertas importantes sobre o caráter e a moral do relator-invasor, para ele evidenciados em suas palavras, que ora deixam entrever mais informações sobre a personalidade do invasor do que sobre os índios, categorizados ora como bons selvagens, ora como maus. Colombo chega a elogiar a bondade e a generosidade dos índios que aceitam qualquer coisa como presente, mas, em função de suas conveniências e de sua ambiciosa missão cristã, vê os índios como ladrões, selvagens violentos, covardes, medrosos:

Como Colombo pode estar associado a estes dois mitos aparentemente contraditórios, um em que o outro é um “bom selvagem” (quando é visto de longe), e o outro em que é um “cão imundo”, escravo em potencial? É porque ambos têm uma base comum, que é o desconhecimento dos índios, a recusa em admitir que sejam sujeitos com os mesmos direitos que ele, mas diferentes. Colombo descobriu a América, mas não os americanos (TODOROV, 2010, p. 68-69).

As atitudes dos invasores europeus em relação aos povos autóctones das Américas vão desde o menosprezo à sua cultura, passando pela simpatia expropriadora, até a visão de que os índios seriam uma espécie de cópia imperfeita e sem alma do ideal europeu de ser humano, que deveriam se converter ao cristianismo abandonando sua natureza para daí servirem, obedientemente, aos ideários do projeto da conquista.

Américo Vespúcio, homenageado com a nomeação do Novo Mundo, com uma versão feminina em latim de seu primeiro nome – América –, também deixou, em cartas enviadas à nobreza europeia, suas impressões sobre as terras descobertas, contaminadas por construções imaginárias. Vespúcio, um renascentista em contato com artistas e outros intelectuais europeus, tinha conhecimentos de astronomia e cartografia. Não diferente de Colombo, Vespúcio também ignora as alteridades e descreve os povos do Novo Mundo baseado em seus próprios costumes e cultura. Com isso, cria uma imagem monstruosa das gentes que encontra, enaltecendo os aspectos que, a ele, eram estranhos e que considerava como não-humanos/não-civilizados, especialmente os rituais de canibalismo de algumas tribos indígenas.

É nesse contexto que os relatos do explorador alemão Hans Staden, em duas viagens ao Brasil, ganharão *status* de *best seller* na Europa. Ou seja, exatamente por narrar episódios relacionados à antropofagia praticada pelos índios nessas terras, reunidos no livro “*História verídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América, desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas terras de Hessen até os dois últimos anos, visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a conheceu por experiência própria, e que agora traz a público essa impressão*”¹⁶.

¹⁶ O livro foi lançado em 1557 na Alemanha. Segundo o jornalista e historiador brasileiro Eduardo Bueno (2017, p. 9), na introdução à edição brasileira intitulada “Hans Staden: duas viagens ao Brasil”, o livro “não foi escrito pelo próprio Staden”; “o texto é obra de um certo Doutor Dryander, alemão estudioso de matemática e cosmografia e autor do prefácio original”.

Imagem 01. Cena de ritual canibal. *História verídica e descrição...* (1557), edição alemã.



Fonte: *World Digital Library*. Disponível em: <<https://www.wdl.org/en/item/4069/>>. Acesso em: 25 mar 2017.

O livro, com os relatos das experiências vivenciadas pelo aventureiro e mercenário alemão em terras brasileiras, alimentará o imaginário europeu e contribuirá para a invenção do estereótipo de povos bárbaros e descivilizados. As imagens apresentam mapas, registros de embarcações, animais da fauna brasileira, além de cenas da chegada e de batalhas, dentre outras; mas o que mais chama a atenção são os registros de rituais canibais. Staden relata como chegou ao Brasil em suas duas viagens, como naufragou na tentativa de chegar à Ilha de Santa Catarina e como foi capturado pelos índios que queriam comê-lo em um ritual canibal.

O relato de Staden, ricamente ilustrado, não difere muito dos de Vespúcio ou de Pero Vaz de Caminha, mas mantém um tom menos depreciativo que os de Colombo no que tange a considerar os índios como selvagens e desconsiderar as diferenças culturais. O aventureiro está mais interessado em escapar e seguir sua busca por riquezas nessas terras.

Segundo o historiador Eduardo Bueno, no Brasil contemporâneo, o intelectual Paulo Prado, um dos mentores da Semana de Arte Moderna de 1922, apresentou a obra de Hans Staden ao intelectual brasileiro Oswald de Andrade e, desta feita, teria desencadeado o Movimento Antropofágico¹⁷. O relato de Staden sobre um prisioneiro como futuro banquete indígena, teria inspirado Tarsila do Amaral a produzir a imagem pictórica mais representativa da visão de deglutição cultural brasileira rumo à valorização das culturas autóctones: *Abaporu*, que quer dizer ‘comedor de gente’, na língua Tupi (BUENO, 2017).

¹⁷ O Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade foi publicado na *Revista de Antropofagia* em maio de 1928.

Imagem 02. Tarsila do Amaral, *Abaporu*. Óleo sobre tela, 1928.



Fonte: *Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires* (MALBA). Disponível em: <www.malba.org.ar>
Acesso em: 29 mai 2017.

A imagem dessa estranha figura disforme, em meio à vegetação exótica e ao clima quente, com um grande pé e mão fixados à terra, propõe ser vista como um convite à reflexão sobre os processos de aculturação promovidos pela Europa na América Latina e uma provocação ao propósito primeiro da aventura colonial europeia: exploração de riquezas para sustentar e expandir a fé cristã.

Todos os aventureiros que chegavam queriam a parte, que para eles lhes cabia, das riquezas dessas terras. Eles não queriam sua parte em cultura, em arte indígena, em colares ou cocares, em adornos ou adereços, em amizade ou em boa relação intrapovos, mas em ouro, prata, pedras preciosas, minerais nobres. Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005, p. 3), “A América teve um papel protagonista, subalternizado é certo, sem o qual a Europa não teria acumulado toda a riqueza e poder que concentrou”.

Antes de tudo, o ouro! O deus cristão vem logo em seguida, pois toda vinda era em nome de deus e da santa fé cristã. A hipocrisia europeia dizia que primeiro e antes de todas as coisas vem deus, mas a verdade é que o que vem primeiro é o EU de Europa e o MEU,

expresso pelo capitalismo, que só depois seria compreensível como macroestrutura econômica do sistema mundo (WALLERSTEIN, 1997, 2015).

Comumente se conhece a Europa quando da denominação de um continente no, também inventado, hemisfério norte. Narrada romanticamente para criar uma imagem de ninfa pura e inocente, Europa vem da mitologia grega e, em uma das versões, se trata de uma das três mil oceânides, filha de Tétis e Oceano, cuja função é cuidar dos jovens junto com Apolo. Em outra versão, Europa é filha de Agenor (rei da Fenícia), é raptada por Zeus metamorfoseado em touro que a leva para a ilha de Creta e com ela tem três filhos: Minos, Radamanto e Sarpedão (PEREIRA, 2005). Nos estudos sobre a origem do nome Europa, a historiadora portuguesa Maria Helena da Rocha Pereira (1925-2017), especialista em História da Cultura Clássica, coloca em xeque essas duas versões mitológicas e, buscando uma explicação etimológica, apresenta uma versão em que Europa está relacionada à ‘vasto’, ‘largo’ mais ‘olho’, ‘ver’, produzindo o sentido ‘de vasto olhar’ ou ‘que vê ao longe’. No entanto, a mesma autora prefere continuar repetindo Heródoto que, sobre a Europa, diz que ninguém sabe “de onde tirou seu nome nem quem lho pôs” (PEREIRA, 2005, p. 14).

Da Europa, para justificar a hegemonia estabelecida nos mais diversos aspectos da América Latina, interessa seu ego, seu Eu, sua forma de pensar uni-versalizante, eu-ro-cêntrica. Assim, o sociólogo peruano Aníbal Quijano apresenta seguinte definição de Europa:

“Europa” es aquí el nombre de una metáfora, no de una zona geográfica ni de su población. Se refiere a todo lo que se estableció como una expresión racial / étnica / cultural de Europa, como una prolongación de ella, es decir, como un carácter distintivo de la identidad no sometida a la colonialidad del poder (QUIJANO, 2007, p. 95, grifos do autor).

A partir desta concepção é que se evidencia a navalha do colonialismo abrindo as feridas na América Latina, o qual marcará e deixará heranças refletidas na contemporaneidade como colonialidade. Nelson Maldonado-Torres faz uma importante distinção entre o colonialismo e a colonialidade, que é cara às discussões aqui pautadas:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan

entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O colonialismo entranhado nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea, é sustentado pela colonialidade que imprime na América Latina suas marcas nas formas de conhecer, criar e viver. A lógica da colonialidade é discutida por Quijano (2005) em seu cerne quando considera a constituição da América Latina como “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial” (QUIJANO, 2005, p 107).

A ideia de raça, segundo Quijano (2005), foi o argumento que legitimou as relações de dominação do conquistador sobre o conquistado, e o capitalismo, como nova estrutura de controle do trabalho, articulará os processos de exploração e expropriação, incluindo a escravidão e a servidão. O binômio raça/capital produzirá a divisão racial do trabalho.

A Europa se configurará como centro do capitalismo mundial e incorporará as regiões do planeta – América, África, Ásia – sob seu domínio dentro do chamado sistema-mundo moderno que, segundo Quijano e Wallerstein (1992), não existiria se não fosse a conquista da América. Como centro deste sistema-mundo moderno, a Europa incorporou não apenas os territórios físicos, mas as histórias culturais dessas regiões e, no caso específico da América, produziu novas identidades que, sob a hegemonia europeia, foram submetidas a um conjunto de formas de controle que incluem a subjetividade, a cultura e, em especial o conhecimento e sua produção. Tais formas de controle conformaram novas geoculturas em que a Europa está no centro do poder e promove uma nova relação com as demais regiões e populações do mundo sob seu controle. Nesse processo de configuração das novas relações dominador/dominados – colonizador/colonizados, Quijano destaca três pontos:

- Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu;
- Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade;
- Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa (QUIJANO, 2005, p. 111).

O conjunto dessas ações implicou, não apenas na colonização do território físico, ou dos povos como mão-de-obra para promoção do sistema-mundo capitalista/moderno, mas resultou também “na colonização das perspectivas cognitivas, nos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 111). O colonialismo antigo e territorial assume a forma de colonialidade que, forma a base do lado obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2016). A modernidade não existe sem a colonialidade (DUSSEL 2005; MIGNOLO, 2016, 2004; QUIJANO, 2007). A Europa posicionada no centro do sistema-mundo moderno opera por meio dos mecanismos de controle colonial, o que Quijano (2007, 2005) chama de “colonialidade do poder”.

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2007, p. 96) .

Mignolo (2004), a partir do conceito de colonialidade do poder implicado nas teorias/pensamento de Quijano sobre a América Latina, explora outras dimensões da colonialidade. Para o autor, a ideia é que, colada à colonialidade do poder, também existe uma colonialidade do saber e uma colonialidade do ser. Assim, aponta que a colonialidade opera em três níveis: Colonialidade do poder: político e econômico; Colonialidade do saber: epistêmico, filosófico, científico; e Colonialidade do ser: subjetividade, sexualidade, raça, gênero (MIGNOLO, 2014, 2004).

A imagem da Europa como centro do poder, centro do saber e do ser ideal – homem, branco, heterossexual, letrado, pai de família, proprietário (CASTRO-GÓMEZ, 2005) – foi proficuamente criada e se converteu em religião no culto à ‘deusa’ Europa. Conforme Mignolo,

Interrogamo-nos hoje por que razão esta crença se conseguiu entranhar tão forte não apenas no público em geral, mas entre todos os tipos de cientistas, filósofos

analíticos e estudantes, em que estas crenças são incutidas da mesma forma que a igreja incute as suas próprias crenças nos seguidores (MIGNOLO, 2004, p. 677).

A forma única de pensar eurocêntrica, pautada na racionalidade científica, ou seja, uma visão do mundo a partir da Europa, converteu-se em visão universal. Não no sentido de abranger os conhecimentos produzidos por diferentes povos, de várias regiões do globo, mas no sentido em que coloca a Europa como o próprio universo e tudo que dali emana se converte em verdade, numa única versão: uni-versal. Nessa visão, o europeu (homem) é a base epistemológica de todo conhecimento construído (e a construir) e qualquer outra forma de pensar e produzir conhecimento não-europeia está na periferia, não existe, não importa/interessa.

O filósofo argentino Enrique Dussel¹⁸ ajuda a compreender como operou e opera a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação construída por essa mesma visão sobre todas as outras formas de pensar que não provenham dessa matriz. Para Dussel (2005, p.27), “Esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’”. O autor apresenta o que chama de “estrutura centro-periferia do sistema mundial”, todas as ‘outras’ culturas ‘periféricas’ – América Latina, América do Norte, Mundo Muçulmano, África Banto, Sul da Ásia, China – derivam de uma cultura central que é a Europa Moderna (DUSSEL, 2005).

O problema para esse pensamento uno/europeu reside no outro. Assim, tudo que está no outro, que vem do outro, considerado bárbaro, iletrado, despadronizado, cópia imperfeita, não-humano, descivilizado, não pode ser legítimo, é inferior. É preciso problematizar esta construção, virar o espelho para o europeu e fazer refletir a imagem que mostra que o problema não reside no outro, mas na invenção que se faz do outro (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A relação do europeu com o outro das Américas aparece no pensamento do filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592). A partir de relatos que ouvia sobre as expedições

¹⁸ Enrique Domingo Dussel Ambrosini – acadêmico, filósofo, historiador e teólogo de origem Argentina, naturalizado mexicano desde 1975, é um dos mais prestigiados filósofos do século XX é reconhecido internacionalmente por seu trabalho no campo da Ética, da Filosofia política, Filosofia latino-americana e, em particular, por ser um dos fundadores da Filosofia da Libertação. Publicou mais de 50 livros e mais de 400 artigos traduzidos para vários idiomas. Tem sido um crítico da modernidade, apelando para um “novo” momento denominado Transmodernidade. Também tem criticado o helenocentrismo, o eurocentrismo e ocidentalismo. Defende a postura filosófica que tem sido denominada de “giro descolonizador” ou “giro descolonial”. Fonte: Enrique Dussel. Disponível em: <enriquedussel.com>

para o Novo Mundo, Montaigne escreveu um capítulo de seus “Ensaaios”¹⁹ (1580) intitulado “Sobre os Canibais” (*Des cannibales*), em que trata dos índios canibais no Brasil, dedicando-se a analisar o cruel tratamento dado aos nativos pelos invasores. O ensaio de Montaigne está recheado do que configura o imaginário europeu sobre os povos do Novo Mundo, que começa com os relatos de Colombo (1492), projetando imagens de seres de toda espécie, ora belos, ora horríveis. Um simulacro imagético imaginativo, transmutável de acordo com a conveniência europeia e com seu projeto moderno/colonial.

No ensaio sobre os canibais – índios brasileiros –, Montaigne constrói uma imagem de seres cruéis e sanguinários, antropófagos e polígamos. A barbárie atribuída aos índios é vista por Montaigne como uma incompreensão daquilo que não é do costume europeu e diz: “acho que não há nada de bárbaro e de selvagem nessa nação, a não ser que cada um chama de barbárie aquilo que não é seu costume”. Justifica a visão que tem sobre os índios pela falta de outros critérios de verdade e de razão além daqueles usados em seu país e diz que nele sempre está: “a religião perfeita, o governo perfeito, o uso perfeito e consumado de todas as coisas” (MONTAIGNE, 2010, p. 132).

Imagem 03. Théodore de Bry, *Canibais*. Gravura, 1528-1598.



Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <www.cervantesvirtual.com> Acesso em: 29 jun 2017.

¹⁹ Versão de *Os Ensaios* de Michel de Montaigne traduzida no Brasil por Rosa Freire D’Aguiar para a Companhia das Letras (2010) da edição realizada por Michael Andrew Screech para a Penguin Classics.

Em seu livro *Nosotros y los Otros* (México, Siglo XXI Editores, 1991), Tzvetan Todorov dedica-se a analisar a visão de Montaigne em seu ensaio sobre os canibais e, especialmente sobre o uso do termo ‘bárbaro’; avalia dois usos do termo, sendo o primeiro relacionado a um sentido mais histórico e positivo e o segundo relacionado a um sentido ético e negativo. Na análise, Todorov (1991) considera a visão de Montaigne contraditória, visto que, ao mesmo tempo em que positiva e elogia, negativiza e inferioriza a chamada ‘barbárie’ do outro:

Ante el Otro, Montaigne se ve movido, indiscutiblemente, por un impulso generoso: antes que despreciarlo, lo admira; y no se cansa de criticar a su propia sociedad. Pero, ¿acaso se hace justicia al otro mediante esta maniobra? Podemos dudar de ello. El juicio de valor positivo se fundamenta en el equivoco, en la proyección sobre el otro de una imagen propia o, más exactamente, de un ideal del yo, encarnado, para Montaigne, en la civilización clásica. Lo cierto es que el otro jamás es percibido ni conocido. Lo que Montaigne elogia, no son los “canibales” sino sus propios valores (TODOROV, 1991, p. 63).

O ego descobridor, conquistador, colonizador europeu é revelado quando do trato das questões do outro/*otredad* ou de como o invasor se posiciona frente ao invadido, dominado, violentado, colonizado; aquele outro que, segundo Dussel (1993, p. 8), “não foi descoberto como Outro, mas foi en-coberto como o si-mesmo que a Europa já era desde sempre”. Dussel está tratando de uma dimensão histórica do colonialismo convertido em colonialidade do ser.

A América Latina como invenção europeia é parte do projeto moderno/colonial e os sujeitos subalternizados pelos processos de controle implicados neste projeto, sejam eles índios, negros, mestiços, foram “inventados” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) e são componentes desta invenção. O claro (ou obscuro) propósito desta invenção é servir e manter o sistema mundo capitalista.

Os argumentos étnico/racial e sexista europeus, a ideia de inferioridade pela etnia/ cor da pele ou pela diferença de gênero, são convenientes para a manutenção da Europa como o centro do poder. Assim, passo a tratar desses argumentos nas seções seguintes, buscando desenhar um panorama das feridas abertas, das marcas deixadas pelo colonialismo e das heranças como colonialidade do poder, do ser e do saber de matriz eurocêntrica na invenção de outra América Latina.

2.2 O argumento étnico/racial ou como desumanizar o humano

Mário de Andrade, prefaciando o “Discurso sobre o colonialismo” de Aimé Césaire²⁰ para a edição brasileira da obra, diz se tratar de “[...] o requisitório mais virulento que um escritor negro jamais lançou, com tamanho talento, ao rosto dos opressores” (ANDRADE, 1978, p. 5). Césaire dirigindo-se aos intelectuais burgueses da Europa, “desmascara e revela o racista que se ignora ou o moralista de generosas intenções colonizantes” (ANDRADE, 1978, p. 5). O pensamento do escritor martinicano enfoca processos colonizadores dos países da África e por vezes faz referências à Ásia, à Oceania e à América como territórios de povos portadores de histórias coloniais em que o princípio basilar está no argumento racializador, no racismo como gerador de violência e escravidão.

Índios, negros, mestiços, mulatos, pardos, crioulos e toda espécie de gentio foram usados como força para mover o motor da colonização europeia nas Américas. Darcy Ribeiro (2010) fala em “carvão humano usado nas minas e nas plantações para produzir o que não era acessível a essa gente e dava lucro aos senhores, seus amos”.

A escravidão e a exploração de mão-de-obra pela violência já faziam parte dos planos dos invasores da América. Talvez o que não foi pensado é que se encontraria por aqui tanta força de trabalho gratuita. Os primeiros relatos de Colombo já apontavam isso e ainda que se possa pensar que não estivesse nos planos dos primeiros invasores – espanhóis e portugueses – criar um sistema de trabalho escravo por aqui, visto que não sabiam se encontrariam habitantes nessas terras, esse foi o primeiro movimento que surgiu quando perceberam a amabilidade com que foram tratados pelos habitantes dessas terras.

Alguns passos antes de colocar em ação o plano de busca por ouro tendo a mão-de-obra indígena escravizada ao dispor das coroas espanhola e portuguesa e da fé cristã, os povos das Américas foram escravizados quando expropriados de suas vidas, costumes e cultura. Muitos dos que foram levados à Europa como elemento exótico, expostos como animais num zoológico humano ou como peças de uma coleção de objetos (abjetos). Índios desfilavam pelas ruas das metrópoles europeias em meio a outros animais e exemplares exóticos da flora do Novo Mundo, tal como já faziam com as populações negras expropriadas de países do

²⁰ Aimé Fernand David Césaire (1913-2008) – nasceu na Martinica, foi poeta, ensaísta e dramaturgo, ideólogo junto com o Presidente do Senegal, Léopold Sédar Senghor, do conceito de negritude. Césaire tem sua obra marcada pela defesa das raízes africanas e pela luta anti-colonialista. Entre suas obras destaca-se “Discurso sobre o Colonialismo” (Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1978).

continente africano. A Europa teatraliza e espetaculariza as vidas indígenas e negras. Em algumas ocasiões, cenários eram montados com reproduções do cotidiano local, a fim de dar conhecimento da descoberta e entreter as plateias ávidas pelas novidades do mundo fantástico que só conheciam pelos relatos dos invasores.

Quando Hernán Cortés (1485-1547) chegou ao México com suas onze embarcações e quase 700 (setecentos) homens, seus planos já estavam traçados: buscar ouro e outras riquezas. Dentre essas riquezas não se inclui as culturas dos povos autóctones. Exceto pela riqueza da força de trabalho que poderiam produzir os habitantes dessas terras, especialmente os Astecas, os quais são vistos como meio para o enriquecimento da metrópole. Cortés e sua tropa de invasores penetram entre os índios buscando a confiança necessária para a dominação como passo seguinte. Os espanhóis logo perceberam que na sociedade Asteca já havia escravos, fruto de uma hierarquização não-racializada ou étnica, como os europeus produziram. Segundo Césaire:

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, em embrutecê-lo, na verdadeira acepção da palavra, em degradá-lo, em despertá-lo para instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral (CÉSAIRE, 1978, p. 17).

Aquele que ficou conhecido como ‘o primeiro defensor dos direitos humanos nas Américas’, Frei Bartolomé de Las Casas, serviu aos propósitos da fé cristã nas Américas e o que fez aqui foi desvestir um santo para vestir outro, tal como no dito popular. No afã de proteger os índios do trabalho escravo a que eram submetidos, até a morte, pelos invasores, Las Casas apoia a substituição dos trabalhadores escravos indígenas por trabalhadores escravos negros vindos da África. Se, para os invasores, os índios não se assemelham ao europeu no quesito humanidade, mais distante está o negro africano desalmado e bestializado. Assim, o frei apoia essa que, para ele, seria uma justa troca a fim de impedir a dizimação indígena e preservar o elemento exótico.

A preocupação ou o pseudo-humanismo de Las Casas reside em proteger os índios, mas não se exime do propósito primeiro de acumulação do ouro que sustenta a coroa espanhola e mantém vivo o projeto de expansão da fé cristã e da igreja católica e, nesse sentido, faz uma troca de índios por negros.

A Europa é responsável, pelo que é sabido, pelo maior genocídio da história da humanidade. As vidas ceifadas, primeiro, dos índios das Américas, e mais tarde dos negros africanos, não importam no projeto moderno/colonial da metrópole; há muito mais em jogo e os colonizadores não cansam de se vangloriar e justificar a violência para uma suposta civilização, em nome do seu deus. Nos relatos registrados pela história não está a versão do colonizado, pois não lhe foi dada essa oportunidade; não foi permitido narrar sua versão da história e nem escolher qual deus, qual língua, qual arte, qual cultura. Ao colonizado foi dada, segundo o colonizador, a melhor opção: a civilização. Ou a civilização ou a morte, essas eram as opções e, em muitos casos, os índios preferiram a morte. Como não-sujeitos, os índios não têm querer, devem obedecer e quando a desobediência é possível, a morte é a saída.

Toribio de Benavente²¹ (1452-1569), um missionário franciscano que ficou conhecido como Motolinia, relata que os espanhóis se aproveitaram, inicialmente, da escravidão daqueles que já eram escravos entre os Astecas e seguiram com a escravidão daqueles que demonstravam subserviência. O comércio de escravos começa a se tornar comum dado o número de facções de espanhóis e da exploração de metais como ouro e prata, e pedras preciosas. A gana europeia cria um mercado em que índios e negros são comercializados, entre concorrentes pelas riquezas, como carne em um açougue e as trocas entre donos cria o modo cruel de definir a propriedade dos escravos com a marcação das iniciais do dono no rosto dos escravos. Ainda Motolinia, em sua *Historia de los índios de la Nueva España* (1523), relata: “Tantas marcas eram colocadas sobre seus rostos, que se juntavam aos estigmas reais, que todo o seu rosto ficava inscrito, pois traziam as marcas de todos os donos que os tinham vendido ou comprado”.

O pensador martinicano Frantz Fanon (1925-1961) escreveu uma das obras mais importantes para o pensamento e a luta anti-colonial, *Pele negra, máscaras brancas* (1952), e enfrentou as mesmas dificuldades, naquele período, que enfrentaram todos os que se atreveram a se enveredar pelos caminhos que apresentam visão crítica sobre o colonialismo. Fanon aponta que a experiência subjetiva sofrida com o racismo pode ser compartilhada por outra pessoa que não a viva, sensibilizando-se com o outro. Fanon viveu a experiência de ser “um homem de cor” e afirma:

²¹ Toribio Benavente, Motolinia (1452-1569) – escreveu “*Historia de los índios de la Nueva España*” (1523). No Tratado Primeiro traz uma relação de coisas, idolatrias, ritos e cerimônias da chamada Nova Espanha. No primeiro capítulo desse tratado, Motolinia escreve sobre as dez pragas que Deus enviara para castigar as novas terras descobertas.

A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado.

A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas, eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não tenho o direito de me enquadrar em um mundo de reparações retroativas.

Eu, homem de cor, só quero uma coisa:

Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bem ao homem, onde quer que ele se encontre (FANON, 2008, p. 190-191).

É preciso acrescentar ao pensamento de Fanon que a escravidão não é uma desgraça apenas para o homem de cor, mas para a humanidade. A escravidão é, antes de tudo, uma miséria para o homem branco a serviço do acúmulo de riquezas. Há no pensamento dele um desejo pelo afastamento das vozes ancestrais que criaram conflitos entre brancos e negros, como possibilidade de sensibilizar e sentir o outro, criando “as condições de existência ideais em um mundo humano” (FANON, 2008, p. 91).

Em seu discurso, Césaire (1978, p. 27-28) é acusado de parecer um “inimigo da Europa” ou de desejar a volta a um passado pré-europeu como alternativa de superação do racismo, quando afirma que “o nosso azar quis que fosse essa Europa que encontrássemos no nosso caminho”. Nessa Europa prevaleceu a falta do elemento humano ao cruzar, em sua jornada colonizadora, os caminhos de índios americanos e de negros africanos. Ao europeu faltou sentir o outro, faltou ser o outro, faltou ver no outro o humano que nos fazem iguais.

A diferença étnico/racial como argumento e invenção moderno/colonial, como uma construção ideológica colonialista que usa da classificação e da categorização dos seres humanos para justificar a expropriação e a exploração, evoca como modelo de ser humano o homem, branco, cristão, europeu, estabelecido por deus como parte da ordem natural (MIGNOLO, 2005). E, não por acaso, a invasão europeia trouxe consigo esse ideal de humanidade proveniente do renascimento, convertido em hegemônico. Assim, os índios e os negros escravizados passaram à categoria de seres de segunda classe, nem chegando à categoria de humanos.

É preciso compreender que a natureza pacífica dos habitantes das Américas, no que tange à despretensiosa visão de categorização ou classificação social dos seres humanos, mais conveniente ao colonizador e aos seus ideais, terá consequências na conquista e determinará os vencedores e os vencidos, produzindo a ideia de raça fenotipicamente. A ideia de raça, colada à de gênero, operará como classificação social das gentes, na perspectiva de determinar as relações entre dominadores/superiores europeus e dominados/inferiores não-europeus.

Dessa forma, “se adjudicó a los dominadores/superiores europeos el atributo de ‘raza blanca’, ya a todos los dominados/inferiores ‘no-europeos’, el atributo de ‘razas de color’” (QUIJANO, 2007, p. 118).

Até a invasão das Américas no século XVI, não existia por aqui a classificação social dos seres humanos pela cor da pele. A ideia de raça como classificação social surge como consequência do projeto moderno/colonial capitalista eurocentrado, ainda no século XVI, que tem nessa ideia uma de suas marcas, permanecendo viva até a contemporaneidade.

O caso do Brasil, como país com a maior população negra fora do continente africano, serve como exemplo de como o racismo e a classificação social foram profícuos na construção de uma sociedade fatiada pela escala gradativa de cor da pele, indo do negro africano até o branco europeu e entre esses extremos uma composição cromática com eufemismos variados: crioulos, pardos, mulatos, morenos, cabras e mestiços. O discurso de que há, a partir desses eufemismos, um país miscigenado, que tem na mistura de raças sua marca e que, portanto, não há classificação social, serve apenas para mascarar o preconceito étnico/racial e encobrir as histórias de resistências dos povos indígenas e negros africanos (NASCIMENTO, 2017).

Compreender o racismo no Brasil implica apreender os processos de colonização do país e para perceber a manutenção e persistência do racismo nesse contexto na atualidade não é necessário o retorno a um passado muito remoto. O século XIX na América Latina será marcado pelas iniciativas legais de abolição das escravaturas nos países da região, quase de forma sucessiva, começando com o Chile e observando que o Paraguai e o Brasil serão alguns dos últimos países a abolirem a escravidão. No Brasil, somente em 13 de maio de 1888, com a Lei Imperial nº 3.353, sancionada pela princesa regente, Dona Isabel, declarou-se extinta a escravidão no país.

Declarar extinta a escravidão no Brasil e nos outros países da América Latina não quis dizer, e até hoje não quer dizer, a criação de políticas de promoção da igualdade racial ou de políticas de inserção dos homens e mulheres escravizados nas sociedades e nem muito menos a criação de políticas de reparação aos danos causados a essa parcela da população pelo colonialismo. Ao contrário, especificamente no Brasil, desde que a ideia abolicionista da escravidão surgiu legalmente no país com a Lei Eusébio de Queiróz, em 1850, que previa o fim do tráfico de escravos vindos do continente africano, as preocupações pairavam sobre outra esfera. O debate estava em torno de como ficaria a agricultura do país com o fim da escravidão, nas perdas que os fazendeiros teriam com a falta de mão de obra livre de

remuneração e se esses mesmos fazendeiros teriam de pagar alguma indenização aos negros e às negras escravizados e escravizadas. Essas preocupações são um claro reflexo do capitalismo engendrado nos processos escravistas no país.

O dia treze de maio é considerado uma data cívica no Brasil e foi durante muito tempo lembrado como o dia em que os negros puderam viver livres e exercer seu direito à liberdade. Nas escolas brasileiras a data é romantizada e lembrada como o dia em que a Princesa Isabel concedeu a liberdade aos negros escravizados no Brasil e estes puderam viver livres. Mas essa data pouco ou nenhum significado teve/tem para a população afrodescendente do país, para quem a lei se configurou como um mascaramento da escravidão que persiste na contemporaneidade. Essa população se viu e se vê representada muito mais pelas lutas de Zumbi dos Palmares²², um líder negro do Quilombo de Palmares, que resistiu à escravidão no período colonial no Brasil. Assim, a população negra brasileira comemora o dia 20 de novembro, rendendo homenagens a Zumbi, na data de sua morte, ocorrida em 1695. Esse dia está no calendário das culturas negras brasileiras como o Dia da Consciência Negra.

Imagem 04. Angeli, *Feriado: Dia da Consciência Negra*. Charge, 2006.



Fonte: Jornal *Folha de São Paulo*. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 02 de ago 2017.

²² Zumbi dos Palmares (1655-1695) – batizado com o nome de Francisco, Zumbi foi entregue ao padre Antônio Melo, com quem viveu até os 15 anos, quando fugiu para Palmares, quilombo entre o estado de Pernambuco e Alagoas, onde se reuniam os escravos fugidos. Lá ele se fez líder graças à sua coragem, capacidade de organização e comando. Tornou-se símbolo da luta dos negros por dignidade e igualdade. Fonte: *O Livro dos Heróis da Pátria*. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/>>. Acesso em: 02 de ago 2017.

Ainda no Brasil, nos últimos anos, foi implantada uma importante política pública voltada ao campo da Educação – que considero encaminhar-se na perspectiva decolonial – que visa ensinar, nas escolas de Educação Básica, conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e prevê a inclusão nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, especialmente nas disciplinas História, Literatura e Arte, conteúdos que versem sobre “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” (BRASIL, 2003, s.p).

A lei passa a integrar, no ano de 2010, a Seção II que trata da Educação no Estatuto da Igualdade Racial, este promulgado como Lei nº 12.088, de 20 de julho de 2010, e “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010, s.p). Para alcance dos objetivos previstos no estatuto, a lei institui o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), onde são implantados e implementados os programas de ações afirmativas constituídos de políticas públicas “destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país” (BRASIL, 2010, s.p).

O racismo na América Latina não é exclusividade do Brasil. Nessa região, segundo dados da Comissão Econômica para América Latina e Caribe²³ (CEPAL), os afrodescendentes representam cerca de 30% (trinta por cento) da população total e 50% (cinquenta por cento) da população mais pobre. É complexa a tarefa de precisar o número de pessoas afrodescendentes em cada um dos países da região, já que nem todos os países possuem a prática de, através do censo demográfico, permitir que cada pessoa declare sua raça. Países como Colômbia, Cuba, Equador e Venezuela possuem censos populacionais que permitem a auto declaração de raça. No Brasil, desde o ano de 2010, o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴ permite aos interrogados declarar sua raça.

²³ Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) – <<http://www.cepal.org/pt-br>>.

²⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – <<http://www.ibge.gov.br>>.

A violência europeia na América Latina permanece viva e o discurso dos que criticam no pensamento latino-americano o fato de este refletir sobre as feridas coloniais do século XVI com os olhos do século XXI, se nega a ver que essas feridas permanecem abertas e sangram com suturas malfeitas. Os discursos dos que pregam, na conquista, a ausência de violência, de racismo e de escravidão, trazem justificativas que tentam encobrir a realidade.

Os tecidos finos e frágeis jogados sobre as feridas coloniais vão lentamente se molhando e deixam transparecer marcas de sangue índio e negro.

2.3 O argumento sexista ou como criar a diferença de gênero

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

Michele de Cuneo²⁵ (Carta da segunda viagem, 28 de outubro de 1495)

Eis o relato do colonizador.

As palavras que abrem esta seção são fruto do patriarcado²⁶ e da desigualdade nas relações de gênero geradas pelo argumento sexista do projeto moderno/colonial europeu. Trata-se do testemunho documentado de um europeu, homem branco cristão, que fez prevalecer seu desejo carnal de macho dominador sobre uma mulher indígena nos primeiros anos da invasão às Américas.

Antes da chegada das mulheres negras e dos homens negros africanos aos territórios que viriam a ser chamados América Latina e Caribe, havia pessoas que, na escala do humanismo ocidental europeu, formavam a base da pirâmide social: as mulheres indígenas. No topo dessa pirâmide está o homem branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e homossexual (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Subjugadas pelo poder patriarcal moderno/colonial (SEGATO, 2018b), as mulheres indígenas foram duplamente vítimas da conquista, por serem

²⁵ Michele de Cuneo (1448-1503) nasceu em Savona na Itália e fez parte da segunda viagem que Cristóvão Colombo fez ao Novo Mundo, relatando em carta de 28 de outubro de 1495, o que viveu na expedição.

²⁶ Patriarcado vem da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando). Fonte: HIRATA, Helena; *et al* (Orgs). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

mulheres e por serem indígenas; foram, certamente, dentre todos os habitantes do Novo Mundo, as mais violentadas, dizimadas e as que mais sofreram no processo de colonização. Segundo Todorov, “ser índio, e ainda por cima mulher, significa ser posto, automaticamente, no mesmo nível do gado” e ressalta que “As mulheres índias são mulheres, ou índios ao quadrado; nesse sentido, tornam-se objeto de uma dupla violentação” (TODOROV, 2010, p. 67-68).

Tal como o argumento étnico/racial, o argumento sexista segue sendo reproduzido na contemporaneidade. O patriarcado é, literalmente, o pai da violência contra as mulheres que persiste pela colonialidade do poder, do saber e do ser (SEGATO, 2018b; 2013; WALSH, 2004; QUIJANO, 2007, 2005; MIGNOLO, 2007, 2005; CASTRO-GÓMEZ, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade do ser operando sobre dimensões criadas para gerar a diferença colonial – raça/gênero (QUIJANO, 2005) – ou a não-existência (FANON, 2008; WALSH, 2004), colocando a mulher numa posição inferior em relação ao homem, gera a negação dos saberes femininos, feministas e do papel social da mulher, reduzindo-a à reprodutora da espécie. A mulher negra, nessa relação, está abaixo da mulher indígena; ela não existe, não serve nem para reprodutora, a esta cabe o trabalho escravo e, quando mulata ou negra de pele ‘menos escura’, serve aos prazeres sexuais do colonizador (NASCIMENTO, 2017).

O invasor italiano Michele de Cuneo era apenas um dentre os homens que formavam a tropa de invasores que acompanharam Cristóvão Colombo em sua segunda viagem às chamadas índias Ocidentais, realizada em 1493. Sendo apenas um dentre os mil e duzentos homens trazidos por Colombo em sua segunda viagem, Michele de Cuneo, certamente não foi o único a sentir desejo físico e atração sexual pelas mulheres indígenas, mas é quem relata a violência praticada e a documenta para a história. Mesmo sendo o relato do italiano uma história entre mil outras, “tem a vantagem de ser contada pelo seu protagonista” (TODOROV, 2010, p. 67). Sobre o relato do colonizador Todorov (2010) aponta:

Este relato é revelador em vários aspectos. O europeu acha as mulheres índias bonitas; não lhe ocorre, evidentemente, a ideia de pedir a ela consentimento para “pôr seu desejo em execução”. Dirige esse pedido ao Almirante, que é homem e europeu como ele, e que parece dar mulheres a seus compatriotas com a mesma facilidade com que distribui guizos entre os chefes indígenas. Michele de Cuneo escreve, é claro, para um outro homem, e prepara cuidadosamente o prazer da leitura para seu destinatário, pois, para ele, trata-se de uma história de puro prazer. No início, ele se coloca no papel de ridículo macho humilhado; mas faz isso unicamente

para tornar ainda maior a satisfação de seu leitor em ver a ordem finalmente estabelecida com o triunfo do homem branco (TODOROV, 2010, p. 68).

Nas referências aos povos indígenas nos primeiros relatos de Colombo são encontrados termos generalistas que tratam homens, mulheres e crianças como “pessoas”, “gente”, “habitantes” ou “índios”. A primeira referência que Colombo fará às mulheres indígenas, quando de sua chegada às Bahamas, em 1492, será para observar que estas andam nuas, “tal como sua mãe lhes dera à luz”. A referência generalista a que me referi pode ser justificada pela observação que Colombo faz quando ressalta que entre os primeiros habitantes vistos havia apenas uma “robusta rapariga”.

Em seus diários da primeira viagem, Colombo relata que, numa das ilhas por onde passara, as mulheres indígenas só aparecem aos invasores após a ordem de um velho índio que, considerando os espanhóis como deuses vindos dos céus, manda trazer-lhes água e comida e assim: “Veio uma porção, com muitas mulheres, cada uma trazendo algo, rendendo louvores a Deus, jogando-se ao chão e levantando as mãos para o céu e depois gritando para que fôssemos até à terra” (COLOMBO, *Diários de viagem*, Domingo, 14 de outubro 1492).

Observando a cultura e os costumes dos povos indígenas, ao chegar a uma nova ilha, Colombo percebe que são gente de bom trato e muito perspicazes, produzem tecidos com os quais presenteiam aos invasores e o que chama a atenção é que as mulheres, diferente das primeiras avistadas, usam pequenos pedaços de tecidos de algodão que, segundo relata, “mal lhes cobre as partes pudendas”.

Em invasão a um dos povoados de ilhas exploradas, os conquistadores, vistos como seres estranhos, espantam as populações indígenas que, amedrontadas pelo que nunca haviam visto, deixam suas casas e todos os seus pertences para trás. Nessa invasão, o que chama a atenção de Colombo, ao entrar nas moradias, é o modo de construir as casas, os objetos e os adornos encontrados e relata sobre várias estátuas em forma de mulheres e várias cabeças, muito bem esculpidas em moldes de carrancas. Em muitas culturas, inclusive as pré-colombianas, as esculturas com formas femininas representam o culto à fertilidade e às mulheres são atribuídos os poderes de fazer nascer, de fazer crescer, de produzir e de reproduzir, sendo ela a própria natureza divina.

Na cosmologia Inca, essa relação com o feminino encontra na deidade *Pachamama*²⁷ a expressão máxima de relação com a terra, com a natureza e com o poder da fertilidade. Na reverência ao poder feminino dessa deidade de prover a vida em todas as suas formas no universo, as cerimônias incluem oferendas com utensílios de barro, sementes, conchas, comidas, bebidas, tabaco e folhas de coca. Ainda, em muitas culturas pré-colombianas a mulher é cultuada como deusa, não na sua forma humana, mas no que representa com o poder de dar a vida como o que há de mais precioso. Assim, é compreensível que os rituais de sacrifício, comuns a muitas culturas das Américas, exemplifique o ato de doar aos deuses e deusas o que há de mais precioso: a vida.

Os relatos dos invasores registram sobre fatos de uma ilha habitada somente por mulheres. Ali os homens não viviam, só apareciam em determinada época do ano para reproduzir e quando as mulheres pariam filhos, mandavam para a ilha dos homens, e se fossem meninas, deixavam para se criarem por lá mesmo. A forma de organização das habitantes dessa ilha pode denotar a presença de uma sociedade matriarcal nas culturas pré-colombianas, que será suplantada pela visão patriarcal colonial.

Em cartas sobre o Novo Mundo, Américo Vespúcio cobre de elogios as mulheres indígenas e, mais uma vez, o foco está na beleza física que atrairá os invasores para uma experiência de prazer e saciedade jamais imaginada. Vespúcio narra, em uma de suas cartas ao amigo Piero Soderini, um episódio em que alguns de seus homens encontravam-se desaparecidos e quando foram descobrir o que havia acontecido depararam com um grupo de mulheres indígenas, uma das mulheres atacou um jovem da tripulação com um golpe na cabeça e as outras atiraram flechas no restante do bando. Vespúcio e seu bando havia se deparado com um grupo de mulheres indígenas canibais, uma prática comum entre algumas tribos das Américas, em especial entre os da etnia Tupinambás, no Brasil.

²⁷ *Pachamama* – deidade feminina cultuada como “Mãe Terra”, está relacionada à fertilidade, à maternidade e ao feminino. Em países como Peru, Bolívia, Chile e Argentina se comemora o dia 1º de Agosto como o Dia de *Pachamama*. Segundo Eduardo Galeano, nesse dia “Dançam e cantam seus filhos, nessa jornada sem fim, e vão oferecendo para a terra um pouco de cada um dos manjares do milho e um golinho de cada uma das bebidas que molham a sua alegria. E no final, pedem a ela perdão por tanto dano, terra saqueada, terra envenenada, e suplicam a ela que não os castigue com terremotos, nevascas, secas, inundações e outras fúrias. Essa é a fé mais antiga das Américas” (GALEANO, 2014, p. 247).

Imagem 05. Theodor de Bry, Cena de canibalismo com mulheres e crianças. Gravura, 1592.



Fonte: *America tertia pars: memorabile provinciae brasiliae historiam continens* (1592). Disponível em: <<http://archive.org/details/americatertiapa00stad>>. Acesso em: 21 ago 2017.

As imagens criadas por viajantes, cronistas, exploradores e ilustradores europeus sobre as aventuras de descobrimento nas Américas destacam o exotismo dos rituais canibais e colocam as mulheres no centro da antropofagia, inclusive atribuindo a elas a origem desses rituais. Os rituais antropofágicos estão carregados de sentidos, podem ser realizados a partir da morte de um inimigo que é comido a fim de obter suas forças ou realizados como um banquete que simplesmente saciará a fome ou podem ainda realizar-se a partir da captura de um invasor que passará por pintura corporal e outros preparos até o ápice, com o cozimento e sua deglutição. Nesses processos, a mulher tem papel protagonista, como relata Raminelli:

Viajantes e cronistas destinaram à mulher um papel curioso nos rituais antropofágicos. Por meio da narrativa de Pigafetta, conhecemos a origem do canibalismo na América. A história inicia-se com uma velha, cujo único filho morreu nas mãos dos inimigos. Tempos depois, o assassino torna-se prisioneiro e é conduzido à presença da anciã. A mulher comporta-se como fera, atirando-se sobre o oponente com desejo de devorá-lo vivo, e assim fere seu ombro. O assassino consegue desvencilhar-se de suas garras e retorna à aldeia, onde relata tal acontecimento. Tal notícia provoca uma contra-reação, pois a partir daquele momento os guerreiros, desejando superar a valentia da velha, partem contra o inimigo com o intuito de transformá-lo em repasto, dando continuidade a uma ação iniciada pela raivosa índia (RAMINELLI, 1996, p. 99).

As mulheres indígenas mais velhas, como aponta Raminelli, são as mais ávidas pelos banquetes e são representadas em muitas imagens como figuras decrepitas, com seios caídos, pele enrugada e corpos decadentes. Raminelli ainda chama a atenção para a misoginia dessas imagens que estão sob a influência do *Malleus Maleficarum*²⁸, um livro que criou, na Europa, uma imagem das mulheres como seres satânicos e possuidoras de poderes sobrenaturais que mereciam os mais cruéis castigos em nome de Deus:

O *Malleus Maleficarum* exerceu uma forte influência sobre o pensamento europeu ao longo do século XVI. O comportamento das feiticeiras constitui seu principal alvo. O ataque às feiticeiras, no entanto acabou resvalando para o sexo feminino. O *Malleus* difunde a crença de que a perfídia é mais frequente entre as mulheres que entre os homens. Toda má índole nada vale quando comparada a malícia de uma mulher, sendo ela inimiga da amizade. O seu choro não passa de um blefe. O sexo feminino é uma quimera; possui um belo aspecto, uma aparência atraente, mas o seu contato é fétido e sua companhia, mortal. Os religiosos acreditam que elas são mais amargas que a morte (RAMINELLI, 1996, p. 101-102).

O momento histórico de invasão às Américas coincide com a caça às bruxas na Europa influenciada pelo *Malleus*. A imagem estereotipada e distorcida criada sobre as mulheres indígenas, pelos invasores, não se aplica apenas a estas, levando em conta o exotismo indígena; parece ser o mesmo tratamento dado às mulheres europeias, de modo que é possível dizer da preexistência de um tratamento de inferiorização da mulher, o qual corrobora a visão europeia ocidental patriarcal.

Na América pré-colombiana também havia uma relação com as mulheres, em algumas etnias, que relegavam a estas um papel inferior no tecido social, como na sociedade Asteca, porém essa relação não provinha dos desmandos de homens em nome de nenhuma fé ou deus. Em outras sociedades, como na Inca pré-hispânica, havia uma visão, se não de igualdade, mas de complementaridade dos papéis sociais de homens e mulheres.

A socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, em análise das relações de gênero na sociedade andina pré-hispânica, aponta para uma “complementariedade solidária” entre as funções desempenhadas por homens e mulheres no desenho dos mecanismos do poder político e da arte do bom governo, destacando “sin excluir una representación equilibrada y el respeto a los espacios de poder de cada quien” (CUSICANQUI, 2010, p. 185). A socióloga

²⁸ *Malleus Maleficarum* (1487), intitulado em português como *O Martelo das Bruxas* ou *O Martelo das Feiticeiras*, foi escrito pelos dominicanos Heinrich Kramer e James Sprenger, na Alemanha e publicado pela primeira vez em 1487 como um manual de caça às bruxas.

ainda aponta como a sociedade andina pré-hispânica, longe da visão dicotômica e excludente europeia que sectariza masculino e feminino, resolve socialmente e culturalmente, as diferenças biológicas existentes entre os sexos, criando assimetrias em que a mulher está subordinada à mãe do marido (sogra) e esse marido está subordinado ao pai da esposa (sogro):

Se podría dar otros ejemplos de este esfuerzo andino por crear un ideal de sociedad en la cual las desigualdades y desequilibrios de lo natural son compensados y redistribuidos a través de mecanismos sociales y culturales que, lejos de disolver las diferencias, las “tamizan”, por así decirlo, en torno a sistemas oposicionales dinámicos y complementarios. En tal sentido, la metáfora y la práctica del parentesco, así como la proyección de las relaciones hombre-mujer hacia el cosmos andino, la confrontación ritual y guerrera entre parcialidades étnicas, etc., son ejemplos de los mecanismos utilizados por las sociedades andinas prehispánicas para regular el dinamismo de su crecimiento demográfico y productivo (CUSICANQUI, 2010, p. 188).

Um olhar sobre o papel dicotômico masculino e feminino em algumas sociedades pré-hispânicas é possível a partir do episódio em que Hernán Cortés estabelece o primeiro contato com os povos indígenas no México, se desfazendo dos preceitos de guerra e proclamando a paz, mas os índios o respondem com uma nuvem de flechas. Bernal Díaz del Castillo (1492-1581), narrando o episódio em sua *História verdadeira de la conquista de la Nueva España* (1568), mostra que alguns dias após Cortés volta à batalha e o episódio se repete e dessa vez os índios respondem à declaração de paz com a frase: “não voltem a falar de paz, pois as palavras são para as mulheres e as armas são para os homens”. O homem, nessa visão, é o guerreiro que tem o poder de determinar a morte e a mulher detém a palavra.

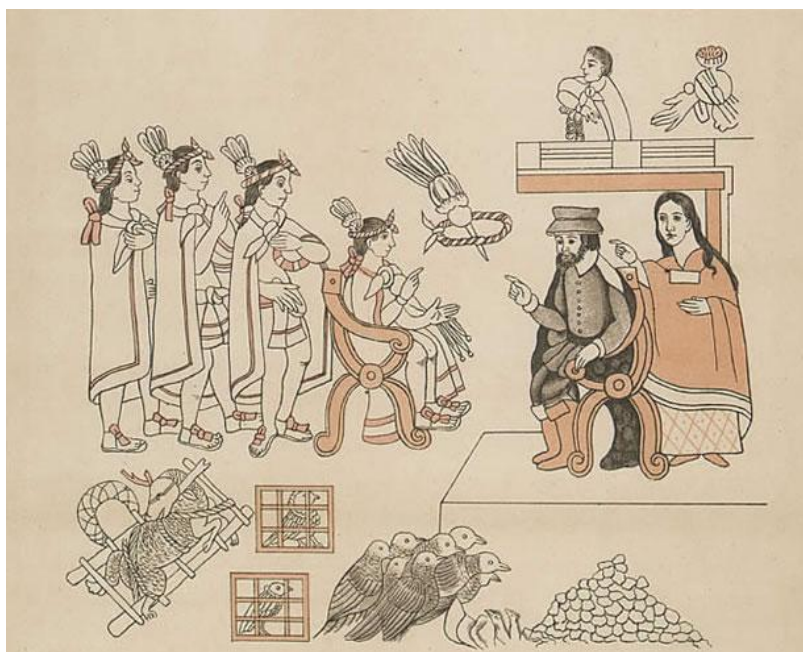
Na sociedade Asteca os papéis estão definidos desde o nascer e no berço dos recém-nascidos coloca-se, se for menino, uma espada e um escudo e, se for menina, utensílios para tecelagem (TODOROV, 2010). Nas batalhas, quando os adversários não cumprem o desafio que lhes é feito em combate, são obrigados a se vestirem com roupas de mulheres, revelando uma posição de que sobre um homem, ao vestir-se com roupas de mulher, é erigida uma imagem de submissão, fraqueza e inferioridade.

Nesse contexto, uma mulher soube, pela palavra, ganhar a confiança dos espanhóis e a desconfiança dos índios: Malinche. Nome atribuído pela distorção da língua espanhola do original *Malintzin* ou *Malinalli*. Filha de nobres do Império Asteca que, após a morte de seus pais foi vendida em um mercado de escravas índias e seu comprador a deu como pagamento de tributos a caciques Maias de Tabasco. Durante a batalha tabasquenha entre índios e espanhóis, Malinche foi dada a Hernán Cortés, junto com mais vinte mulheres (CORTÉS,

Quinta Carta de Relación, 3 de setembro de 1523). A índia que se distingue das demais mulheres índias por haver aprendido a língua espanhola, será usada por Cortés para seus propósitos de conquista.

Ao invasor interessam as riquezas das novas terras, mas para conquistá-las interessa primeiro conhecer o outro, obtendo informações para então executar o plano maior. Assim, Malinche foi usada por Cortés como sua intérprete, estabelecendo os contatos com os povos indígenas, pois além de dominar sua língua materna, o *Nahuatl*²⁹, língua dos Astecas, a índia também domina a língua dos Maias, para os quais fora vendida. Malinche, por vezes referenciada como *Doña Marina*, em pouco tempo aprende o espanhol, escolhe o lado dos espanhóis, sem nenhum apego a seu povo de origem e se converte no elemento que Cortés necessita para atingir seus objetivos. Todorov (2010) vê Malinche como um dos primeiros exemplos de “biculturalidade e da mestiçagem” de culturas.

Imagem 06. *Lienzo de Tlaxcala: Entrada de Hernán Cortés, el 8 de Noviembre de 1519. Reunión de Cortés y Moctezuma. Malinche es la intérprete.*



Fonte: *Pueblos originários de América*. Disponível em: <www.pueblosoriginarios.com>. Acesso em: 09 ago 2017.

²⁹ *Nahuatl* – Lengua yutoazteca meridional que en la actualidad se habla en diversas zonas de México y que antiguamente fue la lengua del Imperio Azteca. Fonte: *Diccionario de la lengua española*. Disponível em: <www.dle.rae.es>

A mulher indígena, mais uma vez, está a serviço dos invasores. Malinche torna-se indispensável aos planos de Cortés, que conhece a importância da comunicação e da informação e sabe que, sem ela, não consegue compreender os índios e suas ações. Ao conquistar intimidade entre os espanhóis, Malinche será mais do que a intérprete de Cortés, será sua amante, ficará ao seu lado na conquista da Cidade do México até a queda do Império Asteca e seguirá com o invasor em seus grandes feitos.

Malinche está sempre ao lado de Cortés, demonstrando a autoridade que possuía junto aos espanhóis e sobre os índios. Foi essa autoridade que outorgou legitimidade à índia na missão de intermediar o primeiro encontro entre Cortés e o Imperador Asteca Montezuma II.

A estratégia de estabelecer um sistema de informações eficiente que possibilitasse aos invasores conhecer os detalhes da vida indígena, suas divergências internas, funciona e Cortés consegue perceber quais ações devem ser executadas para sua vitória frente aos índios. Malinche contribui para o domínio da comunicação e da informação pelos espanhóis que fazem uso das fraquezas do outro, derrotam Montezuma II e promovem a queda do Império Asteca em 1521.

A imagem de submissão, fraqueza e inferioridade atribuída às mulheres, em Malinche ganha outros sentidos. Por um lado, Malinche é respeitada e valorizada por seus conhecimentos; por outro lado, ainda se trata de uma mulher, índia, que continua servindo aos homens e aos planos dos conquistadores.

A imagem de fraqueza criada sobre Montezuma, em comparação às mulheres é, no mínimo, contraditória no sentido em que as mulheres indígenas eram vistas como seres de perigo, que poderiam até devorar os inimigos. As alegorias criadas para representar o que seria a Deusa América, mesmo a partir do imaginário europeu, apresentam a imagem de uma mulher indígena guerreira, portando arco e flecha, “comumente com elementos da cultura nativa dos povos caribenhos ou latino-americanos, algum animal selvagem a seus pés e alusões ao canibalismo e à beligerância” (OLIVEIRA, 2014, p. 29).

As representações alegóricas dos quatro continentes – América, África, Ásia e Europa – como personagens femininas eram comuns no século XVI, como também era comum, nessas representações, que os artistas, homens, destacassem a beleza física dos corpos femininos (assim como os masculinos nesse mesmo lugar). Ainda nessas alegorias, não surpreende o exotismo das representações de América, África e Ásia e a superioridade na representação de Europa como dama altiva e portadora do mais alto poder sobre os outros

continentes. Essa representação fica clara na gravura do frontispício do *Theatrum Orbis Terrarum*, atlas de Abraham Ortelius (1527-1598):

Imagem 07. Frontispício do *Theatrus Orbis Terrarum*, atlas de Abraham Ortelius, Antuérpia, 1570. Gravura em cobre, cópia aquarelada à mão, acervo da Biblioteca Nacional, Zagreb, Croácia.



Fonte: Biblioteca Nacional de Zagreb, Croácia. Disponível em: <<http://www.nsk.hr/en/>>. Acesso em: 21 ago 2017.

A alteridade entre o Velho e o Novo Mundo não se resume ao que parece ser uma simples representação alegórica de quatro continentes numa gravura do século XVI. A alteridade é afirmada desde a composição visual em que estão dispostas as alegorias no espaço representativo, dando destaque à posição superior ocupada pela alegoria de Europa. Essa posição demarca o papel do continente na história em curso e mais, ainda que seja representada por uma figura feminina, ostenta o poderio patriarcal, constituído no Velho Mundo e trazido ao Novo Mundo como signo de civilização e como forma de moralizar a vida lasciva dos povos das Américas. As alegorias corroboram o uso da imagem da mulher para encantar, seduzir e, muitas vezes, amedrontar e incutir os ideais e as ideias do mundo ocidental.

As mesmas mulheres indígenas que inicialmente eram inspiradoras do desejo carnal e do imaginário europeu, como a alegoria América, encontram no mundo real condições inumanas, não são vistas como seres humanos. Essa condição é partilhada com as mulheres negras africanas, que passam a substituir as índias em nome da preservação dos povos indígenas. Se as mulheres indígenas, inferiorizadas, eram duplamente vítimas – mulher e indígena – da exploração, da escravidão e da violência dos homens brancos europeus, as negras sofrerão tanto pela diferença de gênero, ou seja, por serem mulheres, quanto pelo racismo, por serem negras. Se ser mulher no Novo Mundo implica estar numa situação de inferioridade, na visão do invasor, ser mulher negra implica inexistir enquanto pessoa. Escravizadas, diferente dos homens que representam apenas mão de obra, as mulheres negras representam mão de obra e também, tal como as indígenas, uma porção do fetiche macho conquistador de satisfação do apetite sexual e uma fonte de renda. Analisando a exploração sexual da mulher africana no Brasil colonial, Abdias Nascimento (2017, p. 73) destaca: “Ainda nos dias de hoje, mulher negra, por causa de sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco”.

A sociedade patriarcal não tem suas marcas apenas no Brasil, mas em toda a América Latina e, introduzida como herança europeia, relegará à mulher negra africana o *status* de mulher de segunda categoria. À esposa branca cabe o papel de madame, senhora do lar e educadora da família, enquanto à mulher negra, cabe o papel de trabalhadora escrava; quando mulata serve para suprir os desejos sexuais e as fantasias dos senhores, dos filhos dos senhores, dos feitores, reforçando o dito popular citado por Nascimento (2017, p. 75): “Branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar”.

O caráter de subserviência sexual das mulheres indígenas e das mulheres negras tornou-se um negócio lucrativo para os homens. Além de servir às senhoras brancas nos serviços da casa, aos senhores na agricultura e na cama, as mulheres negras ainda serviam para produzir novas gerações de escravos. A exploração sexual das mulheres é anterior à invasão das Américas e, segundo a historiadora Gerda Lerner:

La sexualidad de las mujeres, es decir, sus capacidades y servicios sexuales y reproductivos, se convirtió en una mercancía antes incluso de la creación de la civilización occidental. El desarrollo de la agricultura durante el período neolítico impulsó en el intercambio de mujeres entre tribus, no sólo como una manera de evitar las guerras incesantes mediante la consolidación de alianzas matrimoniales, sino también porque las sociedades con más mujeres podían producir más niños. A diferencia de las necesidades económicas en las sociedades cazadoras y recolectoras, los agricultores podían emplear manos de obra infantil para incrementar la producción y acumular excedentes. El colectivo masculino tenía unos derechos sobre las mujeres que el colectivo femenino no tenía sobre los hombres. Las mismas mujeres se convirtieron en un recurso que los hombres adquirirían igual que se adueñaban de las tierras (LERNER, 1990, p. 310).

Lerner destaca que em todas as sociedades conhecidas em que grupos foram conquistados, como nos casos da América Latina e Caribe, as primeiras pessoas a serem escravizadas eram as mulheres, em seguida vinham os homens que, quando resistiam eram mortos, e, por fim seus descendentes. A historiadora aponta que, dessa maneira, a escravidão das mulheres, combinando racismo e sexismo, precedeu a formação e a opressão de classes, visto que as diferenças de classe estavam, inicialmente, expressas e constituídas em função das relações patriarcais. Assim, “classe não é uma construção aparte do gênero, mas sim, a classe se expressa em termos de gênero” (LERNER, 1990, p. 311). A afirmação está clara na contemporaneidade quando é fácil perceber que as classes mais baixas dos extratos sociais estão compostas por populações negras e sustentadas por mulheres. Tal fato também reafirma a visão de Aníbal Quijano, ao pontuar raça e gênero como dimensões a serem analisadas para compreensão da colonialidade na contemporaneidade.

Uma importante relação, fundante na discussão do patriarcado nas sociedades latino-americanas, trata-se do patriarcado como regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens (SAFFIOTI, 2004), e um dos propósitos do projeto moderno/colonial: a expansão da fé cristã. A família e a sociedade patriarcal, envoltas no manto sagrado da fé cristã, proverão a desgraça da mulher, minimizando seus saberes, seu poder maternal e seu papel nas sociedades. O matrimônio, como contrato sexual (PATEMAN, 1993) unilateral, nada mais fará do que garantir ao homem, com a aquiescência de deus, a propriedade sobre a

mulher. Esta não será uma novidade das/nas Américas, já que era a realidade das sociedades europeias antes da conquista e, com o processo colonizador, será imposta permanecendo viva até hoje.

O formato social patriarcal é machista e prejudicial social, política e culturalmente tanto para mulheres quanto para homens. Nesse formato, o homem assume o papel de provedor da família; é o que trabalha, que deve ganhar mais e sustentar a mulher e seus descendentes; que deve manter a saúde plena, não pode adoecer e nem chorar para não demonstrar fraqueza, pois fraca, frágil e sensível é a mulher; que deve assegurar o pleno sustento familiar, incluindo casa, comida, transporte, lazer, educação; ainda, o homem é aquele que dará segurança à família em termos físicos e assegurará a sustentabilidade duradoura dos descendentes, legando-lhes propriedades e riquezas que possam perpetuar sua prole. Não há democracia no patriarcado, ao contrário, há falocracia, monocracia, autocracia, autoritarismo, ditadura e segregação. Em suma, o patriarcado serve bem aos propósitos da fé cristã, a fim de manter o deus macho branco europeu em eterna ascensão despótica.

O patriarcado operando na Europa no século XVI, não foi o mesmo patriarcado que operou na conquista, até porque os europeus consideravam que determinados processos sociais só cabiam entre iguais (europeu / europeu); portanto, nos territórios de conquista coube um patriarcado de violência.

A realidade vivida pelas mulheres, sejam indígenas ou negras, seja nos primeiros séculos da conquista, seja na contemporaneidade, não parece ter mudado muito. Não raro o noticiário narra, quando não os esconde, casos de violência contra mulheres. Casos que não se restringem às famílias pobres no continente africano, aos países subdesenvolvidos das Américas ou às sociedades de castas na Índia onde os estupros coletivos de mulheres são notícias fáceis, mas entre as sociedades ditas civilizadas, da Europa e dos Estados Unidos.

O que chama a atenção e tangencia a discussão sobre o patriarcado é que entre os fatores de risco associados à violência sexual praticada pelo parceiro estão: a crença na honra da família e na pureza sexual; as leves sanções legais contra os atos de violência sexual; e a ideologia que consagra os privilégios sexuais do homem. Esses dados comprovam como o patriarcado segue reproduzindo a violência contra a mulher como um direito masculino sobre o corpo feminino (SEGATO, 2018b).

A tendência e justificativa moderna de homogeneização das populações trazida no bojo do projeto moderno/colonial de conquista da América parece não fazer sentido,

convenientemente, quando se trata de igualar os direitos de homens e mulheres. A noção de direito na concepção moderna está relacionada ao direito do europeu-homem-branco. Segundo Mignolo (2013, s.p) “os direitos são seletivos. Estes direitos não são nem para as mulheres europeias, muito menos para mulheres e homens não europeus”.

O argumento sexista do patriarcado colonial, que cria as diferenças de gênero, geradas no seio da subordinação da mulher ao homem, não constitui o único princípio estruturador das sociedades latino-americanas hoje. As questões raciais e a divisão de classes também constituem formas de dominação legitimadas pelos homens de poder. Essas três dimensões gênero/raça/classe, estão sob o jugo da maior força dominadora, que começou a se constituir desde o século XVI, se estende até a contemporaneidade e foi o objetivo primeiro do projeto moderno/colonial: o capitalismo.

2.4 Descoloniz/Ar-te!

A partir dos referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores, as quais problematizam a invenção colonial de América Latina pelos argumentos étnico/racial e sexista, apresento uma cartografia de expressões artístico-visuais que problematizam a hegemonia europeia nas mais variadas dimensões, particularmente em relação à produção de conhecimentos no campo da Arte.

Coloco em questionamento a Arte, especialmente as expressões visuais, que balizam a formação docente em Arte e que compõem os repertórios de formadores/as, dos currículos, das disciplinas, das ementas, dos conteúdos e das bibliografias. De modo mais contundente, questiono os repertórios de formadores/as de professores e professoras de Arte e a consequente (de)formação promovida com a invisibilização da Arte, das histórias e da cultura latino-americanas.

O propósito de construir uma cartografia como uma narrativa visual, a partir de expressões artístico-visuais latino-americanas, que considero se pautar por discursos decoloniais, está em realizar um exercício de (re)pensamento crítico sobre as ausências, as invisibilizações, os apagamentos e os silenciamentos das vozes que gritam desde a América Latina e não ecoam na Arte/educação desse contexto. Uma escolha que significa firmar os pés em um território de enunciação e reafirmar: A América Latina existe!

Para quebrar o silêncio com essa cartografia de imagens como vozes que gritam desde outra América Latina, que não a inventada pelo processo colonial, é preciso pensar: Que produções são essas? De que tratam? De quais lugares emergem? A quem se dirigem? O que abordam? O que provocam?

Apresento imagens de trabalhos de artistas da América Latina, de diferentes épocas, em variados suportes e meios que dialogam com/desde os contextos latino-americanos, não apenas porque são latino-americanos, mas porque apontam para a direção do questionamento da visão eurocêntrica uni-versais, propondo a pluri-versalidade por olhares multiculturais, interculturais, pluriculturais, transculturais. A narrativa corrobora a perspectiva de pensar outras epistemes, desde o sul/sur, na produção de conhecimentos e pensamentos imagéticos que renunciem, de forma explícita e contundente, às generalizações universalistas hegemônicas que ocultam o plural. Há nesta, a intenção de criar formas que visibilizem e legitimem a ideia, a imagem, a não-palavra e o contraditório, compreendendo que são necessários conhecimentos, pensamentos, discursos e percepções que transcendam a mera pretensão de construir teorias que se enquadram em concepções consolidadas e que recorram às potencialidades e aos desejos de reinventar o mundo.

Imagem 08. Joaquín Torres García, *Nuestro norte es el sur. América invertida*. Desenho, 1943.



Fonte: Museo Torres García. Disponível em: <www.torresgarcia.org.uy>.

Essa é uma das imagens mais emblemáticas para iniciar o debate e a provocação visual decolonial neste contexto, um trabalho do artista uruguaio Joaquín Torres García³⁰, produzido no ano de 1943, intitulado *Nuestro norte es el sur. América invertida*. A partir da imagem de um mapa da América Latina em posição invertida, o artista cria contornos para outra América Latina, de linhas imaginárias, que questiona a estética europeia uni-versalizante e coloca em pauta a construção de pensamentos/estéticas desde o sul/*sur*, imbuído de argumentos de ordem político-ideológica anti-colonialista.

A geografia subvertida por Torres García representa mais do que a inversão de um mapa e, segundo Melendi (2017, p. 26) “é um poderoso símbolo de afirmação de nossa identidade cultural”; traz a representação da possibilidade de pensamentos outros e da visibilização de conhecimentos historicamente silenciados; permite pensar epistemologias em resistência. A imagem de Torres García provoca o que Santiago Castro-Gómez (2005) chama de “giro decolonial”, no sentido de reconhecer a “violência epistêmica” provocada pelo projeto moderno/colonial, o que Boaventura de Souza Santos (2009) chama de “epistemicídio”, desde a ideia de civilização/civilidade que imprimiu/imprime na América Latina a imagem de uma região sobreposta e distorcida pelo espelho eurocêntrico.

Segundo Vicente Huidobro³¹(1944, s.p), a obra de Torres García “es una célula viva en medio de tantas cosas muertas, que aplauden los necrófilos, en una pasión de sangre y piedra”. Assim, a *América invertida* intenta recuperar a impressão artística disseminada no presente das epistemes inscritas no giro das práticas sociais, também diz de outro modo o que somos (ARCE, 2015).

Um profícuo diálogo com o trabalho de Torres García é estabelecido pelo artista mexicano, Pedro Lasch, na série de trabalhos com técnicas e dimensões variáveis, de 2009, intitulado *La globalización de la indianización*, em que o artista subverte o mapa mundi fundindo os idiomas inglês, espanhol e francês para produzir uma nova cartografia baseada nas palavras “índia” e “indígenes”, em que vai “apresentando o fundamento de nossos processos contemporâneos de globalização, o mapa é um retorno à experiência europeia de ignorância e confusão ao chegar ao Continente Americano” (LASCH, 2015, p. 06). Lasch, além da subversão territorial, produzindo um mapa que não corresponde às convenções da geografia mundial, também confunde os olhares conformados ao redefinir os espaços

³⁰ Museo Torres García – www.torresgarcia.org.uy

³¹ HUIDOBRO, Vicente. Salutación a Joaquín Torres García. Marcha, Montevideo, 6 de outubro de 1944. Disponível em: <<https://goo.gl/d2xZKf>>.

geográficos oriental e ocidental e provoca um pouco mais ao inserir a palavra *merde* no amplo espaço do hemisfério sul entre a Oceania e a América Latina.

Imagem 09. Pedro Lasch, *La globalización de la indianización*. Imagem digital, 2009.



Fonte: Pedro Lasch. Disponível em: <<http://www.pedrolasch.com/>>.

O sociólogo colombiano Arturo Escobar nos aproxima da discussão trazida por Lasch em seus trabalhos quando aborda, em seus estudos, as relações entre o lugar e a cultura. Escobar (2005, p. 69) aponta que, no “frenesi da globalização, o lugar desaparece”. O mapa construído por Pedro Lasch evoca ainda um trânsito que também o faz testemunha desses não-lugares ou desses entrelugares e dos desenraizamentos promovidos pelos processos de globalização. O que Escobar denuncia nas teorias contemporâneas sobre a globalização é, exatamente, o não-pensar o lugar. Este parece não existir e está em função do globalismo como evolução da modernidade, numa falsa visão de que todos/as estão incluídos na modernidade e estão vivendo tal como preconizara/prometera o projeto moderno/colonial (CASTRO-GOMEZ, 2005). Só mesmo a alienação provocada pelo sistema-mundo capitalista (WALLERSTEIN, 2005) é capaz de criar a imagem de um mundo que evoluiu e tirou todos os sujeitos das condições de opressão que esse mesmo sistema cria. Essa é a ilusão da globalização. Ainda, para Escobar (2005, p. 63), “a ausência de lugar, uma condição generalizada de desenraizamento, como alguns a denominam, se transformou no fator

essencial da condição moderna”. O mesmo autor vai destacar que essa é uma condição aguda e dolorosa em muitos casos, como no dos exilados e refugiados.

Imagem 10. Daniel Brittany Chavez, *Estados Unidos no existe*. Performance, 2015.



Fonte: Daniel Brittany Chavez. Disponível em: <<http://www.danielbchavez.com/eeuunoexiste#20>>

A performance apresentada pelo artista, também mexicano, Daniel Brittany Chavez³², intitulada *Estados Unidos no existe*, trata-se de um trabalho em que o artista questiona a ideia do não-lugar, da desterritorialização promovida pelos Estados Unidos no impedimento de descendentes de indígenas *Cherokees* retornarem às suas terras. Com um mapa tatuado nas costas, que vai da América Latina à América do Norte, a performance de Chavez consiste em sentar-se em um banco, de olhos vendados e convidar pessoas para ouvirem seu coração, em seguida construir o desenho de uma espécie de eletrocardiograma que, num outro momento é escarificado com um bisturi em suas costas separando os dois territórios: América Latina e América do Norte. A imagem produzida é de uma América Latina que sangra sobre os Estados Unidos. Em depoimento sobre a performance, o artista expõe seu descontentamento com a desterritorialização estadunidense para com os descendentes de indígenas e dedica o

³² Daniel Brittany Chavez – *performance, pedagogy, activism, scholarship*. Disponível em: <<http://www.danielbchavez.com/>>.

trabalho aos seus ancestrais. Ao final da performance, o artista queima um passaporte estadunidense.

Uma visita ao site de Chavez mostra o engajamento do trabalho do artista inserido numa dimensão que, segundo a pesquisadora Catherine Walsh (2014), é classificado como ‘pedagogia decolonial’³³. A obra de Chavez, de acordo com Walsh (2014, p. 24) refere-se “a las pedagogías de resistencia, insurgencia, rebelión, ruptura, transgresión y re-existencia que construyen y hacen posible este modo otro”. A autora ainda destaca que essas são pedagogias que atravessam a memória coletiva, o corpo, os sentimentos e as formas de conhecer e ser. Assim, viver, produzir arte, educar, investigar e militar em favor da decolonialidade são dimensões inseparáveis e não hierarquizáveis.

Imagem 11. Cândido Portinari, *Os Retirantes*. Desenho, 1944.



Fonte: Projeto Portinari. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/>>.

³³ Revista *Entramados – Educación Y Sociedad*. Disponível em: <<https://goo.gl/g7bB7K>>.

A preocupação política e social, que é latente no trabalho contemporâneo de Chavez, já aparecia com força e sutileza nos trabalhos de dois grandes pintores latino-americanos: o equatoriano Oswaldo Guayasamín (1919-1999) e o brasileiro Cândido Portinari (1903-1962). Ambos os artistas, cada qual a seu modo e em sua realidade, deixam emergir em seus trabalhos preocupações com a pobreza, as desigualdades e a exclusão social em seus contextos.

Portinari, filho de imigrantes italianos, conhece bem essa condição e traz em seus desenhos e pinturas a forte marca desse trânsito, do deslocamento, da desterritorialização. Na série de seus trabalhos mais conhecidos: “Os retirantes” (1944), expressa sua visão sobre a sociedade excludente, opressora, injusta e desigual que não é exclusiva do contexto brasileiro de onde faz tais denúncias. A família de retirantes mostrada na imagem não ficou no ano de 1944 quando foi pensada e exposta por Portinari, ela existe ainda hoje, na região nordeste do Brasil e em várias outras partes da América Latina.

Imagem 12. Daniela Ortiz, *Replica*. Performance, 2014 (Frame do registro em vídeo).



Fonte: Daniela Ortiz. Disponível em: <<http://daniela-ortiz.com/>>.

A imigração a qual se refere Portinari em sua obra, que é exposta por Daniel Brittany Chavez, também será objeto de discussão pela artista cubana Sandra Ramos em sua instalação *Migraciones* (1994) e pela peruana Daniela Ortiz quando apresenta sua performance *Replica* (2014) na qual aparece: “reproduciendo la posición de la persona indígena que aparece ante el español Bernardo Boyl en la base del monumento a Cristobal Colón de Barcelona me

arrodillo ante los españoles asistentes a la celebración de la Fiesta Nacional de España el 12 de Octubre de 2014” (ORTIZ, 2014, s.p)³⁴.

O registro em vídeo da performance realizada na Espanha, por Daniela Ortiz, evoca a dimensão do quão vivo é o colonialismo, operante pela colonialidade e o quão aberta está a ferida colonial. No vídeo, quando a artista se ajoelha diante dos ‘festeiros’, envoltos em seus mantos, feitos da bandeira espanhola, estes evidenciam o rechaço, as feições de abjeção, os gestos de ‘vá para seu lugar’, de ‘o que você está procurando aqui’, de ‘aqui não é seu lugar’, de ‘se enxerga *sudaca*³⁵’. São ações humilhantes que tocam em questões de pertencimento/identificação, relacionadas tanto com a América Latina quanto com a situação da artista. Em outra performance intitulada *Condecoracion* (2016), a artista ataca um busto representando o diretor da Agência de Controle Migratório da União Europeia (Frontex), como forma de denunciar as ações de detenção e de deportação de migrantes, visibilizando os responsáveis por tais ações.

Imagem 13. Oswaldo Guayasamín, *El Grito*. Óleo s/ tela, 1983.



Fonte: Oswaldo Guayasamín. Disponível em: <<http://www.capilladelhombre.com/>>.

Os trabalhos de Oswaldo Guayasamín deixam entrever essa realidade excludente como herança colonial na região e, pela via pictórica, o artista traz, como Portinari, o grito dos excluídos. Na série intitulada *El Grito* (1983), apresenta uma clara influência do cubismo europeu, que também aparece na obra de Portinari, mas compõe em seu trabalho um

³⁴ Daniela Ortiz – *Replica*, Performance, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/GBj9b2>>.

³⁵ Segundo o *Dicionário da Real Academia Española* (ERA), *sudaca* é um termo depreciativo/pejorativo utilizado para se referir às pessoas da América do Sul. Disponível em: <<http://dle.rae.es/>>.

panorama da realidade latino-americana. Cabe pensar a tensão/contradição que, tanto Guayasamín quanto Portinari, trarão em seus trabalhos no sentido de que, ainda que obedecam aos preceitos ditados pela arte europeia, nos modos de pintar, essa influência se converte em tecnicismo, na medida em que os artistas passam a pintar temas que refletem a realidade dos contextos em que vivem: Equador e Brasil.

O cubismo como movimento artístico europeu, tendo Pablo Picasso como seu expoente, influenciou muitos artistas latino-americanos e, não raro, se vê que essa estética dominou tanto os modos de pintar, como técnica, quanto o pensamento artístico. A diferença reside em que Guayasamín e Portinari souberam imprimir em seus trabalhos formas de pensar, como intelectuais, a América Latina desde a própria América Latina. Pablo Neruda³⁶, em texto sobre Guayasamín e outros artistas latino-americanos, dizia: “Los nombres de Orozco, Rivera, Portinari, Tamayo y Guayasamín forman la estructura andina del continente. Son altos y abundantes, crispados y ferruginosos. Caen a veces como desprendimiento o se mantienen naturalmente elevados, unidos territorialmente por la tierra y por la sangre, por la profundidad indígena”.

Imagem 14. Lúbia Posada, *Signos Cardinales*. Instalação fotográfica, 2008-2010.



Fonte: Red Cultural del Banco de La Republica en Colombia. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/obra-viva/2006/libia-posada>>.

Essa pulsão por visibilizar, pela Arte, os marginalizados, aqueles que são calados em nome da uni-versalização do ideal europeizador, aparece nos trabalhos da colombiana Lúbia Posada. Na série de fotografias *Signos Cardinales* (2008-2010), que faz parte de uma instalação fotográfica, a artista mostra o trabalho realizado com mulheres das cidades de Quibdó, Cartagena e Medellín, vítimas de violência e que tiveram de mudar de seus lugares de origem, em função dessa violência.

³⁶ Pablo Neruda acerca de Guayasamín. Disponível em: <<http://www.guayasamin.org/>>

O questionamento dessa marca patriarcal na América Latina, com postura radical e anarquista, é feito pelo coletivo boliviano *Mujeres Creando*. O trabalho realizado por esse coletivo não é considerado como Arte pelas próprias militantes do “movimento feminista anarquista”, como se definem. O coletivo tem mais de vinte anos de luta, agrega mulheres de diferentes idades e setores sociais, diferentes culturas e diferentes orientações sexuais. Julieta Ojeda, uma das militantes do movimento, explica o que é e quais as bases ideológicas do *Mujeres Creando*: “Deseamos profundamente afectar al patriarcado, provocarlo, hacerlo tambalear. Deseamos establecer alianzas inquebrantables con otras mujeres sueltas u organizadas desde la autonomía y no desde la búsqueda o disputa por del poder” (OJEDA, 2014, s.p)³⁷.

Imagem 16. *Mujeres Creando, Ave Maria llena eres de rebeldia*. Performance-protesto, 2010.



Fonte: *Mujeres Creando*. Disponível em: <<http://mujerescreando.org/>>.

³⁷ *Mujeres Creando*. Disponível em: <<http://mujerescreando.org/>>.

À frente, ao lado e junto a um crescente número de mulheres que lutam por igualdade de direitos e pelo fim da violência de gênero, está a ativista Maria Galindo que, em 2015, publicou o livro *Feminismo urgente ¡Despatriarcalizar!*. Segundo Galindo, em artigo de opinião publicado no periódico boliviano *Pagina Siete*, “el concepto de despatriarcalización pone en juego el contenido de la descolonización. No se puede descolonizar sin despatriarcalizar, porque la complicidad colonizador/colonizado se construyó sobre la base del intercambio de mujeres como botín de guerra, o como vehículo de alianzas políticas” (GALINDO³⁸, 2014, s.p).

A atuação do coletivo *Mujeres Creando* passa pela compreensão das formas de opressão a que foram e são submetidas as mulheres, especialmente as não-brancas, pela via patriarcal, que, segundo Lugones (2014), são os resultados da colonialidade do poder. A referida opressão se dá por várias vias, sendo a epistemológica uma das mais danosas. A mesma autora chama a atenção para a ação opressora de homens que são vítimas da dominação e expropriação violentas e não reconhecem a complexidade e a colaboração que prestam ao exercício de dominação violenta contra as mulheres (LUGONES, 2014). Quijano (2005) considera a discriminação de gênero como um dos instrumentos de dominação universal que, colado à de raça, se tornou uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista da América Latina.

Imagem 17. Rosana Paulino, *Série Bastidores*. Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm diâmetro, 1997.



Fonte: Rosana Paulino. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/>>.

³⁸ GALINDO, Maria. *A despatriarcar*. Disponível em: <<https://goo.gl/1t3vFs>>.

Como instrumento de dominação, os argumentos de distinção étnico/racial e de gênero converteram-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade (QUIJANO, 2005), sendo fonte de debate em trabalhos da artista brasileira Rosana Paulino³⁹, que aponta seus interesses visuais, estéticos e, principalmente sócio-políticos, para o questionamento acerca da posição ocupada pela mulher negra na sociedade brasileira. Na série intitulada *Bastidores* (1997), a artista apresenta retratos de mulheres negras, provenientes do álbum de família da artista, que são impressos sobre tecido e emoldurados por bastidores, como os utilizados por bordadeiras.

A artista faz intervenções sobre as imagens, bordando, de forma intencionalmente rude, alinhavos e nós sobre partes dos retratos, como olhos, boca e garganta. A ação de Paulino chama a atenção para a condição a que foram submetidos seus/suas ancestrais negros e negras no Brasil: silenciados/as, invisibilizados/as, amordaçados/as, amarrados/as. Assim, a artista põe em evidência mais uma herança/ferida colonial: o racismo. Mesmo sendo reconhecido por sua grande diversidade na composição de seus povos, o Brasil ainda é um dos países mais racistas da América Latina e do mundo, sendo esta herança um elemento gerador de violências em suas mais diferentes formas: física, simbólica, psicológica, moral, ética, territorial.

Imagem 18. Sebastião Salgado, *Serra Pelada* – *Série Trabalhadores*. Fotografia, 1986.



Fonte: Amazonas Imagens. Disponível em: <<http://www.amazonasimagens.com/>>.

³⁹ Rosana Paulino – <<http://www.rosanapaulino.com.br/>>.

Nas imagens do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado essas violências são apresentadas a partir de sua percepção do cotidiano. Na série *Trabalhadores* (1986), a violência aparece nas relações de trabalho e no desvelamento dos modos de produção em tempos de capitalismo selvagem. Na exploração, na expropriação, na intensificação, na alienação, na escravização, o olhar de Salgado evidencia/ joga luz sobre o que ele julga/sente importante desnudar do processo civilizatório/ modernizador imposto pelo chamado primeiro mundo.

Imagem 19. Voluspa Jarpa, *Biblioteca de la no-historia*. Instalação, 2012.



Fonte: Voluspa Jarpa. Disponível em: <<http://www.voluspajarpa.com/>>.

Na mesma direção, em que encontra na violência o mote para seu discurso poético, seguem os trabalhos realizados pela artista chilena Voluspa Jarpa ao propor uma *Biblioteca de la no-historia* (2012), trazendo à tona arquivos de documentos desclassificados pela *Central Intelligence Agency* (CIA) e outros organismos de inteligência dos Estados Unidos sobre o Chile e a América Latina que, para serem liberados ao público, devem ter partes censuradas. Os documentos são transformados em livros nos quais aparecem trechos com tarjas pretas. A não-história da América Latina é discutida por Jarpa na perspectiva de visibilizar o invisível. A artista não apenas discute o apoio dado pelas agências de espionagem estadunidense às

ditaduras na América Latina, mas também coloca em evidência os processos de repressão e de apagamento das histórias desse contexto, tanto as recentes quanto as primeiras relacionadas à conquista. Jarpa trata de pensar as violências e os traumas, tanto individuais, quanto coletivos.

Imagem 20. Maria Teresa Ponce, *KM 21 – Série Oleoductos*. Fotografia, 2007.



Fonte: *La Selecta*. Disponível em: <<https://goo.gl/w3GHZU>>.

Imagem 21: Rafael Troya, *Campamento en el Chimborazo*. Óleo sobre tela, 1876.

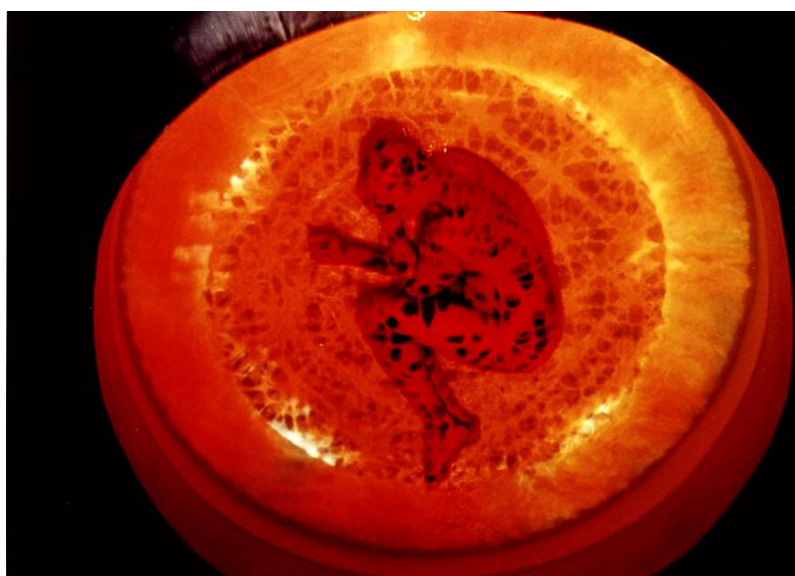


Fonte: *Banrepcultural*. Disponível em: <<https://goo.gl/n4aa1q>>.

A violência gerada pelos processos desenvolvimentistas, modernos e civilizatórios apregoados pela invenção colonial europeia, é denunciada na série de fotografias intitulada *Oleoductos* (2007) da artista equatoriana Maria Teresa Ponce. A artista fotografa diferentes lugares por onde passa um oleoduto no Equador, mostrando, nessa rota, as transformações nas

paisagens rurais e na vida da população campesina. O título de cada fotografia nessa série corresponde ao número de quilômetros na rota do oleoduto. Nesse trabalho, há uma alusão às paisagens pintadas no século XIX pelo artista equatoriano Rafael Troya (1845-1920), quando trabalhou com geógrafos alemães registrando perfis exatos das cordilheiras. Troya intervia nas paisagens pintadas adicionando pessoas, vegetações ou cenas para obter uma composição equilibrada.

Imagem 22. Joaquim Sanchez, *Tejidos*. Performance, Vídeo HDV, Animação, som, beta cam, 5 min, 10 seg. 6X6 m. recipiente circular, água, projeção, 2002.



Fonte: *Arte Sur*. Disponível em: <<http://www.arte-sur.org/es/artistas/joaquin-sanchez-2/>>. Foto registro: Gonzalo Ordoñez, Patricio Crooker.

As questões identitárias estão entre as mais recorrentes nos trabalhos de artistas latino-americanos. Os trabalhos do artista paraguaio Joaquin Sanchez, estão, em grande medida, impulsionados por essas questões. Na obra *Tejidos* (2002), ele realiza uma performance que consiste na projeção de imagens de tecidos ancestrais de povos autóctones das Américas sobre o corpo nu do artista deitado em posição fetal, em um recipiente circular com água.

Nesse trabalho, Sanchez faz referência ao *awayo* ou *aguayo*, uma espécie de invólucro de tecido usado pelas mulheres de origem indígena para envolver os recém-nascidos. Após sair da bolsa de líquido amniótico, o *awayo* é a primeira roupa da criança, com escrituras, cores e símbolos que fazem parte da identidade do recém-nascido. O trabalho de Sanchez provoca a reflexão acerca dos impactos da globalização sobre as identidades culturais no trânsito entre local e global e ressalta um costume local como citação às raízes, o nascer como

indo-americano e reconhecer-se pertencente a essa cultura, que não sendo permanente nem estanque, preserva aspectos identitários.

Imagem 23. Nadin Ospina, *Hechicero*. Cerâmica, 2011.



Fonte: Nadin Ospina. Disponível em: <www.nadinospina.com>.

Ainda dentro do recorte das questões identitárias, os trabalhos do colombiano Nadin Ospina⁴⁰ trazem um tom bem humorado, mas, sem perder a dimensão crítica. Ospina (2013, p. 130), sustenta o argumento de que “Na América Latina, e particularmente na Colômbia, não compreendemos bem o que somos, temos muitos complexos e muita dificuldade para nos definir em termos culturais, em relação à autodefinição pessoal, étnica”. A arqueologia faz parte dos trabalhos de Ospina, na perspectiva de um “discurso de identidade”, como define o próprio artista, cuja mestiçagem que está nas suas próprias origens, como neto de alemão com índia, resulta em um desencontro identitário no seio familiar, em meio a pessoas brancas, loiras e de olhos azuis, de onde surgem perguntas como: quem sou? De onde venho? Ospina busca e encontra na arte pré-colombiana uma ferramenta para ironizar essas questões de identidade, falseadas de orgulho nacional, em meio a uma avalanche de códigos contemporâneos.

⁴⁰ Nadin Ospina – <www.nadinospina.com>.

Nadin Ospina mescla o passado, que seria um código de identidade pré-colombiana, a elementos de uma cultura globalizada contemporânea na qual é criada a ideia (falsa) de que ninguém e nada se identifica, pois, nessa visão, não há territórios, espaços ou com o que se identificar, já que tudo é uno (europeu/estadunidense).

Imagem 24. Paulo Nazareth, sem título – Série *Notícias de América*. Fotografia, 2011-2012.



Fonte: Paulo Nazareth Arte Contemporânea LTDA. Disponível em:
<www.latinoamericanoticias.blogspot.com>.

A partir das heranças, marcas e feridas coloniais, os/as artistas promovem um movimento de evidenciar algumas das questões que dizem respeito à colonialidade e em favor da construção de um (re)pensamento que busca (re)conhecer as origens e os diversos aspectos que fazem de nós latino-americanos e latino-americanas. É nesse sentido que trabalha o artista brasileiro Paulo Nazareth. Em uma de suas produções artísticas mais conhecidas, intitulada “Notícias de América (Viagem a pé da América do Sul à América do Norte”, 2011-2012), o artista tem como proposta “caminhar pelos desertos, florestas e praias da América Latina, sem nunca lavar os pés, para depois fazê-lo nas águas do Rio Hudson”, nas palavras da professora e crítica de arte Maria Angélica Melendi (2012, s.p.). Paulo Nazareth se aproxima das inquietações acerca das questões territoriais, da globalização, do capitalismo, de identidade, de raça e de violência apresentadas nos trabalhos de outros artistas que compõem minha

cartografia. Tal e qual milhares de latino-americanos e latino-americanas “embalados pelo sonho de uma vida menos ordinária” (MELENDI, 2012), o artista vai do sul para o norte. A sedução do hemisfério norte está na base da crítica de Nazareth e levar a poeira América Latina acumulada em seus pés durante a viagem para os Estados Unidos provoca um movimento de invasão inversa, em que o sul invade o norte. Ainda segundo Melendi (2012), a ideia inicial do artista era ir de carro por toda a América Latina e bater esse carro contra o muro que separa o México dos EUA.

A globalização, ao mesmo tempo que tende a homogeneizar as culturas, cria alteridades e nichos de mercado a partir destas, explora a diferenciação local. Segundo Stuart Hall (2015, p. 45), “parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais”.

A arte, neste debate, é objeto de análise no sentido em que as imagens produzidas nestes tempos globalizantes expõem, e com isso potencializam e denunciam, uma espécie de desequilíbrio nas relações de poder entre o ocidente e aquilo que seria, na visão colonizadora, o resto do mundo. Assim, a arte, a cultura, as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental, produzidos pelas indústrias culturais das sociedades ocidentais, dominam as redes globais (HALL, 2015).

É preciso acrescentar ao pensamento de Hall que, as artes, as culturas, as imagens, os artefatos e as identidades da modernidade ocidental eurocêntrica/estadunidense dominam as redes globais. O domínio exercido por essas imagens ajuda a compreender mais uma herança colonial que se manifesta pela colonialidade do ser (QUIJANO, 2005), corroborando a acepção de inferioridade na América Latina, que é refletida na Arte e nas imagens produzidas nesse contexto, com o argumento de que a única opção é europeizar, modernizar, civilizar, evoluir, estar à frente, ocidentalizar em seu sentido mais vil.

A ilusão da modernidade relegou as histórias, a cultura e a Arte latino-americana ao plano do exótico: indo-americana e afro-americana. E as imagens produzidas nesse contexto são, na visão colonizadora, as imagens, os artefatos e as identidades dos atrasados, dos primitivos, dos bárbaros, que necessitam ser modernizados e civilizados. Segundo Darcy Ribeiro (2014, p. 84) “ao nos civilizarmos ficamos parvos”.

Aqui relembro, tristemente, o que nos anuncia o discurso de Santiago Castro-Gómez (2005, p. 81-82), é que “não passamos no funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo

perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual”. Dessa forma, segundo Castro-Gómez, mesmo a partir de distintas categorias e condições (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes), indivíduos que não cumpram com esses requisitos ficarão de fora, reclusos ao âmbito da marginalidade e as imagens, artefatos e identidades advindas desses diferentes grupos sociais, em diferentes categorias e condições, serão relegadas à inferioridade, à negação, ao esquecimento e ao apagamento.

Os/As artistas e seus trabalhos, que compõem esta cartografia, criam um mosaico de resistências – algumas das muitas ausências nas aulas de Arte – que ajudam a compreender o “funil” ao qual se refere Castro-Gómez (2005). As histórias, as culturas, as Artes e as imagens que passaram pelo funil são aquelas produzidas por: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. São as imagens, eurocêtricas/estadunidenses, que ainda estão nas bases do, ainda restrito, pensamento artístico da maioria das instituições formadoras de professores e professoras de Arte. São sempre as mesmas referências que compõem a base dos currículos de formação inicial acadêmica e o repertório de professores e professoras de Arte que atuam nos processos de ensino/aprendizagem nas escolas de Educação Básica. Tal hegemonia leva a questionar o sentido de uma Arte/Educação de matriz eurocêntrica/estadunidense na América Latina.

O privilégio da arte europeia/estadunidense nos currículos de formação docente e de Educação Básica e a deslegitimação da arte, das histórias e da cultura latino-americana permitem perceber o quão profícuo se tornou o projeto moderno/colonial que, sequer existe, por parte dos docentes em Arte, o questionamento acerca do apagamento, silenciamento, esquecimento e da invisibilidade da Arte, das histórias e da cultura latino-americana na Educação, na Arte e na Arte/Educação hoje.

3

DES/OBEDIÊNCIA

O homem-organização tem perdido sua capacidade de desobedecer, nem sequer se dá conta de que obedece. Neste ponto da história, a capacidade de duvidar, de criticar e de desobedecer poder ser tudo que medeia a possibilidade de um futuro para a humanidade e o fim da civilização.

Erich Fromm (*Sobre la desobediência*, 1984, p. 20, tradução do autor da pesquisa.)

Des- *pref.* de form. vern., extremamente prolífico, sobre o qual comenta J. P. Machado: “De indubitável origem latina, não se esclareceu ainda definitivamente de que palavra ou locução; há duas sugestões: *dis-*, para uns; *de ex* para outros (...)”; exprime sobretudo: **1**) oposição, negação ou falta: *desabrigo, desamor, desarmonia, desconfiança, descortês, desleal, desproporção, dessaboroso*; **2**) separação, afastamento: *descascar, desembolsar, desenterrar, desmascarar*; **3**) aumento, reforço, intensidade: *desafastar, desaliviar, desapartar, desferir, desinfeliz, desinquieto*; ver o que é dito *in fine* de **de-**, sem conexão com este *des-*.

obediência *s. f.* (sXIII) **1** ato ou efeito de obedecer (*o. firme em todos os escalões*) **2** condição ou qualidade de obediente (*prima pela diligência mas não pela o.*) **3** submissão completa; sujeição, vassalagem **4** esfera de autoridade ou de jurisdição (*matéria de o. eclesiástica*) **5** Rubrica: religião. numa ordem religiosa, licença ou mandato por escrito dado aos subordinados para passar de um convento a outro **6** Rubrica: religião. conformidade às regras monásticas, esp. subserviência ante um superior, por parte de quem fez votos nesse sentido ◦ ETIM lat *obediētia*, *ae* ‘id.’ ◦ SIN/VAR ver antonímia de desobediência ◦ ANT desobediência, docilidade, inobediência; ver tb. Sinonímia de *desobediência*

desobediência *s. f.* (sXIII) ausência de obediência; inobediência, insubordinação ♦ **d. civil** POL SOC desobediência a disposições governamentais ou resistência à normas civis estatuídas, em geral coletiva e por meios não violentos, com o objetivo de forçar concessões do poder político (p. ex., a revogação de uma lei, de um imposto etc) ◦ ETIM *des* + *obediência* ◦ SIN/VAR indisciplina, indocilidade, infração, inobediência, insubordinação, rebeldia, violação ◦ ANT acatamento, acato, cumprimento, docilidade, irresistência, obediência, respeito, submissão, subordinação.

Este capítulo apresenta um panorama da formação inicial acadêmica de professores/as de Arte no contexto da América Latina, analisando alguns dos aspectos políticos e sócio-históricos que configuram esse campo de conhecimentos.

Desde uma genealogia da configuração das ciências de base eurocêntrica nos contextos acadêmicos latino-americanos, discuto a dicotomia Arte / Ciência promovida pela visão binária europeia. Tal dicotomia é vista como uma das raízes da inferiorização da Arte como campo de conhecimentos em relação aos demais campos, ditos, científicos. Assim, questiono e problematizo a hierarquização que produzirá reflexos nos currículos de formação docente e de Educação Básica e nas visões que são produzidas sobre esse componente curricular e conteúdo nos espaços educativos.

Reviso a bibliografia e a literatura sobre a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, partindo de um panorama geral da formação rumo ao campo particular da formação de professores/as de Arte, trazendo fatores exógenos e endógenos que exercem influências significativas no amplo campo da educação e da formação docente. Pelas dimensões das políticas públicas de formação docente e da articulação teoria/prática na formação docente, estreito os laços com meu objeto de pesquisa e com a perspectiva de formação docente desobediente, pela via decolonial, que defendo para a formação dos professores e professoras de Arte.

Em relação às políticas públicas como fator exógeno à formação, abordo-a de forma ampliada ao contexto da América Latina e, em relação à articulação teoria/prática na formação, penso-a referenciando o pensador colombiano Orlando Fals Borda quando trata da “investigación-acción” como profícua articulação teoria/prática que pode produzir uma *práxis* transformadora das realidades no contexto latino-americano.

3.1 De/compondo fronteiras: Arte/Ciência

A arte não tem compromisso com a verdade e sim com a estesia ou sensibilidade (aliás, algo instável). Assim, a arte se mostra mas não demonstra.

Júlio Plaza

Pensar a formação dos professores pelas vias decoloniais, que interessa nesta investigação, implica pensar, alguns passos antes, que a constituição das instituições

formadoras latino-americanas, e sua manutenção na contemporaneidade, provém de uma matriz eurocêntrica de conhecimentos e pensamentos. Ao trazer esse argumento para a discussão, dou contornos às concepções de ciência e de arte que se apresentam nessas instituições e suas implicações na formação inicial acadêmica para docência em Arte e para o ensino/aprendizagem de arte, como consequência.

O eurocentrismo é responsável por dicotomizar as dimensões dos saberes científicos dos saberes artísticos no seio da produção de conhecimentos das universidades na América Latina. Enquanto os cientistas cartesianos seguem na busca da verdade, da comprovação, da demonstração, a arte desvia ao encontro da invenção e da não comprovação e se mostra tal como é, um campo interdisciplinar, heterárquico e a-fronteiriço. Em que pode dar esse descompasso? Em duas dimensões que, originalmente, não são díspares, mas que o pensamento eurocêntrico tratou de separar. Esse sectarismo criará, desde o renascimento europeu, níveis hierárquicos em que a ciência é uma dimensão de conhecimentos superior e a arte é algo (que não se pode nem nomear) inferior, incapaz, inclusive, de produzir conhecimento tido como verdadeiro.

É preciso uma mirada no espelho retrovisor ao período renascentista na Europa, como forma de compreender o movimento que ao mesmo tempo que une ciência e arte também produz a hierarquização dessas dimensões. Os clichês que marcam a, pre/tensa, íntima relação entre arte e ciência na renascença são propagados até a contemporaneidade, com visão distorcida, através dos trabalhos de Leonardo Da Vinci (1452-1519) que, comumente, é apresentado como um ‘superhomem’ quando, não-raro, em suas biografias lê-se: Leonardo Da Vinci: matemático, pintor, desenhista, arquiteto, cientista, inventor, engenheiro, botânico, anatomista, músico, poeta etc. O que Da Vinci fazia se circunscrevia à esfera do não-fronteiriço, do interdisciplinar, na perspectiva em que arte e ciência não disputam espaços, mas se completam e complementam. O que a renascença europeia vai mostrar, de forma distorcida, é que arte e ciência possuem, não apenas fronteiras, mas uma hierarquia nos métodos e nos modos de conhecer.

Passados mais de quinhentos anos, o pensamento renascentista europeu ainda resiste como base da constituição das universidades latino-americanas, pois foi esse pensamento que, a despeito de outros pensamentos existentes, alicerçou e (de)formou as formas de produzir conhecimento, se estabelecendo como ciência e como superior. Foi esse pensamento que trouxe consigo a ideia de que construir conhecimento só é possível pela ciência como busca da verdade e assim, a construção de conhecimento é a busca pela verdade e só a verdade é

conhecimento ou, mais objetivamente, o conhecimento científico é a verdade. Nesse sentido, a arte é uma dupla invenção, primeiro por não ser ciência e segundo por não buscar a verdade, como consequência não produz, nessa visão, conhecimentos.

A renascença europeia foi apenas o início do que, ainda hoje, configura o que é a ciência como instrumento de busca da verdade e que reitera a afirmação de Dussel (2005; 1993) de que “a modernidade nasce em 1492”.

Não se trata aqui de negação das conquistas científicas proporcionadas pelo período renascentista, como os avanços nas navegações, na astronomia, na filosofia, na matemática, na física; ao contrário, trata-se de uma reflexão sobre a proficuidade do pensamento renascentista que se expressa, especificamente na arte, no sentido de que o que se reconhece como Arte (com A maiúsculo) até hoje, provém do renascimento europeu.

O universalismo da visão eurocêntrica de ciência caminha no sentido do que o físico e filósofo estadunidense Thomas Khun (1922-1996) chamará de “paradigma”, mas é mais amplo que isso. Khun (1998, p. 13) considera paradigmas “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Os paradigmas, na concepção de Khun, partilham de duas características essenciais:

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-se de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência (KHUN, 1998, p. 30).

Exemplos desses paradigmas são encontrados na ‘Astronomia Copernicana’ ou na ‘Dinâmica Newtoniana’ etc, que se converteram em modelos científicos com padrões a serem seguidos pelos cientistas sucessores. Uma ciência paradigmática é uma “ciência normal” e apresenta sinais de maturidade que a permite desenvolver. Nesse sentido, a ciência normal atualiza a promessa de sucesso dos modelos incompletos com a ampliação dos conhecimentos daqueles fatos que o paradigma apresenta. Essa é uma forma de limpar e amadurecer a ciência (KHUN, 1998). Ainda que Khun aponte o “paradigma” como uma realização científica universalmente reconhecida, o padrão europeu de ciência, antes de ser universalmente reconhecido, foi universalmente imposto como o único verdadeiro, válido e dominante.

Obviamente que uma teoria *óptica*, por exemplo, pode ser universalmente aceita, mas não implica que ela seja a única e que a existência de outras teorias sobre os fenômenos da luz não possam coexistir e serem igualmente importantes para o progresso da ciência. A arte rejeita os paradigmas, por aceitar, por exemplo, que não existirá uma única teoria da cor, ou da forma, ou da perspectiva, ou da luz ou do espaço, considerando que existem múltiplas teorias, sobre os múltiplos campos de conhecimento que a compõem e que a atravessam, perpassam e transpassam. Pensar a arte pelo que Khun concebe como “paradigmas” é encaixá-la no modelo da ciência eurocêntrica e desconsiderá-la como arte em suas características fluidas.

No campo de conhecimentos arte, não há espaço, por exemplo, para o que o filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983, p. 122) chama de “o jogo de uma luta concorrencial” pelo “monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”. A arte, provida de epistemes, de métodos e de bases investigativas próprias e múltiplas, não se coloca nessa corrida concorrencial, considerando o que o autor chama de “competência científica”. Se a arte não é vista como produtora de conhecimentos (na perspectiva científica eurocêntrica/estadunidense) ou como área que possui epistemologia, como participará dessa luta que compete aos campos ditos científicos?

A luta concorrencial pela autoridade científica é desleal quando se trata da arte, porque a arte como área de conhecimentos que é, em pouco ou nada, pretende entrar nessa luta, porém há quem a coloque no páreo. As aproximações entre arte e ciência, em muitos estudos, especialmente na contemporaneidade, a mim, parecem sempre querer outorgar uma legitimidade científica, um rigor e um *status* científico à arte. O objetivo parece ser o de elevar a arte ao patamar da ciência ou mostrar/provar/demonstrar que a arte pode ser ciência, que a arte quer ser ciência, para ser superior e estar na luta concorrencial pelo poder.

A utilização do termo “ciência da arte” inquieta no sentido de que há uma busca, quase desesperada, por comprovar que na epistemologia da arte há um quê de ciência. Não pode haver aproximações entre arte e ciência sem que as acepções do que seja arte e do que seja ciência estejam claras. Numa perspectiva das concepções eurocêntricas, as aproximações entre ciência e arte estarão sempre no nível de arte a serviço da ciência e os exemplos virão pelo uso da matemática em estudos de ‘perspectiva na composição artística’ pictórica, nos processos de arteterapia aliados (ou alienados) à área da saúde, nas ilustrações científicas de anatomia humana, da flora ou da fauna. Não há que se falar em uma ciência da arte, nem

tampouco de uma arte da ciência; segundo o artista multimídia brasileiro Júlio Plaza (2003, p. 43) “o que existe, sim, são cruzamentos ‘intertextuais’ entre ciência e arte”.

Enquanto a ciência estiver preocupada em codificar, decodificar, classificar, categorizar, sistematizar os campos de conhecimento que julga passíveis de criarem a verdade científica, a arte será incompreensível aos cientistas e seguirá sendo um campo provedor de mentiras, inferior e de menor valor.

Não há que se construir uma imagem em que arte e ciência são dimensões díspares, dicotômicas e impenetráveis, criada pela distorção no espelho renascentista europeu. Há que se compreender que ciência e arte estão mais relacionadas do que nunca, na contemporaneidade em múltiplos aspectos e dimensões da vida.

Em muitos discursos, a ciência se afasta da arte por questões políticas que envolvem o poder da autoridade científica, uma disputa de campos, como bem apontado por Bourdieu (1983). Por outro lado, a arte, licitamente, se apropria de aspectos considerados científicos, como no caso do uso das tecnologias digitais na produção artística contemporânea, sem nenhuma pretensão de posse dos domínios da ciência, trata-se de “ter a cons-ciência de que não se está fazendo ciência” (PLAZA, 2003, p. 42). Assim, a arte se mostra fluida para criar e a ciência, muitas vezes, parece permanecer inerte para manter o domínio.

Para Júlio Plaza, a possibilidade de contato entre a ciência e a arte está no colapso da ciência, ou seja, no ponto em que a própria ciência entra em crise, quando os paradigmas newtoniano ou cartesiano, que procuram dar conta do universo com regras imutáveis, não dão mais conta, uma desordem é estabelecida e só resta a abdução, a teoria (PLAZA, 2003).

Comparando a criação científica e a criação artística, Plaza observa que não há diferença na origem do ato criador do cientista e do artista, ambos apenas trabalham materiais diferentes do universo. A criação é detonada na interpenetração colaborativa entre o sensível e o inteligível. Ainda que tenham essa mesma origem, os atos criativos do artista e do cientista guardam especificidades no sentido, por exemplo, de que a arte não busca comprovação ou demonstração, enquanto essas dimensões são, de certa forma, obrigações da ciência; ou enquanto a arte é polissêmica e plural, a ciência se centra na monossemia e na singularidade do hermetismo.

Na perspectiva de Bourdieu (1983, p. 126), considerando “o campo científico enquanto lugar de luta política pela dominação científica”, há possibilidades de que a arte, por não se afirmar como ciência e, ao mesmo tempo, apresentar-se como campo fluido que

comporta fluxos/ refluxos, tensões/ distensões, aproximações/ distanciamentos, somas/ exclusões (PLAZA, 2003), crie estratégias para se afirmar como um campo, não como dominante, mas como legítimo.

A desqualificação da arte como produtora de conhecimentos e, logo, como campo não-científico, é uma estratégia política que produziu resultados muito profícuos para a ciência – e os campos ditos/reconhecidos como científicos – no que tange à luta concorrencial, não apenas pela autoridade científica, mas pelos reflexos que essa autoridade promove: financiamentos de agências de pesquisa, espaços de publicação e divulgação, espaços universitários de formação em níveis de graduação e pós-graduação etc. Há uma desigualdade na luta e essa desigualdade é estabelecida pelo capital científico, ou seja, o que cada campo produz em termos quantitativos e, assim, a estrutura de distribuição vai sempre favorecer os dominadores e desfavorecer os dominados.

A discussão, até este ponto, delineando compassos e descompassos da arte com a ciência e vice-versa, metaforicamente, é como uma tomada de distância para potencializar o salto sobre as consequências da dicotomia arte – ciência para a formação inicial acadêmica de professores/as de Arte. Como campo dominado, e que não está em concorrência com a ciência, a arte se abre ao intercâmbio com outros campos, no caso aqui, com a Educação. Arte e Educação não são pensadas como binarismo, mas como campos interconexos que, nos espaços acadêmicos, se articulam para formação dos profissionais que produzem a Arte/Educação como epistemologia da Arte.

3.2 De/formação inicial acadêmica docente na América Latina

A formação inicial acadêmica neste estudo abraça a concepção de que a formação de professores (de qualquer conteúdo curricular) não se inicia na academia. Nesta visão, a formação é um sistema multifacetado, influenciado por fatores exógenos e endógenos e que encontra traços desde os primeiros tempos de escolarização, pela observação de uma gama de performances docentes que vão atravessando os caminhos dos sujeitos em formação. Para muitos estudantes, esses primeiros anos de escolarização despertam o interesse pela docência e já apontam como primeiros passos formativos rumo à futura profissionalização docente. Assim, a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência (FORMOSINHO, 2009). A entrada na academia não é o início da formação docente, mas

compõe mais uma etapa formativa, configura a formação inicial acadêmica, que é precedida de processos formativos iniciais não-acadêmicos e que se integram na promoção da formação docente. Teixeira (2007) chama de “condição docente” a situação na qual “um sujeito se torna professor” e aponta “procuramos algo que seja a origem, o que funda, o que principia, sem o que não se pode falar em mestre, nem em professor, nem em trabalhador da escola, nem em profissional da educação” (TEIXEIRA, 2007, p. 428).

No amplo sistema formativo, dentre os fatores exógenos e endógenos que exercem influências significativas na formação docente, cabe destacar dois deles, que são discutidos quando se trata de investigar, no campo da Educação, a formação docente. Respectivamente, o primeiro está relacionado às políticas públicas de formação docente e o segundo diz respeito à articulação teoria/prática na formação docente. Esses dois fatores – políticas públicas e relação teoria/prática – mantêm estreita relação com a perspectiva de formação docente desobediente pela via decolonial, que defendo para a formação dos professores e professoras de Arte.

Para a investigadora mexicana Rosa Maria Torres (2000, p. 369) a formação docente na América Latina “es uno de los temas más espinosos, más descuidado y más mal manejado en los procesos de reforma educativa”, o que impulsiona as reflexões neste trabalho.

Explorando as políticas públicas de formação docente na América Latina, penso nos tempos sombrios vivenciados pelos países dessa região e um olhar acurado sobre esse momento político remete às décadas de 1980/90 e, parece haver uma nova edição, uma reimpressão ou uma publicação revisada e ampliada, pelo Banco Mundial, do Consenso de Washington:

No final dos anos 80, considerada a “década perdida” para o desenvolvimento, a situação não só do Brasil como de toda a América Latina afigurava-se muito difícil e sombria. Solução viável não se percebia para o problema da dívida externa, com o qual os desinvestimentos conjugavam-se, devido à crescente fuga de capitais tanto estrangeiros quanto nacionais, carreando a estagnação econômica, em meio de incontrolável processo inflacionário. Essa crise, que começava a afetar seriamente os interesses dos Estados Unidos ao reduzir na América Latina a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa, levou o *Institute for International Economics* a promover uma conferência, para a qual foram convidados economistas de oito países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, com a finalidade de formular um diagnóstico e sugerir medidas de ajustamento para sua superação (BANDEIRA, 2002, p 135).

O encontro *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* foi a estratégia adotada pelos países centrais da economia mundial, capitaneados pelos Estados Unidos e seus economistas, com vistas a superar a crise nos países periféricos da América Latina. O documento é caracterizado como um pacote de medidas neoliberais, sob a caneta pensante do economista John Williamson do *Institute for International Economics*, dos funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e do governo estadunidense, com vistas a avaliar os rumos das reformas econômicas para superar a crise da América Latina, daquele momento. O economista brasileiro Luiz Carlos Bresser-Pereira (1991) em análise do documento, aponta que, segundo o consenso, são basicamente duas as causas da crise latino-americana:

a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6).

A partir das duas causas da crise levantadas pelo consenso, em avaliação à situação da região, as reformas a curto prazo deveriam:

[...] combater o populismo econômico e lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento *market oriented* ou seja, uma estratégia baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6).

As recomendações naquele momento incluíam dez medidas a serem tomadas pelos países da América Latina, considerados os mais endividados naquele período. As medidas consistiam em: 1) disciplina fiscal; 2) mudanças das prioridades no gasto público; 3) reforma tributária; 4) taxas de juros positivas; 5) taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6) liberalização do comércio; 7) fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8) privatização das empresas estatais; 9) desregulamentação das atividades econômicas; 10) garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002). Essas eram as condições, segundo o consenso, para que os países latino-americanos pudessem renegociar as dívidas externas que possuíam e voltar a obter recursos das agências financeiras internacionais.

Não precisa ser um esperto em economia do BM para compreender que tal receituário tem como propósito principal proteger os interesses do sistema bancário estadunidense, os interesses dos países economicamente centrais e, antes de tudo, de um sistema capitalista que, na América Latina, fincou raízes e prosperou graças aos processos de colonização dessa região. Na esteira do consenso, veio a proposição do presidente dos Estados Unidos, George Bush, de criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), que abrangeria os territórios do Canadá até a Argentina com perspectivas de livre comércio entre os países dessa região, o que permitiria aos Estados Unidos, numa concorrência mais que desleal, exportar suas mercadorias para toda a América Latina, sem a necessidade de negociar com cada um dos governos dos países desta região. O projeto da ALCA, colocado em debate na IV Cúpula das Américas, realizada em *Mar del Plata* em novembro de 2005, foi rechaçado pelos líderes dos países que compõem o Mercosul e pelo comandante venezuelano Hugo Chávez que, na oportunidade, cunhou a expressão “*ALCA ALCA al carajo*”, numa clara desobediência à proposta estadunidense.

A atitude desobediente dos líderes da América do Sul na Cumbre das Américas, rejeitando a ganância e a exploração neocolonial estadunidense, gerou o documentário realizado pelo jornalista argentino Martin Granovsky intitulado *ALCARAJO – 10 años*⁴¹, lançado no ano de 2015, na Assembleia do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), realizada em Medellín, na Colômbia, em novembro de 2015.

As estratégias de neocolonização da América Latina não cessam, elas estão em movimento e se coadunam aos interesses do capital. É o sistema capitalista moderno que está, não por trás, mas à frente de todas as novas investidas dos países centrais para manter a hegemonia econômica mundial; mas parece que não basta manter a hegemonia, esta precisa ser mantida às custas do domínio – em vários campos – e da miséria dos países periféricos. Essas estratégias não se refletem, como pode parecer aos incautos, apenas no campo econômico; obviamente, é no campo econômico que são pensadas, mas seus reflexos podem ser percebidos por todas as esferas, especialmente nas sociais e, com maior potência, no campo educacional.

Os progressistas anos 2000 na América Latina legaram líderes, governos e políticas sociais que significaram transformações, ainda que não estruturais, que souberam criar um

⁴¹ *ALCARAJO – 10 AÑOS*, Documentário de Martin Granovsky, 00:54’’, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mXc_bnGGwK4>. Martin Granovsky – jornalista argentino, escreve para o diário argentino *Página 12* desde 1987. <<https://www.pagina12.com.ar/autores/894-martin-granovsky>>.

bloco de resistência às investidas externas de exploração neocolonial, apontando alternativas que, ainda que não alterem profundamente as estruturas do sistema, promovem a superação de desigualdades produzidas por esse mesmo sistema e, nesse ponto, a educação se mostra fundamental.

Mesmo com os avanços dos últimos anos, a América Latina permanece sob as ameaças externas. Nesse sentido, os receituários do Banco Mundial para que os países da região superem suas crises atuais ressurgem e, especificamente para o Brasil, começam pelo campo educacional.

Um relatório, encomendado pelo governo brasileiro, foi apresentado em novembro do ano de 2017 sob o título “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil⁴²”. O documento é aberto com um prefácio que reconhece que o país passou por “um período de estabilidade econômica, altas taxas de crescimento e redução substancial da pobreza” e que “enfrenta hoje grandes desafios para lidar com seus gastos públicos” (BM, 2017, p. 1). A parte dedicada à análise dos “gastos” com educação é intitulada “Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública” (BM, 2017, p. 121). O trato da educação como “gasto” e as referências ao sistema educacional brasileiro e seus atores, especialmente à educação superior e aos professores como responsáveis pela crise fiscal e por uma suposta baixa qualidade da educação no país, são verificados em afirmações como: “as crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante e, em razões aluno-professor, ineficientes”; “o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação”; “os gastos públicos com o ensino superior também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados” (BM, 2017, p. 121).

O documento considera que o Brasil é o país da América Latina que mais gastou com educação entre os anos de 2000 a 2014, tendo gasto 6% (seis por cento) do Produto Interno Bruto (PIB), enquanto seus pares regionais gastaram 4,6% (quatro vírgula seis por cento) de seus PIBs. Face a tais apontamentos quantitativos, cabe ressaltar, em termos qualitativos que, no Brasil, esse foi o período dos governos de esquerda do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff, período em que se verificam os maiores avanços no ensino superior da história do país, com criação de novas universidades federais, de institutos

⁴² Banco Mundial (*World Bank*) – Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. BRASIL REVISÃO DAS DESPESAS PÚBLICAS. Volume I: Síntese, novembro de 2017. Disponível em: <goo.gl/faeHeb>.

federais tecnológicos, programas de financiamento estudantil, programas de inclusão por cotas raciais e sociais, programas de incentivo à formação técnica e tecnológica profissional, programas de mobilidade internacional para estudantes, programas de incentivo à docência, programas de promoção da qualificação profissional etc.

As recomendações do relatório do BM para que o Brasil supere sua crise, faça seu ajuste fiscal, diminuindo os gastos públicos, passa por setores como: compras públicas, previdência social, mercado de trabalho, assistência social, saúde e educação. No campo educacional, que me interessa analisar aqui e, especialmente, no que diz respeito ao ensino superior, os resultados das análises indicam duas linhas de reforma:

- (i) Limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes geraria uma economia imediata de 0,26% do PIB. As universidades que receberem menos recursos como resultado desta medida teriam de reconsiderar sua estrutura de custos e/ou buscar recursos em outras fontes, como já é a norma nos sistemas acadêmicos com os melhores níveis de desempenho.
- (ii) Uma opção para aumentar os recursos das universidades federais sem sobrecarregar o orçamento seria a introdução de tarifas escolares. Isso é justificável, pois o ensino superior oferece altos retornos individuais aos estudantes e, com base em dados atuais, o acesso privilegia fortemente estudantes de famílias mais ricas. (BM, 2017, p. 136-137).

As recomendações no documento para o Brasil repetem o que o Consenso de Washington recomendava a toda a América Latina nos anos 1990. Não é surpresa que a base das reformas para o ajuste esteve e está hoje na privatização, na regulação das políticas públicas de investimento no setor educativo e na responsabilização dos profissionais que produzem a educação pelo fracasso, retrocesso e baixa qualidade dos processos formativos; com a recomendação de privatização das universidades públicas, consideradas gastos que oneram o Estado. O documento segue uma linha neoliberal e o Brasil é apenas o primeiro país a receber tais recomendações, mas nos passos em que se seguem na América Latina, elas logo se estenderão aos países de toda a região, assim como o golpe dado para retirada da presidenta, legitimamente eleita no Brasil, e que hoje reverbera em ações políticas da direita e da ultra direita radical conservadora – sob a sombra estadunidense – em países como Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Honduras.

As saídas para a crise fiscal, criadas pelos ‘salvadores da pátria’ do BM, os mesmos causadores da crise com as constantes investidas para a instabilidade política e econômica da América Latina, implicam impactos minimizadores diretos nas políticas públicas para o setor

educacional, principalmente para a formação docente, sendo uma das esferas mais afetadas e a primeira a ter suas políticas públicas e investimentos minimizados.

As políticas públicas para formação docente assumem papel central nos discursos dos burocratas e analistas econômicos quando se trata dos cortes e minimização dos investimentos ou mesmo a responsabilização pelos ditos fracassos da educação. Essa mesma centralidade não é atribuída quando da formulação, implantação e implementação das políticas de formação docente. O âmbito educativo é, eminentemente, um campo político. O jogo de interesses envolvido para que se mude ou não uma situação tem a ver com uma realidade em que, necessariamente, os tempos não são aqueles que os políticos necessitam (VALLIANT, 2013). Quando se trata de políticas públicas educacionais para a formação docente, segundo Dermeval Saviani (2009), é preciso garantir uma formação consistente com condições adequadas de trabalho provendo os recursos financeiros correspondentes:

Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153, grifos do autor).

É possível supor que as realidades, não apenas brasileira, mas latino-americana, apontam que ano a ano o interesse pela carreira docente vem diminuindo e os *déficits* de profissionais nesse campo só aumentam face a uma série de fatores como a desvalorização profissional, que já começa pelos que pensam as políticas públicas nesse campo. É clara a distância entre os que pensam as políticas, os que produzem a educação e os que conhecem as necessidades educacionais.

É tempo, mais do que nunca, de resistência! Como apontam Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 10), “sabemos que a formação docente não será a solução para todas as injustiças presentes no mundo atual, porém, acreditamos que ela não pode se furtar em dar sua contribuição nesse sentido”. Assim, é preciso que, na América Latina, os/ as que pensam a educação e fazem a formação dos/das docentes nessa região, numa perspectiva de equidade e justiça social, possam resistir às investidas de responsabilização do campo educativo e, especialmente dos professores e das professoras, como provedores de crises, numa clara

intenção de desestabilização da América Latina em prol dos interesses estadunidenses e europeus.

É tempo de resistir à colonialidade no campo das políticas públicas em educação e da formação inicial docente, reconhecendo que os problemas que atingem esses campos não são apenas de ordem exógena, mas que há fatores endógenos que devem ser considerados. Dentre os fatores endógenos que inquietam os investigadores e as investigadoras no campo da formação docente na América Latina está a (des)articulação das dimensões teórica e prática. Esse fator mantém estreita e profunda relação com a perspectiva formativa decolonial, que é enfocada neste trabalho, para os/as professores/as de Arte.

Há um descompasso entre os espaços de formação acadêmica e de atuação profissional docente na medida em que as universidades latino-americanas, pensadas como *lócus* de formação docente, se constituem, em suas bases epistemológicas, de teorias da matriz eurocêntrica de conhecimentos; e as escolas, como espaços de atuação profissional docente e de formação teórico/prática não-dicotômica, estão pulsando de saberes e culturas advindos das camadas de populações periféricas, indígenas, quilombolas, rurais, ribeirinhas, camponesas etc. A formação oferecida pelos centros acadêmicos não está em compasso com a realidade de atuação docente.

As formas com que as políticas públicas em educação e as universidades latino-americanas pensam a formação docente estão na contramão – raras são as exceções – dos universos de atuação do/a profissional que deve produzir a educação. Há um dissenso entre o pensamento acadêmico e os saberes populares, exatamente porque a academia está com/formada pelo olhar excludente europeu/estadunidense e os espaços educativos estão de/formados pelas populações que não se encaixam nesse perfil ou nessa fôrma. Essa distância é acentuada nos currículos de formação docente dos cursos/programas e reflete na dicotomização entre as dimensões teórica e prática.

A indissociabilidade teoria/prática nos processos formativos reside no movimento dialético de construir e de reconstruir o conhecimento, na *práxis*. Segundo Frigotto:

[...] a *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função de uma ação para transformar (FRIGOTTO, 2008, p. 81).

Como é possível transformar uma realidade que é desconhecida? Se teoria/ prática são dimensões indissociáveis, representando pela *práxis* a possibilidade de transformação de uma dada realidade pela ação educativa, os espaços formativos deixam de mostrar a realidade na medida em que formam os profissionais para docência a partir de uma visão europeia do mundo, num contexto latino-americano. O descompasso é evidente.

Teoria/prática só podem caminhar juntas quando a teoria corresponde à realidade prática e essa realidade produz teorias que são capazes que (re)pensá-la pela *práxis* que a transforma, em uma espiral de ações infindas. Não se trata de uma via de mão dupla, porque os atores são múltiplos, se trata de um complexo formativo multifacetado, espiralado, transversalizado por atores/atrizes sociais, ações, políticas e espaços/tempos.

As inquietações provocadas pela (des)articulação teoria/prática, como um dos fatores endógenos à formação docente, não implica que outros fatores sejam menos inquietantes e devam ser menos prezados. A formação docente, como apontado, deve ser compreendida como um emaranhado de processos sistematizados interdependentes.

A discussão sobre a relação teoria/ prática na formação docente pela perspectiva decolonial, problematiza que a articulação teoria/ prática, nos processos de formação docente, pode se converter em um dilema. Assim, ao mesmo tempo que contribui para que os conhecimentos produzidos sobre as realidades educacionais sejam vivenciados em seus aspectos práticos, esses mesmos conhecimentos não mantêm uma relação com as realidades a serem enfrentadas pelo/a profissional docente.

Experiências de formação docente, que se encaminham na perspectiva decolonial e que estabelecem outras formas de pensar a articulação teoria/ prática na formação de professores e professoras, estão espalhadas por algumas universidades latino-americanas, tais como as duas experiências formativas em Arte, uma na Colômbia e outra no Brasil, que trago para análise das obediências e desobediências nos processos formativos para docência em Arte, nesta investigação.

Antes de chegar à análise das duas experiências formativas em Arte, destaco as ações formativas, que considero encaminharem-se numa perspectiva decolonial, empreendidas pela Faculdade de Educação (FaE⁴³), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) através do programa de licenciatura Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). Obviamente esse não é o único curso de formação docente dessa natureza no Brasil e nem na

⁴³ Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – <www.fae.ufmg.br>.

América Latina. A literatura educacional dá conta de experiências de formação docente indígena inicial e continuada em países como no Chile (TURRA; FERRADA, 2016), na Colômbia (GUEVARA, *et.al.*, 2013) e no Equador (ARELLANO, 2008), para citar alguns. Na própria FaE/UFMG existe outra experiência que considero inovadora e decolonial, que é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO).

Uma breve análise documental dá conta que o curso FIEI é um programa de formação para Educação Básica indígena e, segundo seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tem como objetivo “formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em Língua, Arte e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades” (BRASIL, PPC/FIEI, 2011, p. 4). Coerente com a proposta do curso, a formação é direcionada a educadores indígenas que já atuam nas escolas indígenas e que não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que já exercem. Assim, o curso pretende:

Formar educadores interculturais, comprometidos com sua comunidade indígena, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo, a reflexão sobre a prática vivida, utilizando, para isto, os instrumentos culturais construídos no curso, através de um processo de pesquisa-ação (BRASIL, PPC/FIEI, 2011, p. 4).

Ao direcionar o curso a educadores indígenas que já atuam na educação indígena em suas comunidades, há uma preocupação sobre as práticas que gerarão teorias e refletirão ações teórico/práticas, mantendo seus contextos para que possam ser (re)significados e façam sentido para os sujeitos aos quais estão direcionadas. Outro ponto a ser pensado é a perspectiva intercultural adotada pelo curso que, nesse caso, compreende a existência dos processos colonizadores e a impossibilidade de negá-los buscando gerar uma interrelação entre as culturas do colonizador/colonizado que foram se hibridizando e seus resultados não são vistos como aspectos negativos, mas como aspectos que precisam ser problematizados e que devem coexistir.

No plano teórico/prático da formação docente, a perspectiva de uma educação intercultural e bilíngue, adotada pelo curso FIEI, aponta para a coerência entre as realidades locais de atuação do educador e as ações estratégicas a serem adotadas como ações educativas, pois não aparta os processos de teorizar e agir sobre as realidades. As estratégias

formativas do curso, a partir da metodologia de pesquisa-ação, considera o conhecimento não apenas do espaço de ação educativa, mas dos sujeitos em processos educacionais e suas realidades, para então propor ações interventivas que buscam transformar essas realidades existentes.

O sociólogo e investigador colombiano, Orlando Fals Borda⁴⁴, referência em pesquisa-ação ou como chama “investigación-acción” ou “estudio-acción” (FALS BORDA, 2015) na América Latina, desenvolveu investigações com camponeses e povos indígenas colombianos, sujeitos aos impactos da expansão capitalista e considerados os mais atrasados e explorados na sociedade colombiana. Fals Borda realizou experimentos e sondagens sobre como relacionar uma compreensão histórico-social às práticas realizadas por organizações locais e nacionais dentro do contexto de lutas de classes no país. As bases gnoseológicas do trabalho de Fals Borda se resumem a: 1. O problema da relação entre o sentir e o pensar que em sua teoria ficou conhecido como “sociologia sentipensante”; 2. O problema da construção e redução do conhecimento, que não se resolve diferenciando os fenômenos das coisas em si, mas diferenciando o que é conhecido do que ainda não se conhece; 3. O problema da relação entre pensar e agir; 4. O problema da relação entre forma e conteúdo que se resolve criando a possibilidade de superar sua indiferença pela prática e não só pelo comportamento intuitivo ou contemplativo.

Os problemas levantados por Fals Borda advêm de anos de estudos, investigações e experiências acumuladas em que os modelos de pesquisa sobre as realidades colombianas que, até então se aplicavam com base nas heranças da sociologia europeia e estadunidense e suas categorias, não davam conta daquelas realidades existentes. O que o autor vai chamar de “colonialismo intelectual” (FALS BORDA, 2015).

Tal como apontado, acerca das des/articulações entre as dimensões teórico/práticas na formação docente como um dos fatores endógenos que mais inquieta investigadores nesse campo, o que Fals Borda problematiza, o curso FIEI traz em suas propostas formativas. Não se trata de afirmar que tais propostas se concretizem e esse é um problema dos currículos de formação docente que se querem inovadores, mas deixar claro que, no plano do proposto e documentado, no caso do curso FIEI, uma investigação-ação que problematize ações educadoras sentipensantes indígenas não se fazem dentro dos centros acadêmicos com teorias

⁴⁴ Orlando Fals Borda - Acadêmico colombiano, professor emérito da Universidade Nacional da Colômbia, estudioso do campo e da situação dos trabalhadores rurais, Orlando Borda ficou internacionalmente conhecido como um dos principais teóricos do método de pesquisa ação participativa. Fonte: *Enciclopédia Latinoamericana*. Disponível em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/fals-borda-orlando>>.

(pré-conceitos, ideias preliminares, informações exógenas) que desconsideram os contextos onde esses sentipensamentos acontecem. As ações formativas do curso são pensadas e determinadas com tempos e espaços formativos que vão na contramão do que se pode verificar nos programas de formação docente de matriz e base de pensamento eurocêntricos. Nesse sentido, e sobre a relação teoria e prática, o autor aponta:

Porque tratar de vincular el conocimiento y la acción – la teoría y la práctica – como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre ha venido transitando desde que el mundo es mundo (FALS BORDA, 2015, p. 256).

Ao considerar a relação teoria/prática como infinda, difícil e cheia de tropeços, Fals Borda não está considerando que seja impossível. Na relação do pensamento de Fals Borda com o campo de formação docente, há o desvelamento da investigação-ação ou pesquisa-ação como outro caminho possível para a articulação profícua das dimensões teoria/ prática, há o apontamento para a perspectiva decolonial como base das ações. A pesquisa-ação é o caminho para uma formação docente decolonial e por isso é adotada no programa de formação de educadores indígenas do FIEI/ FaE / UFMG.

Ao trazer o exemplo do curso FIEI, não significa dizer que esse é um modelo a ser replicado nos países da América Latina como promotor de uma educação e de uma formação docente na perspectiva decolonial; ao contrário, a perspectiva decolonial busca na diversidade das realidades culturais, as teorias e práticas que estejam em consonância com cada contexto. A experiência formativa do curso FIEI deve ser pensada como uma possibilidade outra de educação e de formação inicial docente que considera epistemo-diversidades.

Talvez seja tempo de os programas de formação docente, nas diversas áreas do conhecimento, aprenderem com a perspectiva decolonial, com o pensamento de Orlando Fals Borda e levar aos currículos dos cursos de licenciatura uma visão “sentipensante” (FALS BORDA, 2015) pautando-se pelo dinamismo que promove a investigação-ação e pela coerência que essa perspectiva dá à articulação das dimensões teórico/práticas nas ações formativas.

3.3 Formação docente em Arte na América Latina

Passamos no Brasil todo o século XX
tentando aproximar-nos dos outros países latino-americanos,
mas sonhando com a Europa.

Ana Mae Barbosa

O que aponta a Arte/Educadora brasileira Ana Mae Barbosa, com a frase que abre esta seção, não se circunscreve à realidade artístico/educacional brasileira, esta faz parte da realidade dos demais países da América Latina. O ‘sonho’ europeu povoa os imaginários latino-americanos desde a colonização. É possível pensar ainda que no Brasil essa afirmação se evidencia com maior força em função da dimensão territorial e da diferença idiomática, como maior país nessa geo-grafia, que o coloca numa posição de arrogância/superioridade em relação aos países vizinhos em que, na posição de costas para eles, olha para o alto e mira paisagens do hemisfério norte ocidental, desprezando realidades históricas compartilhadas.

Nesse panorama, investigar a formação de professores na América Latina hoje é um desafio posto aos pesquisadores e às pesquisadoras em Educação e em Arte/Educação que têm envidado esforços para expansão desses campos epistemológicos. A investigação da formação inicial acadêmica dos profissionais que produzem a Educação e a Arte/Educação se constitui em desafio maior ainda, no que diz respeito à não obviedade da abordagem desses campos ou mesmo à não repetição do que já fora apontado anteriormente em outros estudos. É um desafio posto, que será discutido nesta seção.

O objeto de estudos nesta investigação, ao pautar os elementos presentes nos processos que constituem a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia), me coloca diante de um desafio maior do que, simplesmente, pesquisar a formação de professores; implica pensar a formação de um grupo específico, complexo e heterogêneo. Específico por se tratar da formação de professores/as de Arte; complexo pelas questões histórico-políticas que envolvem esse componente curricular na Educação Básica e heterogêneo porque a formação dos profissionais para atuação docente com esse componente é feita em cursos de licenciatura distintos, com epistemes, pensamentos, concepções e metodologias próprias de cada expressão artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Para fins de discussão da formação inicial acadêmica de professores de Arte na América Latina, realizo uma revisão da literatura e um levantamento e análise bibliográfica

em que me interessa trazer para o debate as inquietações das investigações, os consensos/dissensos e as contradições que pairam sobre esse campo nos últimos anos, tecendo relações com a perspectiva do pensamento decolonial latino-americano.

Na revisão da literatura sobre formação inicial acadêmica docente em Arte, busco, no Catálogo de Teses e Dissertações⁴⁵ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Brasil, pelos descritores: formação de professores de arte; licenciatura em arte; formação docente em arte; currículo de licenciatura em arte; pensamento decolonial e arte; pensamento decolonial e formação docente. Por um refinamento da busca, considerando apenas teses (doutorado), produzidas entre os anos de 2013 e 2017, ou seja, nos últimos cinco anos da produção acadêmica, encontro vinte e um trabalhos que mantêm relação com o campo da formação docente em Arte, em níveis inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância e ainda, que tecem relações com o currículo e com a Educação Básica.

No levantamento realizado, há um número significativo de investigações sobre a formação inicial e continuada de professores de Arte na modalidade Educação à Distância (EaD), reflexo das políticas de expansão da educação superior no Brasil nos últimos anos. No campo específico da formação docente em Arte, ocorre a implantação, inicialmente dos cursos do Pró-licenciatura⁴⁶, seguidos dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB⁴⁷) que amplia a demanda, passando a oferecer, além da graduação, a pós-graduação em nível de especialização, na modalidade EaD.

No que diz respeito à formação continuada em Arte na modalidade EaD, os estudos de Anjos (2016), Loyola (2016) e Macedo (2013), trazem referências ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG (CEEAV/EBA/UFMG). Enquanto os dois últimos analisam aspectos relacionados à proposta, metodologia, recursos, processos de aprendizagem e materiais didáticos utilizados nos processos formativos, o primeiro pensa a atuação e a formação para a educação intercultural

⁴⁵ Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>.

⁴⁶ Pró-licenciatura – O programa oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes. Fonte: Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>>.

⁴⁷ Universidade Aberta do Brasil (UAB) – O Sistema UAB foi instituído para desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, por isso, as ofertas de vagas são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica. Fonte: Capes. Disponível em: <www.capes.gov.br/uab/>.

em Arte e questiona as bases colonialistas do ensino de Arte no Brasil. Ainda há o estudo de Capello (2013) que faz uma análise do Curso de Especialização Arteduca (arte, educação e tecnologias contemporâneas) para a formação continuada de professores de Arte em rede.

Encontro nos trabalhos de Lins (2016), Cabral (2015), Leite (2014), Ralha (2014), Lima (2013), Simões (2013), estudos de casos em universidades brasileiras sobre a formação inicial docente em Arte, que trazem apontamentos acerca: das interações estabelecidas nos processos formativos; dos objetos de aprendizagem utilizados; do que se aprende e do que se ensina nos cursos de formação docente em Arte na modalidade EaD; da construção do conhecimento em Arte de forma colaborativa; da EaD e sua capacidade de construir e ampliar modos de aprendizagens em Arte instituídas nas experiências com estudantes em formação; e da produção de imagens didáticas na licenciatura em EaD. Destaco o estudo de Ralha (2014, p. 263), que realiza uma síntese analítico crítica dos currículos dos cursos de formação inicial em Artes Visuais na modalidade EaD no Brasil e considera que, independente da modalidade formativa, “a formação é a oportunidade de que os professores de arte se transformem em seres políticos”.

Numa perspectiva de estudos da formação inicial docente em Arte, na modalidade presencial, Vasconcellos (2015) investiga os entrelugares da pesquisa na formação de professores de Artes Visuais, numa perspectiva da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA); Orlosky (2015) traz uma abordagem sobre educação desde e para a experiência junto a estudantes de um curso de formação em Arte; Santos (2016) faz a análise do currículo de um curso de formação inicial docente em Arte na perspectiva dos egressos do curso e, na mesma perspectiva, Pereira (2013) relaciona a formação inicial à vida artística e à profissionalização de egressos; Borsoi (2016) pesquisa o currículo de formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva hermenêutico-dialética, em que defende que o currículo pode ser um estratégico instrumento pedagógico e político de formação humana; Teuber (2016) investigou as relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa nos princípios didáticos para a formação do professor de Artes Visuais; e Pires (2015) buscou compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos dos cursos de Música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma IES.

Outros estudos mapeados produzem investigações acerca da formação inicial docente em Arte em perspectivas que a relacionam à Educação Básica e pensam: a formação em Arte como processo continuado e autobiográfico (Dalmazzo, 2016); a formação em Arte e os

currículos de Educação Básica (Rodrigues, 2016); a formação docente em Arte baseada no experimento artístico e estético na Educação Básica (Castro, 2015).

Dentre as teses buscadas, apenas a tese de Macedo (2013) apresenta uma perspectiva de pensamento decolonial na formação e na atuação do/a professor/a de Arte. Assim, a pesquisadora aponta:

A proposição de questionar a ausência de referências da produção artística de países da América do Sul e Central no ensino/aprendizagem de Artes Visuais foi baseada, também, na perspectiva de romper com um currículo colonizado, essencialmente eurocêntrico e norte-americanizado. Uma ideia que se configurou como uma possibilidade concreta de avançar no objetivo de uma educação voltada para a construção de sujeitos críticos e capazes de atuar para uma efetiva transformação social – no caminho de uma sociedade mais humana e menos desigual. A crítica ao recorte curricular procede quando se percebe concretamente, por um lado, a ausência dessas referências e, por outro, um repertório repetitivo e restrito a um universo de possibilidades literalmente inesgotável. Mas, se não se justifica a manutenção desse modelo, também não se sustenta propor outro modelo. Ou seja, o conteúdo de Artes Visuais precisa ser repensado, sim, mas numa perspectiva em que não cabem recortes prévios ou preestabelecidos (MACEDO, 2013, p. 17).

Ainda fora do parâmetro de buscas estabelecido para as teses revisadas, uma dissertação de mestrado chama a atenção pelo problema investigado. Trata-se do estudo realizado por Azevedo (2014), que integra o Observatório da Formação de Professores de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina⁴⁸, em que busca identificar, nas matrizes curriculares, os conteúdos sobre a América Latina na formação inicial dos professores de Artes Visuais. Intitulado de “O lugar da América Latina na formação inicial de professores de artes visuais no Brasil e na Argentina”, o estudo analisa os currículos de três IES estaduais brasileiras e duas IES federais argentinas e destaca em suas conclusões que “autores e artistas latino-americanos permeiam a formação inicial dos professores de artes dos dois países, mas, em ambos os casos, tal inserção de conteúdos constitui uma pequena parcela do currículo” (AZEVEDO, 2014, p. 168).

Diante da produção acadêmica levantada e revisada é possível supor que há uma lacuna de estudos e investigações que problematizem as questões educativas, formativas e curriculares em Arte na América Latina, particularmente no Brasil, em relação a uma perspectiva de pensamento decolonial. Apenas os dois últimos estudos aqui citados

⁴⁸ Projeto de Cooperação Internacional, desenvolvido no Brasil pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e na Argentina pelo Instituto Universitário Nacional de Arte e a Universidade de La Plata.

(MACEDO, 2013; AZEVEDO, 2014) referenciam de forma significativa, em suas bibliografias, autores e autoras latino-americanos e latino-americanas de outros países, além do Brasil.

Analisar os processos que constituem a formação inicial acadêmica de professores de Arte, a partir do pensamento decolonial, significa pensar que a formação docente em Arte na América Latina só faz sentido pela desobediência epistemológica, que não implica a deslegitimação da matriz eurocêntrica/estadunidense de conhecimentos, mas implica a legitimação dos conhecimentos, da arte, das histórias e das culturas latino-americanas, reconhecendo o colonialismo e a colonialidade vivenciados nesse contexto e, partir daí, buscar as possibilidades de outras formações docentes, pela crítica e com consciência política.

Há que se pensar que não se trata da proposição de uma nova metodologia de formação de professores de Arte a ser replicada; ou de um currículo de formação docente decolonial ideal para contextos latino-americanos; ou mesmo a criação de um projeto pedagógico de curso em que se define disciplinas, ementas e conteúdos a serem desenvolvidos para que ao final de quatro, três ou dois anos se forme um profissional pronto a responder criticamente às demandas das sociedades latino-americanas contemporâneas. Parafraseando Luiz Camnitzer (2009), a América Latina possui uma característica típica de ter fé em currículos (*plan de estudios*) redentores, mas esse não é o caso nesta investigação.

Trata-se aqui, ao contrário da visão criticada, de problematizar a formação inicial docente em Arte realizada nas instituições formadoras latino-americanas que, como território sem fronteiras, é compreendido como uma serra que tanto pode, obedientemente, contribuir para manutenção do projeto moderno/colonial, pela colonialidade, quanto pode, desobedientemente, despertar olhares críticos sobre as realidades artístico/ sócio/ histórica/ cultural comuns aos países dessa região, na perspectiva de transformá-las pela Arte/Educação.

Para tratar de uma formação específica de professores de Arte é preciso pensar o que iguala e o que diferencia a formação desses de outros grupos de professores. Das realidades educacionais latino-americanas, é possível supor que elas não apresentam índices extremos de discrepância entre um país e outro, quando se trata da formação docente, até mesmo porque as influências europeias/estadunidenses se espalham por toda a região, normatizando as formas de pensar e fazer a formação dos profissionais da Educação em todas as áreas do conhecimento. Ainda, hão de ser consideradas as recomendações dos órgãos reguladores internacionais que propõem o mesmo modelo formativo para as distintas realidades educacionais latino-americanas.

Levando-se em conta os diferentes níveis sociais e econômicos dos países desta região, certamente há diferenças, tanto quantitativas quanto qualitativas, porém, levando-se em conta nossas aproximações sócio-histórico-político-cultural, é possível afirmar que a formação docente na América Latina tem seguido uma tendência mundial, especialmente, quanto ao desinteresse pela carreira docente e quanto aos reflexos dos avanços tecnológicos na profissão docente, com uma baixa taxa de matrícula e conclusão em cursos que formam profissionais para a docência. Nessa seara, a formação inicial acadêmica docente em Arte está em compasso com um espectro ampliado da Educação, apresentando os mesmos problemas da formação docente em outras áreas do conhecimento e não deve ser pensada fora desse conjunto e dessas conjunturas. Pimentel, Coutinho e Guimarães (2011) analisando as especificidades da formação docente em Arte, apontam:

La formación del educador artístico debe ser pensada a partir de concepciones pedagógicas comprometidas con la comprensión del fenómeno educativo. Estas deben ser consideradas en sus múltiples aspectos: económico, social, histórico, antropológico, filosófico, psicológico, político e ideológico; y como bases didáctico-metodológicas capaces de permitir al educador actuar de modo competente en su práctica pedagógica (PIMENTEL; COUTINHO; GUIMARÃES, 2011, p. 116).

À primeira vista, não há diferenças entre a formação docente em Arte e a formação docente para outros campos, já que no primeiro também é possível perceber contradições, enfrentamentos ideológicos e jogos de interesses, como nos demais. Para o investigador colombiano Bernardo Barragán Castrillón:

[...] la formación de maestros en artes se ha ido construyendo esencialmente a partir de tres elementos: el primero es la relación entre teoría y práctica; el segundo es la tensión entre los campos disciplinares que la han conformado tradicionalmente, como son las artes y la pedagogía, y el tercero es la legislación, que determina los dos primeros y que ha tenido impacto en la subjetividad del docente (CASTRILLÓN, 2017, p. 81).

A perspectiva apontada por Castrillón acerca da relação teoria/prática coaduna com o exposto e não se restringe à formação em Arte. A tensão apontada pelo autor entre arte e pedagogia também não se restringe à arte e é possível de ser pensada por outros conteúdos curriculares. No que tange às políticas públicas de educação e formação docente, parece haver uma visão equânime, de que os docentes em Arte compõem um grupo como outro qualquer a ser formado para a atuação na Educação Básica, ainda que existam políticas de maior

incentivo à formação de certos grupos docentes que são considerados como prioritários na educação como: Língua e Matemática, além de grupos nos quais há um *déficit* crescente de profissionais como: Física, Química e Biologia.

A respeito da legislação que regulamenta a formação de professores de Arte nos países da América Latina, especialmente nos de foco dessa investigação: Brasil/Colômbia, essa também não diverge do estabelecido para os demais campos formativos. Há sim uma variação, no campo legal, acerca da definição das instituições formadoras, já que em alguns países a formação docente é realizada em universidades e em outros países essa se dá em Institutos de Educação, Faculdades de Artes, Escolas de Artes, Escolas de Belas Artes etc.

A escola de Educação Básica, como espaço de formação docente teórico/prático e como espaço de atuação do/a futuro/a professor/a, desvela algumas diferenças da formação em Arte, em relação a outros campos, que neste espaço se visibilizam. Historicamente, como mostrado na relação arte/ciência, há uma construção que também é cultural, social e política da Arte nos currículos escolares como uma instância formativa inferior, já que sua sistematização, para muitos, é concebida no plano prático da produção manual, apartada de competências intelectuais. Macedo, problematiza as questões relacionadas a um currículo pautado na hegemonia de uma concepção de Arte eurocêntrica e as consequências desse hermetismo, tanto para a formação quanto para a atuação do professor de Arte:

[...] retomar discussões aparentemente superadas sobre o ensino/aprendizagem de Arte nos coloca em uma experiência de revisão histórica. É como voltar para o lugar de onde ainda não saímos. Um exercício de (re)conhecimento do outro, na busca de um diálogo efetivo, legitimando as dúvidas colocadas de escanteio em nome de ‘certezas’ aparentemente consolidadas. Mesmo esmaecidas, há questões que reaparecem como se tivessem se recusado a ficar como poeira escondida sob um tapete e ainda pulsam, latejam como incômodos do cotidiano da atuação dos professores (MACEDO, 2013, p. 33).

Os processos de ensino/aprendizagem da Arte nas escolas de Educação Básica são reflexo de uma formação docente que se encaminha na perspectiva em que trabalho manual e trabalho intelectual não se encontram e os conteúdos a serem ensinados/aprendidos estão relegados ao plano do fazer, desprovido de pensar, problematizar e questionar, que também são reflexos do neotecnicismo que impera na formação docente contemporânea, em geral, não apenas em Arte. Essa dimensão, pensada pelo prisma colonial, é resultado do estreitamento das instâncias da Arte a um único viés (MACEDO, 2013).

A construção – histórica, cultural, social e política – de visões distorcidas sobre a Arte, sobre a relação e o papel da Arte na educação, bem como sobre a formação e atuação docente em Arte, produz um efeito dominó em que, desde a delimitação dos tempos e espaços destinados aos conteúdos de Arte na escola e em seu currículo (uma aula de cinquenta minutos por semana numa sala com cadeiras enfileiradas) até a respeitabilidade com esse conteúdo por parte de estudantes, docentes de outros conteúdos e equipes de gestão escolar (direção, supervisão, coordenação, orientação, inspeção) é minimizada em função da ideia torta implantada e afeta diretamente as subjetividades e a autoestima dos professores e das professoras de Arte. De acordo com Caminitzer,

La contribución de las artes siempre se clasifica de acuerdo con sus productos finales: cuadros, obras de teatro, sinfonías, generalmente objetos discretos. Eso, en lugar de considerar los procesos creativos o modos de percepción que llevan a crear esos productos. Debido a ese inventario de síntomas superficiales, las artes nunca tuvieron la oportunidad de contribuir a la planificación de planes de estudios que tocaran temas que los trasciendan. Nunca pudieron influir en la enseñanza de la ciencia, la filosofía y los demás campos de producción que siempre permanecieron cuidadosamente apartados. Diría que el arte se convirtió en una disciplina porque fue abandonada por las disciplinas. Es así que en el contexto universitario las artes continúan en un nivel de actividades dedicadas a satisfacer el ocio (CAMINITZER, 2009, p. 74).

Apontar esses e outros problemas em relação à formação do professor de Arte não significa a vitimização desses profissionais, como também não se trata de autoflagelo. Trata-se de pensar a raiz do problema que reside no colonialismo e na colonialidade cultural, artística e intelectual vividos na América Latina. Na concepção de Fals Borda (2015), se trata de um “colonialismo intelectual” em que um conteúdo curricular que não contribua para um enriquecimento do capital financeiro; mas sim humanístico, sensível, estético, imaginativo, é de pouco ou nenhum valor em tempos de contraditória globalização excludente.

Ana Mae Barbosa (2016), explorando e expondo, de forma irônica, o colonialismo intelectual que impera no campo da educação em geral, da Arte/educação e na formação docente em Arte, critica os modismos que invadem os campos artístico e educacional com fácil penetração, bastando que venham de homens brancos heterossexuais, da Europa ou dos Estados Unidos, e aponta como esses campos se submetem, sazonalmente: “na moda de inverno Perrenoud para acompanhar o frio do capitalismo explorador; na primavera Larrosa para curtir a experiência e na moda verão, leve e solta, Rancière” (BARBOSA, 2016, p. 8).

O pesquisador colombiano Miguel Huertas (2016, p. 126), em “Notas para uma historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX” evidencia esse colonialismo nas instituições públicas de ensino colombianas que, guiadas por uma ideia de “nación civilizada” que “imponía una identidad de lengua (español), raza (blanca) y religión (católica)”, entrega a educação artística do país a uma hegemonia europeia. Ainda, nas palavras do artista, educador, crítico e teórico uruguaio Luis Camnitzer, as escolas de Arte, em sua maioria,

[...] continúan siendo híbridos inestables, una consecuencia de los distintos empujes colonizadores: la academia francesa del siglo XIX, las versiones norteamericanizadas de la Bauhaus y los dictados pasajeros del mercado internacional de arte (CAMNITZER, 2009, p. 6).

Um movimento de mirada de baixo para cima, pensando a escola como uma ponta de lança voltada pra baixo, na qual, as políticas públicas são como as mãos acima, que controlam essa lança, me permite ver metaforicamente, a escola e seus currículos configura como espaços de obediência, manipulados pela autoridade dos que elaboram as políticas públicas em educação. Essas políticas, especialmente na América Latina, não estão a serviço da melhoria qualitativa da educação, da promoção de justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008) ou mesmo de uma Arte/Educação que dê acesso democrático aos bens culturais; elas são produtos de uma perspectiva capitalista global em que, o que importa, de forma excludente, é uma instrução básica matemática e linguística que atenda aos interesses do capital, em detrimento de uma educação humanística, artística e estética que provoque desobediências, olhares críticos e inquiete as mentes.

As diferenças apontadas entre a formação docente em Arte e a formação docente para outras áreas de conhecimento, quando adentro o campo de atuação profissional, parecem ser ínfimas diante de aspectos ampliados, como as políticas públicas ou a legislação que rege essa esfera da educação e todos os demais aspectos, inclusive os endógenos à formação docente. Porém, pensar os currículos escolares da Educação Básica como produtos da legislação e das políticas públicas em educação (e dos interesses do capital), permite perceber que aquelas diferenças, que pareciam ínfimas, se tornam imensas na medida em que são geradas pelas mesmas dimensões que deveriam primar pela igualdade de importância dos conteúdos escolares e para promoção de uma formação integral dos sujeitos em processos educativos. Assim, nos currículos escolares e, especificamente, os conteúdos definidos para o ensino de Arte, corroboram a hegemonia de conhecimentos de matriz eurocêntrica, na medida em que

são geradores da desvalorização dos saberes nessa área. Geram ainda, um menosprezo pelo profissional que trabalha com esse conteúdo na escola e, de forma mais ampliada, gera uma desqualificação das formas de conhecer/ aprender/ fazer Arte, que não estão conformadas como nos conteúdos da física, da química ou da matemática, considerados de maior importância na perspectiva educacional neoliberal.

As políticas públicas e a legislação vigente são pontos externos à formação docente que constituem uma rede de outros fatores de menor abrangência, mas de grande impacto, que influenciam os processos formativos. No entanto, importa tratar ainda de alguns pontos no interior da formação docente, especialmente em Arte, que merecem destaque, como o abordado em tópico anterior, que diz respeito à formação docente de forma geral e não apenas à formação de professores de Arte tendo como pressuposto a articulação teoria/prática que, especificamente em Arte, promoverá um descompasso formativo.

A formação do profissional que atua com o ensino de Arte na Educação Básica passou por muitas transformações ao longo dos últimos anos na América Latina, as quais não se deram apenas nas nomenclaturas, mas nas formas de pensar e de produzir a Arte/Educação.

Na América Latina, nos países de língua espanhola, o ensino/aprendizagem de Arte é, desde muito tempo, coerentemente, denominado *Educación Artística* e no Brasil, por transformações de ordem política e conceitual, iniciadas na década de 1980, esse campo está, também coerentemente, denominado Arte/Educação. Segundo Barbosa (2016), o termo Arte/Educação foi criado pela geração que a antecedeu na ação nesta área no Brasil e é

[...] fruto da luta pela modernização do Ensino da Arte em todos os níveis de aprendizagem quer seja formal ou não formal. O próprio termo indica uma área interdisciplinar, portanto é bom lembrar que as diferentes teorias sobre interdisciplinaridade já eram preocupação dos professores modernistas (BARBOSA, 2016, p. 8).

Contemporaneamente, o termo Arte/Educação⁴⁹ é utilizado no Brasil e em muitos outros países da América Latina para referir-se a um conjunto ampliado de aspectos dessa área, com múltiplas dimensões, que abrangem desde a formação docente, o

⁴⁹ O termo Arte/Educação, no contexto latino-americano, especialmente no Brasil, guarda um caráter mais político do que a própria nomenclatura poderia carregar. Aliás, qualquer nome poderia ser atribuído às ações, nesse campo, desde que guardassem o caráter de oposição à medíocre Educação Artística que inundava (?) as escolas de Educação Básica. Obviamente, que o termo *Art Education* já era utilizado em estudos, nesse campo, nos Estados Unidos e na Europa. Vincent Lanier registra a publicação de um artigo intitulado “*Schismogenesis in contemporary Art Education*” no ano de 1963.

ensino/aprendizagem, o currículo, as políticas públicas, a legislação e os espaços de ação educativa em Arte, sejam formais ou não-formais. O termo carrega, em seu cerne, uma concepção de Arte interdisciplinar, intercultural e decolonial, uma visão com consciência política e desobediente da Educação Artística produzida nos contextos escolares que pensavam a Arte como processos, medíocres, de fazeres manuais desprovidos de intelectualidade. O investigador mexicano Mario Alberto Méndez Ramírez (2017), discutindo o que queremos dizer com uma Arte/Educação na América Latina, aponta:

Nos referimos, de acuerdo con Camnitzer, a aquel arte que se abre a la posibilidad de diálogo, que se desenfada de su carácter canónico. Un arte que muestra más, las necesidades de donde surge, que sus resultados, y que al mostrar esas problemáticas que lo generaron, permite evaluar sus aciertos y sus desatinos, para que quien lo mira proponga versiones alternas a la obra ya concluida. Este tipo de arte provoca participación, criticidad y creatividad, y establece un diálogo horizontal entre el productor y el receptor, intercambiando sus papeles y siéndole entonces significativo a todos (RAMIREZ, 2017, p. 10).

O questionamento de Ramirez (2017) encontra eco nas oposições, no contexto latino-americano, de muitos países onde a Educação Artística foi histórica, social, cultural e politicamente construída no seio das instituições formadoras:

La educación artística es una de las formas más eficientes para la difusión de las ideas sobre el arte, a lo largo de la historia, la educación artística, en la mayoría de los casos ligada al poder, ha formado a los productores, a los promotores y a los públicos que consideraba adecuados a sus fines. No queremos esa educación artística (RAMIREZ, 2017, p. 11).

A aversão à Educação Artística se dá, com maior ênfase, nos contextos brasileiro e colombiano, enquanto nos demais países da América Latina é possível encontrar outras histórias do ensino de Arte e a denominação *Educación Artística* é a mais usual, ainda que em alguns desses países se encontre, por influência brasileira, o uso do termo Arte/Educação com reflexões sobre as implicações teóricas, políticas e sociais que o termo carrega.

O *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte*⁵⁰ (CLEA), num posicionamento diplomático e inclusivo, se vale do termo *Educación por el Arte* para se referir tanto à *Educación Artística* quanto à Arte/Educação.

Educação Artística, Arte/Educação, Ensino de Arte, Educação pela Arte, Educação em Arte, *Enseñanza del Arte*, *Educación Artística*, *Educación por el Arte*. Quando se trata da nomenclatura nesta área de conhecimentos, é possível encontrar as citadas, dentre outras denominações, porém, não se trata de modismos ou variações sobre o mesmo tema. Em muitos casos, o uso de determinados termos demarca posicionamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos, conceituais e políticos, dependendo do contexto.

Para este trabalho uso o termo Arte/Educação por compreendê-lo imbuído, principalmente, de sentido político/crítico e decolonial/anticolonial. Implica, assim, no cenário da América Latina, a contraposição à destituição do pleno significado de educação artística e estética, que é suprimida pela educação artística do ‘fazer’ desarticulado de ações de pensar a Arte em seu contexto sócio-histórico e de apreciação da Arte em suas mais diversas manifestações e expressões. A opção pelo termo Arte/Educação, compreendendo-o como perspectiva decolonial, não implica dizer que no Brasil, na Colômbia ou nos demais países da América Latina se faz Arte/Educação em seu sentido decolonial. Ao contrário, em minha experiência como docente na Educação Básica e em escolas da Rede Estadual/Municipal de Educação, no exercício de acompanhamento e orientação de Estágio Supervisionado na formação docente em Artes Visuais, testemunho a presença viva da famigerada Educação Artística em suas faces mais rudes e desprovidas de sentido artístico/educativo.

Na busca pela Arte/Educação, na perspectiva decolonial na América Latina, a ponta de lança se encontra na formação e na atuação do professor de Arte como dimensão/sujeito – não exclusivamente – capaz de imprimir as marcas de um projeto em que os olhares se voltem também para o território latino-americano como forma de conhecer, reconhecer e problematizar a nossa produção artística/poética, ao invés de legitimarmos uma única história: ocidental-europeia-estadunidense. Trata-se de pensar as potencialidades das expressões

⁵⁰ *Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte* (CLEA) / Conselho Latino-americano de Educação pela Arte (CLEA) – foi criado em 1984, durante o 25º Congresso Mundial da *International Society for Education Through Art* (InSEA), foi formado por dois representantes de cada país da América Latina participantes do Congresso e pelas duas conselheiras da América Latina do Conselho Mundial da InSEA, por direito próprio. Fonte: <<http://www.redclea.org/>>.

artísticas desde a América Latina, por produtores desse/nesse contexto, no ensino de Arte, como forma de legitimação da Arte, das histórias e das culturas latino-americanas.

Nos currículos escolares, tanto no Brasil, na Colômbia, quanto em outros países da América Latina, a disciplina denominada Arte ou Educación Artística, abrange conhecimentos em Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (em alguns casos agrega Audiovisual, Artesanato, Cinema, Design etc), sendo este um problema que refletirá na formação para docência na disciplina. Se por um lado as instituições promovem formações específicas nas expressões artística citadas, por outro, o campo de atuação docente exige, de um único profissional, o domínio de conhecimentos sobre todas essas expressões artísticas para o ensino na Educação Básica, contrariando a legislação de formação e atuação docente em Arte, especificamente no Brasil.

No interior da formação docente em Arte o descompasso entre instituição formadora e campo de atuação se constitui num dilema no sentido em que, ao mesmo tempo em que a formação de um profissional especialista em uma determinada expressão artística pode significar uma sólida formação teórico/prática, buscada por todas as áreas de conhecimento, também pode ser um retorno a uma combatida, pelo menos no Brasil, polivalência. Esta que por muito tempo implicou a formação de um profissional para docência em Arte que, supostamente, ‘sabia tudo’ sobre as diversas expressões artísticas, mas não dava conta de desencadear processos de ensino/aprendizagem em seus estudantes por não se especializar em uma determinada expressão artística. Para complementar o dilema, o que mais configura a Arte na contemporaneidade tem sido, exatamente, seu caráter interdisciplinar e a hibridização de expressões artísticas com poéticas tradicionais aliadas às poéticas tecnológicas, num imbricado e complexo (eco)sistema de saberes artísticos inominável.

No caminho da perspectiva educacional interdisciplinar, é possível supor que, as realidades educacionais têm mostrado que nos currículos escolares não se têm efetivado, sequer, uma disciplinaridade. Nesse sentido, há que se perguntar: há que se saber fazer disciplinaridade para fazer interdisciplinaridade ou a interdisciplinaridade é o caminho primeiro? É um desafio a ser pensado. Segundo Frigotto (2008) a interdisciplinaridade é tanto uma necessidade quanto um problema.

Tratando-se do ensino/aprendizagem de Arte, uma perspectiva interdisciplinar é coerente com esse campo de conhecimentos que, na contemporaneidade, tem se mostrado, cada vez mais, fluído e a-fronteiriço. Compartimentar os conhecimentos em Arte pode significar um descompasso epistemológico e a aquiescência com uma visão eurocêntrica

desse campo. Tratando-se da formação docente em Arte, a perspectiva disciplinar é a mais comum.

Nas duas experiências de formação docente em Arte que analiso nesta investigação, pude observar duas versões, uma de disciplinaridade e uma de interdisciplinaridade, de obediências e desobediências (institucionais, curriculares e docentes) nos processos formativos. Em ambas experiências encontrei professores/as desobedientes a currículos obedientes e professores/as obedientes a currículos desobedientes. Encontrei currículos que obedecem ao estabelecido, mantendo a hegemonia eurocêntrica dos conhecimentos em Arte e currículos que desobedecem a hegemonia eurocêntrica pela inovação na formação, coerente com a Arte e com o contexto latino-americano, com olhar decolonial.

3.4 Currículo de formação docente como território

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2011, p. 17).

Imagem 25. Cildo Meireles, *Através*, 1983 -1989, materiais diversos, 600 x 1500 x 1500 cm.



Fonte: Inhotim Centro de Arte Contemporânea. Fotos: Pedro Motta. Disponível em: <www.inhotim.org.br>.

Através remete à sociedade de controle, na qual o limite entre estar protegido ou encarcerado, é tênue.

Ana Paula Cohen (2008)

A imagem da obra “*Através*”⁵¹ (1983-1989), do artista brasileiro Cildo Meireles, que abre esta seção, é pensada como uma provocação à reflexão das relações estabelecidas, na contemporaneidade, entre os conhecimentos que constituem os currículos de formação (consequentemente os currículos de Educação Básica) e os conhecimentos negados, invisibilizados e ocultados nesses currículos e que fazem parte das artes, histórias e culturas dos coletivos sociais que compõem as realidades e os espaços educativos na América Latina.

Aqui há um enveredar pelos caminhos da formação docente, na perspectiva do currículo, concebendo-o como território, tal como pensado por Arroyo (2011). Há um esforço na compreensão do currículo de formação como território de disputa de poderes pela legitimação dos conhecimentos que se julgam importantes/pertinentes/necessários para as sociedades no mundo contemporâneo.

Ao tratar dos conhecimentos construídos e em construção na composição dos currículos de formação, coloca-se em questionamento a legitimação de uma matriz de conhecimentos eurocêntrica e a deslegitimação de uma matriz de conhecimentos desde as realidades latino-americanas, com perspectivas de epistemes outras que não estejam conformadas pelo olhar excludente europeu/estadunidense; com o reconhecimento do colonialismo na América Latina; com pensamento decolonial e com a desobediência de formadores/as pela dimensão epistemológica nos currículos em ação.

Nas últimas décadas, um número significativo de estudos tem pensado o currículo como campo de discursos dissonantes, incoerentes e contraditórios (MOREIRA, 2010), a partir de teorias tradicionais, críticas, pós-críticas (SILVA, 2011), porém muito mais voltado para a Educação Básica e muito menos para a formação docente.

⁵¹ *Através* (1983-1989) é uma instalação de 15x15 m que se encontra no interior de uma sala, de forma que podemos observá-la ou arriscar a percorrê-la. Os diferentes tipos de obstáculos que a compõem (grades, redes, cercas, vidro, papel, plástico) são dispostos em composição labiríntica. Se o vidro é um material caracterizado pela transparência e pela fragilidade, a grade, permeável pela luz e pelo olhar, não rompe facilmente. A grade representa a fronteira, a linha imaginária traçada num mapa para definir territórios transformados em elemento visível e factível no espaço real. Após atravessarmos inúmeros filtros e barreiras, encontramos, no centro do labirinto, uma bola composta de inúmeras camadas de papel celofane – ele também uma acumulação de camadas e de peles na qual a sobreposição de elementos transparentes constrói, nesse caso, a única opacidade encontrada na obra (COHEN, 2008, p. 90).

Os processos de formação docente estão baseados em dimensões epistemológicas, metodológicas, políticas e ideológicas que compreendem o currículo de formação configurado a partir de diretrizes, grades, estruturas, núcleos, disciplinas, conteúdos, cargas horárias; uma configuração do poder (ARROYO, 2011) que corrobora a visão de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Pensar o currículo de formação implica pensar os controles políticos sobre esse currículo, com avaliações, em níveis nacional e internacional em que, a estandardização e fetichização são reflexos desses mesmos controles e avaliações na Educação Básica.

A partir das demandas, cada vez mais crescentes, dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gêneros, do campo, da periferia, com culturas que conformam os currículos da Educação Básica, essas demandas devem ser refletidas nos currículos de formação inicial acadêmica docente. Os currículos de formação estão configurados para formar profissionais para uma disciplina-recorte do currículo escolar. A formação não está direcionada para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos.

Essas sistematizações e disciplinamentos estão de acordo com uma matriz uni-versal de saberes definidos pelos organismos internacionais de avaliação e padronização dos conhecimentos. Nessa perspectiva de constituição dos currículos, não há espaços para os saberes de coletivos sociais que compõem as realidades e, especificamente na América Latina, que veem seus saberes excluídos por uma visão eurocêntrica/estadunidense do conhecimento.

Quando Arroyo (2011) aponta o currículo como um território de disputa de poderes, chama a atenção, não para os saberes que estão incluídos no currículo, mas para aqueles que estão excluídos. Assim, numa perspectiva neocolonial, o currículo está conformado para proteger os conhecimentos hegemônicos e não permitir a entrada dos conhecimentos outros. Os conhecimentos excluídos do currículo de formação em Arte, por exemplo, produzem reflexos nas identidades docentes dos profissionais em formação que desconhecem a própria história, pois as peças do mosaico histórico-artístico-cultural que os compõe está incompleto.

Nos currículos de formação e de educação básica nos tem sido garantido esse direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar? Avancamos em autoimagens positivas de profissionais? (ARROYO, 2011, p. 23).

As provocações nos questionamentos de Arroyo (2011), quando refletidas no pensar a condição docente e os currículos de formação, apontam para o desconhecimento da essência da docência em contextos latino-americanos. Por vezes (e por muitas vezes) a identificação docente se dá pelos paradigmas europeus. Na América Latina, a identificação docente deve se dar no trabalho, o constituir-se docente deve se dar na docência e, nesse sentido, no trato com os educandos e educandas, com os conteúdos de ensino/aprendizagem, com outros e outras docentes, com os contextos, tempos e espaços educativos. Se não há essa identificação a partir desse contexto, os processos formativos e os currículos de formação entram em conflito e as tensões identitárias aparecem.

Como então é possível se (re)conhecer como docente com as histórias, as artes e culturas dos contextos latino-americanos com um currículo de formação docente que privilegia as histórias, as artes e as culturas de contextos europeus e estadunidenses? Nessa direção, Arroyo aponta:

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (ARROYO, 2011, p. 29).

Assim, como os coletivos sociais presentes nos contextos de Educação Básica esperam/demandam que suas verdades e suas histórias (raciais, étnicas, de gênero, de classe) estejam refletidas nos currículos, também o docente em formação deve esperar que suas verdades e histórias (sociais, políticas, artísticas, culturais, pedagógicas) estejam refletidas nos currículos de formação.

Os incautos podem se perguntar: que diferença há nos conhecimentos de matriz eurocêntrica e os conhecimentos de matriz latino-americana em tempos globais, em que os conhecimentos são comuns à humanidade e não à populações específicas? Esse é o argumento da globalização que desterritorializa os saberes locais em nome de uma matriz de verdades científicas que se faz uni-versal e que evidencia uma história única: da Europa.

Os currículos escolares nas mais variadas realidades latino-americanas, desde um sistema educativo plurinacional, como no caso da Bolívia ou Equador que privilegia e legitima conhecimentos e saberes de povos autóctones, ou mesmo no Paraguai com um sistema de educação intercultural bilíngue, até os sistemas educativos de países com histórico

de colonização mais alienador como nos casos de Brasil, Colômbia, Chile e Argentina, por exemplo, guardam em seus currículos escolares os traços, em menor ou em maior grau, da matriz eurocêntrica de conhecimentos.

Os traços de uma matriz eurocêntrica de saberes nos currículos de formação e de Educação Básica são responsáveis pela submissão a que estão fadados os docentes, quando são orientados pelas políticas curriculares, a ensinar o que determinam os sistemas de avaliação, no afã de obter bons resultados que condicionarão sua carreira e seus salários aos números e às estatísticas provenientes dessas avaliações. A penetração de uma visão economicista na padronização de currículos de formação e de Educação Básica é analisada por Santos e Diniz-Pereira, que apontam:

[...] as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

A autora e o autor chamam a atenção para a padronização dos currículos em nome de uma suposta qualidade dos processos educativos que ignoram as diferenças culturais e, no caso da América Latina, abnega por desconhecimento um passado e uma história coloniais.

O olhar humanista de Paulo Freire já via na relação mercado/educação uma forma perversa de submeter os sujeitos dos processos de ensino/aprendizagem às demandas do sistema capitalista via educação bancária. Assim, o educar dá lugar ao transmitir e o viver dá lugar ao sobreviver, o educador dá lugar ao repassador de matérias esvaziadas de sentido e o educando, em seu suposto prazer de estar na escola, cede espaço à burocracia do aprender como condição para ocupar uma vaga no mercado de trabalho globalizado. Para Freire,

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (FREIRE, 2011, p. 88).

Uma forma de criar resistências às demandas de um mundo globalizado e capitalista, em que o ‘ser’ dá lugar ao ‘ter’ e a educação como processo de desalienação dá lugar à manutenção do projeto moderno/colonial, é pensar um currículo, tanto da Educação Básica quanto de formação, na perspectiva decolonial, pela legitimação das ‘verdades’ latino-americanas que refletem um passado e histórias de exploração e opressão.

No sistema capitalista que rege os processos educacionais na contemporaneidade e na América Latina, sob o jugo do projeto moderno/colonial (que contempla o capital), é um contrassenso pensar resistências a um projeto global. Um projeto no qual os conhecimentos que importam já estão definidos pelos organismos internacionais, os mesmos que promovem avaliações para controle dos saberes, em que os resultados estão diretamente ligados ao desempenho educativo de cada país e, conseqüentemente, é convertido em capital econômico que define os investimentos e a liberação de recursos financeiros que, de modo geral, são utilizados para manutenção desse mesmo cíclico projeto global capitalista.

Como fica a formação docente nesse emaranhado?

Para responder ou refletir sobre essa questão, é imprescindível pensar os currículos de formação docente em estreita relação com os currículos de Educação Básica e, inclusive, com intervenções de um em outro pela permeabilidade das fronteiras que os quer separar. Segundo Santos (2015, p. 12), “os campos do currículo e da formação de professores são campos interligados, uma vez que o currículo se torna uma realidade concreta por meio da prática pedagógica do professor”. Logo, a formação não pode ser uma atividade isolada dos espaços de atuação, assim como os currículos de formação não podem se furtar a estar diretamente relacionados aos currículos de Educação Básica, um determinando o outro.

As resistências às quais me referi não devem operar nem em um campo e nem em outro apenas, mas devem se constituir em ambos para configurar uma luta imbuída de sentido político. Os teóricos estadunidenses do currículo, Henry Giroux e Peter McLaren argumentam em favor de uma formação de professores pela “contra-hegemonia”, em confronto ao termo “resistência” (GIROUX; McLAREN, 2009) e assinalam:

[...] é um termo em que nossa opinião exprime melhor o projeto político que definimos como criação de esferas públicas alternativas. O termo “resistência”, da forma como costuma ser usado na literatura educacional, refere-se a uma espécie de abismo autônomo entre as forças de dominação, inelutáveis e difusas, e a condição de ser dominado (GIROUX; McLAREN, 2009, p. 132, grifos dos autores).

Militar em favor das resistências, não como simples ações isoladas de luta contra as forças dominadoras e opressoras, significa argumentar em favor de (re)existências como ações coletivas e interatuantes. No campo educativo, tal militância permite (re)pensar os currículos de formação docente e da Educação Básica. Resistir não implica manter-se firme aos ataques com uma posição, mas criar caminhos estratégicos como oposições contra-hegemônicas e anti-hegemônicas, com a consciência política que expõe as contradições dos processos opressores.

Talvez não haja que se falar em resistência no campo do opressor, como é o caso dos Estados Unidos, de onde falam Giroux e McLaren. No caso da América Latina, o termo resistência carrega um sentido simbólico, histórico, político e sociológico que determina e demarca posições em territórios de luta contra a dominação cultural e ideológica europeia e estadunidense.

Ainda acerca da relação dos currículos de formação e os currículos de Educação Básica, resguardadas as especificidades do currículo de formação, a desvinculação desses dois currículos e, conseqüentemente, das dimensões teórico/práticas, são responsáveis pelos descompassos entre as demandas dos coletivos sociais, dos coletivos empobrecidos (ARROYO, 2013) e dos docentes em formação para o atendimento a essas demandas. É aí que Arroyo argumenta em favor de outras pedagogias para outros sujeitos, o que implica, necessariamente, outros currículos:

Os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos. Com que processos? Que pedagogias desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias, identidades coletivas são essas tão persistentes na especificidade de nossa história? Da história dos povos latino-americanos? Dessas pedagogias, processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos, pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existe no pensamento educacional. Essas pedagogias tão nossas não fazem parte da história das teorias pedagógicas ensinadas nos cursos de licenciatura e de pedagogia (ARROYO, 2012, p. 12).

Nessa visão, os currículos, tanto de formação quanto de Educação Básica, são pensados como outros currículos, para outros sujeitos, com outras pedagogias (ARROYO, 2012). Ambos são pensados como territórios que devem ser inundados pelas mesmas águas com objetivos comuns e, nos contextos latino-americanos, pela decolonialidade. Nessa perspectiva, as fronteiras são fluidas, se contraem e se expandem, se decompõem e se

recompõem, se resguardam e se transformam; os conhecimentos negados e invisibilizados são enxergados e abraçados, os coletivos calados ganham voz e os empobrecidos são reconhecidos em suas condições materiais de existência e de direitos educativos. Um currículo como território outro não exclui. Um currículo como território outro inclui, cria territorialidades com noções identitárias, de reconhecimento e de pertencimento, pensa epistemes outras, é um currículo decolonial.

BRASIL: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ARTES

Neste capítulo, importa dedicar atenção às análises de dados coletados sobre a formação inicial acadêmica docente em Arte no Brasil, tomando para estudos o caso da experiência formativa do Curso de Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), situada na região Nordeste do Brasil.

No primeiro momento analiso a Carta de Fundação e o Plano Orientador (PO) da UFSB, os quais apresentam o contexto institucional. No segundo momento, realizo uma análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da LI em Artes, que aponta os caminhos nos planos epistêmico, didático-metodológico e político-ideológico. O objetivo com as análises dos dois documentos é conhecer o contexto institucional e, a partir do currículo de formação do curso, identificar elementos que se configuram como obediências e mantêm a colonialidade na formação docente e desobediências que apontam possibilidades de decolonialidade dos processos formativos.

No terceiro e no quarto momentos, com base no referencial teórico e a partir de duas amplas dimensões analíticas – obediência e desobediência –, analiso os dados coletados, primeiro em entrevistas com professores/as formadores/as da LI em Artes e, segundo, em roda de conversa com estudantes do mesmo curso. Os objetivos destas análises centram-se em identificar elementos presentes, tanto nas narrativas docentes sobre ações na formação de professores/as de Arte quanto nas narrativas discentes sobre os percursos formativos, analisando as configurações desses elementos como obediências docentes que mantêm a colonialidade dos processos formativos e elementos que indiciam a presença de desobediências docentes e possibilitam a decolonialidade dos processos formativos.

4.1 Uma “universidade enraizada” interdisciplinar

No ano de 2017 visitei o *Campus Sósigenes Costa* da UFSB em Porto Seguro (Bahia-Brasil) por ocasião da inserção no campo de investigação e tive a oportunidade assistir, como ouvinte, a um debate com as candidatas – duas mulheres negras (importa destacar esse fato pela resistência étnica implicada nesse perfil para o contexto institucional e ideológico que se apresenta) – à Reitoria da UFSB, cargo vago após a renúncia⁵² do então reitor.

⁵² Rede Brasil Atual (RBA) – Reitor da Universidade Federal do Sul da Bahia renuncia e denuncia desmonte pós-golpe. Disponível em: <<https://goo.gl/uGXvVk>>.

No referido debate, pude perceber, com olhar estrangeiro, que ali estava em pauta o futuro daquela jovem universidade e seu projeto considerado “inovador” e único no cenário da educação superior brasileira. Com visão estreita, pelo pouco conhecimento sobre a situação que se apresentava, percebi que a instituição parecia viver tempos de ameaças ao seu projeto de universidade e às bases política, ideológica, conceitual, epistemológica e metodológica sobre as quais se erigiu. A partir desse debate, comecei a questionar: o que torna essa universidade única no contexto da educação superior brasileira e latino-americana? O que estava em jogo naquele debate? Que ameaças pairavam sobre aquele projeto? Mas, principalmente, comecei a questionar: Que ameaças e avanços a UFSB representa para o atual contexto político e educacional brasileiro e latino-americano?

Para refletir, sem pretensão de responder, sobre estas e outras questões que vão surgindo, apresento um breve histórico de criação e do contexto de inserção da UFSB.

Essa universidade que passou a funcionar em setembro de 2014, em fins do primeiro mandato da Presidenta da República Dilma Rousseff. Foi criada a partir do Projeto de Lei (PL) 12/2013, incorporando o PL 2207/2011, aprovado pelo Senado Federal, que propunha o estabelecimento de uma Instituição Federal de Ensino Superior na Região Sul do Estado da Bahia. A Lei 12.818/2013 que criou a UFSB, foi sancionada pela então Presidenta da República em 05 de junho de 2013, estabelecendo a Reitoria da universidade na cidade de Itabuna e *campi* nas cidades de Teixeira de Freitas (BA) e Porto Seguro (BA).

Em documento aprovado, anterior ao PO, denominado Carta de Fundação e Estatuto da UFSB estão impressas as primeiras concepções que dão os rumos ao projeto daquela instituição universitária. A Carta, segundo aponta o documento, é resultado de um processo de discussão em “municípios, escolas, movimentos sociais e contextos institucionais diversos” e significa “uma escolha consciente, do ponto de vista político, de caminho bem distinto do formalismo jurídico-burocrático que predomina no cenário do ensino superior nacional” (BRASIL, 2013, p. 7). A Carta destaca o compromisso da universidade com valores subjetivos como “alegria e solidariedade”, aspectos “inusitados e pouco comuns nesse tipo de documento”. Ainda aponta que, ao invés de “missão”, termo comumente utilizado na organização dos planejamentos institucionais, opta pela expressão “razão de ser”, que é conformada por quatro vertentes: 1) produzir e compartilhar conhecimentos e técnicas, saberes e práticas; 2) formar, educar e habilitar sujeitos nos diferentes campos e níveis; 3) promover extensão universitária, em cooperação com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade; 4) fomentar paz, equidade e solidariedade entre gerações, povos,

culturas e nações (BRASIL, 2013, p. 8-9). Em sua conclusão, a Carta aponta que “educar é um ato político”, referido como premissa primordial da nova universidade, no documento.

Reconhecendo que educar é um ato político, a Universidade Federal do Sul da Bahia institui-se nesta data com a missão de produzir e compartilhar conhecimentos, saberes e práticas, formando cidadãos, profissionais e intelectuais dotados de consciência crítica e responsabilidade social. Reafirma, desse modo, seu engajamento com a transformação das realidades econômica, social e política da região, do país e do mundo, na perspectiva de uma cidadania planetária (BRASIL, 2013, p. 15).

A premissa primordial de “educar como ato político” fornece uma importante pista para compreensão dessa instituição como uma ameaça ao atual contexto político brasileiro, neoconservador e retrógrado. A Carta apresenta as marcas do pensamento freireano, em que educar implica criar possibilidades de pensamento autônomo, anti-hegemônico, anti-opressor e emancipatório; tudo que é negado pelos ventos repressores que embalam o barco da política e da educação brasileira nos dias atuais.

A Carta prenuncia, em linhas gerais, as concepções que orientam o projeto de universidade que está na base da constituição da UFSB e seus desafios. O Plano Orientador, como documento que apresenta dimensões mais ampliadas do que a Carta, acerca do pensamento que constitui a universidade, reconhece as dificuldades de implantação de uma nova universidade no país e destaca os obstáculos enfrentados a partir da experiência de membros da comissão de implantação, no que diz respeito à interiorização da educação superior e lista dentre esses obstáculos: dificuldades de fixação dos quadros docentes; problemas de implantação da infraestrutura; condições precárias de funcionamento; modelos de gestão inadequados; cobertura territorial limitada; e regimes curriculares convencionais. Assim, explica que “para o enfrentamento e superação desses desafios, dificuldades e obstáculos no projeto da nova Universidade, buscou-se conceber e formular um esquema tripartite: referencial teórico-metodológico, matriz político-pedagógica e modelo acadêmico-institucional” (BRASIL, 2014, p. 17).

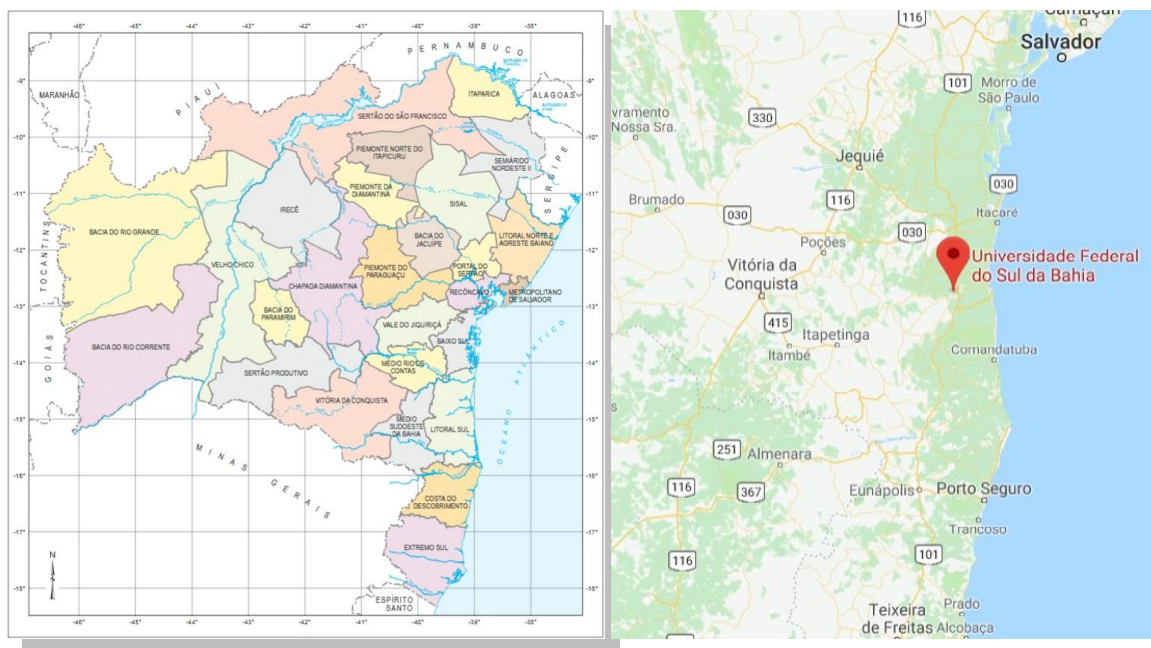
No que diz respeito ao referencial teórico conceitual, o projeto institucional e didático-pedagógico está alicerçado nos seguintes marcos: Universidade Popular de Anísio Teixeira; Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; Geografia Nova de Milton Santos; Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos; e Inteligência Coletiva de Pierre Lévy. Ao beber nas

fontes teórico-conceituais desses pensadores, a UFSB delinea os caminhos e as formas de pensar na nova universidade.

No que tange ao contexto político de criação da universidade, observo que, na atual conjuntura política brasileira, com os avanços da direita e da extrema direita conservadora, com a diminuição dos direitos sociais, incluindo o acesso e permanência no ensino superior, ainda, a destacada crise econômica que o país enfrenta, a UFSB teria muitas dificuldades para sua criação e, talvez, nem existisse nesses moldes ou nem existisse.

A criação da UFSB levou em consideração dois blocos de fatores que ajudaram a pensar o projeto de universidade sob o qual foi pensada. Por um lado, os fatores internos à instituição universitária a partir do reconhecimento do papel social da universidade no contexto latino-americano; por outro, os fatores externos à universidade como a globalização cultural, científica e tecnológica, características do mundo contemporâneo, e seus reflexos, especificamente, no contexto brasileiro.

Imagem 26. Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia e mapa de localização do *Campus Sede* da UFSB em Itabuna (BA).



Fontes: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI. Disponível em: <www.sei.ba.gov.br>. Google Maps.

No que diz respeito ao contexto local de inserção, a UFSB está localizada na região sul do Estado da Bahia e, de acordo com os Territórios de Identidade⁵³ definidos pelo governo bahiano, a sede da instituição localiza-se no município de Itabuna, no território “Litoral Sul”; os *campus* Sósigenes Costa polarizado entre Porto Seguro e Eunápolis está no território denominado “Costa do Descobrimento”; e o *campus* de Teixeira de Freitas encontra-se no território chamado “Extremo Sul”. A universidade abrange 48 (quarenta e oito) municípios com uma população de cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes.

Importa destacar que, nesse contexto, o projeto leva em consideração o fato de esta já ter sido uma das regiões de maior produção de cacau do Brasil, devastada pela praga conhecida como ‘vassoura-de-bruxa’, em fins da década de 1980 e década de 1990 e, ainda, a construção da Rodovia Federal BR 101 (décadas de 1950/60) como vetor de desenvolvimento econômico da região, consolidando um complexo turístico e hoteleiro que traz consigo graves problemas sociais e ambientais. Nos territórios de abrangência da universidade encontram-se algumas das mais importantes áreas de preservação do Corredor Central da Mata Atlântica, com quatro Parques: Descobrimento, Abrolhos, Pau-Brasil e Monte Pascoal.

A demanda social, nesse contexto, segundo o documento, aponta para “indicadores educacionais bastante precários” e ressalta a enorme defasagem entre os níveis fundamental e médio (BRASIL, 2014). O documento ainda aponta que, nesse contexto, para o atendimento da demanda de vagas para educação superior, à época, atuavam quatro instituições, porém, essas não supriam, além de haver ausência de oferta de cursos que pudessem atender às demandas nas áreas consideradas estratégicas como engenharias e licenciaturas em ciências exatas e da natureza. Face aos argumentos expostos, o documento justifica a iniciativa de criação e implementação da UFSB como ajuste ao contexto de carências e demandas.

O plano que orienta as ações formativas da UFSB encontra base em uma perspectiva interdisciplinar, que considera compatível com uma visão tendencial do mundo contemporâneo nas dimensões científica, acadêmica e tecnológica. A arquitetura curricular adota o regime de Ciclos de Formação que, segundo o documento, é inspirado nos modelos curriculares concebidos por Anísio Teixeira. O plano aponta que o regime de ciclos não é uma novidade, já foi desenvolvido em outras 18 (dezoito) universidades públicas brasileiras e destaca as vantagens da adoção deste regime que, segundo o documento, evita a precocidade e

⁵³ Territórios de Identidade – Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Fonte: Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). Disponível em: <www.seplan.ba.gov.br>.

a imaturidade na escolha da carreira, flexibiliza a estrutura curricular, reduz a evasão, integra a graduação e a pós-graduação e é compatível internacionalmente. Assim, a arquitetura curricular compreende três ciclos de formação, sendo estes: 1º Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI) e Licenciatura Interdisciplinar (LI); 2º Ciclo: Cursos de Graduação; 3º Ciclo: Residências Profissionais, Mestrados Profissionais e Acadêmicos e Doutorados.

No caso dos BIs, os cursos são de graduação plena, com duração mínima de três anos, em quatro grandes áreas de formação: BI em Ciências, BI em Artes, BI em Humanidades e BI em Saúde. São cursos que, segundo o documento, são caracterizados por ter uma formação modular, progressiva, polivalente e flexível.

As LIs se caracterizam como cursos de formação inicial acadêmica docente, para atuação na Educação Básica, em grandes áreas do conhecimento articuladas por uma base do que, em outros currículos são concebidos como disciplinas. Na estrutura das LIs da UFSB, são chamados de Componentes Curriculares (CC), que se articulam de forma modular, progressiva e flexível. As LIs são: 1. Matemática e suas Tecnologias; 2. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias; 4. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 5. Artes e suas Tecnologias.

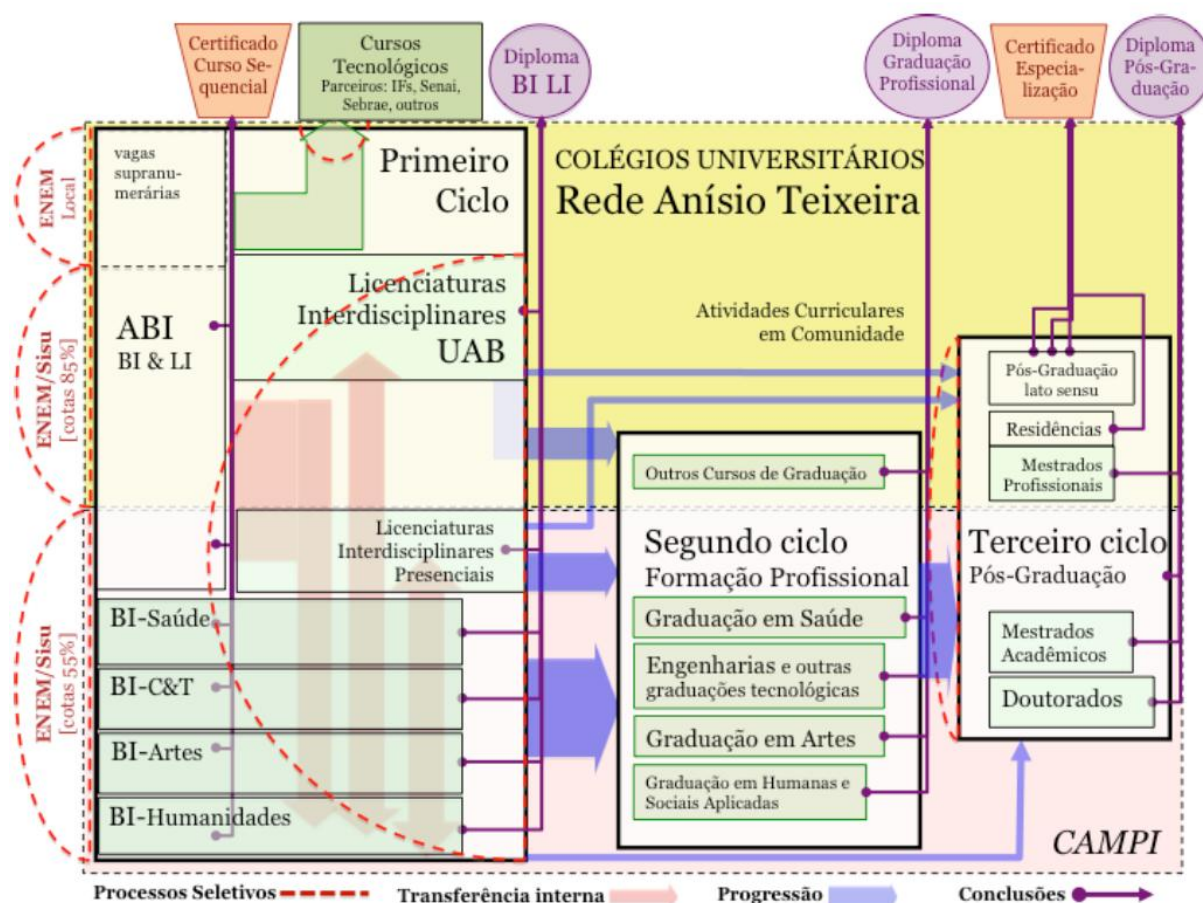
Sobre as LIs, a partir da análise do PO, das impressões e conversas informais que tive em minha visita ao campo, cabem algumas inferências importantes. Vale observar que a UFSB, em sua criação, foi tutorada por uma comissão, cujos membros advém, em parte, da Universidade Federal do Bahia (UFBA), que deixaram as marcas de suas experiências, com os BIs da UFBA, impressas no PO da UFSB e são de grande influência na vocação formativa das LIs. Observo ainda que, um dos desafios a ser enfrentado pela UFSB, para os próximos anos, é o confronto entre o bacharelado e a licenciatura, na medida em que os estudantes, ao amadurecerem sua opção por uma carreira, podem vir a migrar das LIs para os BIs, especialmente para o BI da área de saúde, especificamente para a medicina. Assim, mesmo sendo uma universidade considerada inovadora em seu plano orientador e em sua proposta formativa, a UFSB enfrenta e enfrentará alguns dos problemas partilhados por universidades com modelos formativos tradicionais.

No PO, os cursos de segundo ciclo são pensados a partir de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) próprios, compreendem cursos de graduação profissional e, segundo o documento, “implicará carga horária de sala de aula reduzida e programação compacta, especificando e enfatizando metodologias de ensino-aprendizagem com forte ênfase na autoinstrução, aprendizagem orientada por problemas e por projetos, trabalho em equipe e

foco na prática” (BRASIL, 2014, p. 47). No plano não estão relacionados os cursos de segundo ciclo, visto que esses são criados conforme a demanda que se vai apresentando, mas no site da universidade é possível obter uma lista desses cursos.

Os cursos de terceiro ciclo são caracterizados como programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e, segundo consta, priorizam a formação em mestrado profissional e são articulados às atividades de estágio ou treinamento em serviço, sob a forma de residências: Médica, Multiprofissional em Saúde, Multiprofissional em Políticas Públicas, Multiprofissional em Gestão Social, Empresarial, Jurídica, Pedagógica, Rural e Artística.

Imagem 27. Fluxograma geral das trajetórias curriculares e modalidades de conclusão de estudos da UFSB.



Fonte: Plano Orientador da UFSB. Disponível em: <<https://goo.gl/9wQWyY>>.

A partir dessa arquitetura curricular, a instituição pretende responder às demandas sociais, tanto individuais quanto coletivas, “superar modos acostumados de ensino baseados na fragmentação do conhecimento” e “tornar realidade um modelo de ensino-aprendizagem orientado para a promoção da equidade, sustentabilidade e solidariedade” (BRASIL, 2014, p.

51). O modelo pedagógico adotado no projeto da UFSB, segundo o documento, valoriza as pedagogias ativas, retomadas criticamente para uma formação plena e madura do estudante para a auto-emancipação, promoção da equidade, ética e justiça social. A partir da arquitetura curricular, reafirmada em seu modelo pedagógico, há uma valorização das escolhas do estudante que, sob tutoria, pode escolher grande parte dos CCs que deseja cursar. Compreendo que, nessa visão de promoção da emancipação, do respeito às escolhas e nessa relação com o outro, também estão impressas marcas do pensamento freireano.

Nesse modelo pedagógico, as referências que o documento faz ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) denota que tal uso é uma ação imprescindível a uma perspectiva de ensino/aprendizagem dialógica e pluralista que, segundo o PO, “difere radicalmente dos modelos massivos que reproduzem conceitos de currículo-fábrica” (BRASIL, 2014). Por outro lado, é possível inferir que o uso das TIC também pode indiciar uma relação de formação economicamente aligeirada e, ainda, que se presta às demandas do capital e ao ideal de formação pautado na exigência de um/a trabalhador/a que domina os aparatos tecnológicos e é capaz de suprir várias demandas ao mesmo tempo. Assim, é possível questionar em que o modelo da UFSB “difere radicalmente” de outros modelos. Em se tratando da análise de um documento, penso que seria necessária a inserção no campo, em diferentes programas, para críticas em profundidade.

O modelo pedagógico dá destaque à organização do tempo com regime quadrimestral multitempo⁵⁴ que é adotado na proposta, o que, segundo o documento, garante maior eficiência no uso da infraestrutura e dos recursos financeiros aplicados. Ainda sobre o modelo pedagógico formativo, segundo o PO, esse compreende a construção dos conhecimentos pela via da problematização, com base em elementos da realidade concreta, e adota uma diversidade de metodologias contemporâneas como: “Aprendizagem Baseada em Problemas”, “Aprendizagem por Projeto” e “Aprendizagem por Competências”.

No que tange ao modelo organizacional e de gestão, conforme referenciado na Lei que criou a universidade, esta tem sua sede no município de Itabuna e *campi* nos municípios de Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Está pautada na descentralização dos processos de gestão, no fortalecimento da rede digital, na otimização e dinamização dos sistemas de gestão; em

⁵⁴ O regime multitempo não implica que o/a estudante tenha que cursar componentes curriculares obrigatoriamente em três turnos, mas, reconhecido o papel social da instituição que compreende o perfil do estudante trabalhador/a, permite, pelo regime multitempo, que este/a possa construir seu percurso formativo, cursando componentes curriculares ofertados em diferentes turnos. Segundo o PO, o sistema é permanentemente ajustado pelas instâncias de coordenação responsáveis pelo planejamento.

registros, sistemas e dispositivos transparentes de controle institucional; instâncias deliberativas amplas e abertas; na maior participação dos segmentos da comunidade universitária e da sociedade (BRASIL, 2014). O PO da UFSB é concluído reafirmando os preceitos da Carta de Fundação, com a seguinte consideração:

Cabe concluir fazendo referência à premissa primordial deste Plano: educar é ato político e aprender é uma experiência social compartilhada. Nessa perspectiva, educar e aprender implicam produzir e compartilhar conhecimentos, saberes e práticas, num processo dialógico capaz de formar cidadãos plenos, profissionais competentes e intelectuais críticos, dotados de consciência política e responsabilidade socioambiental. Reafirma-se, assim, o engajamento desta instituição, desde sua fundação, com a transformação social, política, ambiental e econômica das comunidades regionais e nacionais, sempre na perspectiva de uma cidadania planetária plena, consciente e participativa (BRASIL, 2014, p. 84).

Compreendo que o documento analisado é o registro de um tempo histórico e de um contexto sócio-político-cultural que reflete as perspectivas de transformação de uma região, de um território e de uma territorialidade que, através de uma comissão de idealizadores e idealizadoras, buscou atender aos anseios e às demandas de um local relacionando-o ao global. Observo ainda que há um investimento intelectual na inovação da concepção de universidade, compreendendo-a como uma das instituições mais colonizadas por pensamentos alheios aos seus contextos e às suas realidades, especialmente na América Latina.

A criação de uma nova universidade é sempre um desafio num contexto de carências e demandas reprimidas e oprimidas. Pensar uma universidade pelas vias interdisciplinares, valorizando os conhecimentos, as histórias e as culturas locais, é uma ação que enfrenta os desafios de transpor os pensamentos, as ideias e os ideais, as práticas e teorias nas formas e nos conteúdos tradicionalmente negados pela instituição universitária, hegemonicamente eurocêntrica.

4.2 “Um projeto que não é igual aos outros”

Nesta seção realizo uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), concebido como currículo formal/oficial/prescrito de formação, da Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias da UFSB, especificamente com o objetivo de identificar elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade dos processos formativos e

aqueles que se configuram como desobediências e possibilitam a decolonialidade da formação docente em Arte.

A LI em Artes da UFSB nasce em um contexto que apresenta, segundo o PPC, “uma das maiores concentrações de professores atuando na Educação Básica sem formação superior em licenciatura, complementação pedagógica e até mesmo sem Ensino Médio” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 7), sendo esta uma das justificativas para criação do curso e que corrobora as visões do PO, tanto pela perspectiva interdisciplinar quanto por consolidar uma interface de integração da educação superior com a Educação Básica, buscando preencher uma lacuna na formação docente do Estado da Bahia.

A perspectiva interdisciplinar adotada, segundo o PPC, “aponta um grande desafio, a um só tempo epistemológico e prático: como superar os limites e constrangimentos da disciplinaridade” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 10). Ressaltando que o modelo formativo interdisciplinar na UFSB não está pensado somente para a LI em Artes, mas para o projeto institucional e se faz presente nos PPCs de todos os cursos, nessa direção o objetivo da LI em Artes se define para:

oferecer formação geral artística, humanística, científica, tecnológica e pedagógica no campo das artes, de modo interdisciplinar, interprofissional, interepistêmico, intercultural, fomentando a atuação criativa, reflexiva e responsável na Educação Básica e a passagem para posterior formação em segundo ciclo ou ingresso em curso de pós-graduação (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 5).

O uso de termos como “interdisciplinar, interprofissional, interepistêmico, intercultural” no objetivo do curso corrobora o pensamento decolonial latino-americano no sentido em que decolonizar não significa a deslegitimação ou negação das mestiçagens e hibridizações nesse contexto; implica, antes de tudo, uma posição desobediente a partir da ideia de pensar re(ex)istências de epistemo-diversidades não excludentes. A visão a-fronteira aparece nos referidos termos e, tal como o olhar que concebe um modelo formativo inclusivo, está impressa ali.

Ainda na contramão dos modelos formativos que adotam regimes de tempos semestrais e/ou anuais, a organização dos tempos em quadrimestres e em ciclos formativos, adotado pela UFSB e na LI em Artes, apontam para outra perspectiva formativa e para a universidade como um local possível de saberes e práticas pluriépistêmicas, que investe em saberes acadêmicos não-paradigmáticos. O documento argumenta que o regime de ciclos

“abre uma possibilidade real de mudanças na preparação do profissional em artes para o mundo contemporâneo”, apresentando

[...] forte ênfase no reconhecimento e na valorização dos saberes e práticas tradicionais e populares, além de ampla abertura às práticas não hegemônicas das artes tem potencial transformador do campo das práticas, superando a formação voltada estritamente ao aprendizado das técnicas artísticas e sob parâmetros eurocêntricos que predominam nos cursos superiores de artes no Brasil (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 6).

Coerente com uma visão epistemo-diversa, o PPC aponta, desobedientemente, para a valorização das artes e das práticas culturais ameríndias e africanas que são “recompostas no território de inserção” e são compreendidas como relevante no processo de formação de Professores de Arte “comprometidos com a diversidade étnica e estética”. Nessa visão, estão impressas as ideias políticas e estéticas, assim como preconizadas no PO, de Boaventura de Souza Santos sobre “injustiça social e cognitiva global”, pela reintrodução dos “sujeitos, temas, saberes e práticas que foram sendo apagados pela racionalidade ocidental moderna, em seu projeto hegemônico de impor as verdades científicas como modelo universal de conhecimentos válidos” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 6). Nessa perspectiva, a formação docente em Arte, segundo o PPC, é uma resposta crítica à racionalidade moderna, vista como dispositivo histórico-cultural que

[...] confinou os atos estéticos em commodities, objetos de museu, eventos espetaculares da indústria cultural, deixando sob suspeita atos e produções singulares e comuns, como a aprendizagem dos sabores e perfumes, das formas dos objetos, das colorações, do peso e densidade dos tecidos, a atenção à escuta das sonoridades, enfim, tratando as diversas forças expressivas necessárias à vida comum apenas como fragmentos irrisórios (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 11).

Observo que essa visão nada mais faz do que se colocar em compasso com as discussões acerca da concepção de Arte na produção e no pensamento contemporâneo, que problematizam as idealizações estéticas propagadas e que, desde o chamado “Renascimento” europeu, ainda no século XV, garantiram a hegemonia europeia sobre as epistemes artísticas, sobre os processos históricos de produção dos conhecimentos sobre Arte e, consequentemente, sobre a formação e a atuação de Professores/as de Arte. Com foco numa perspectiva “pluriepistêmicas”, o PPC, justifica que,

ao trazer para nossas salas de aula mateiros, mestras ceramistas, marisqueiras, rezadoras e pajés indígenas, narradoras e cantoras, parteiras, pescadores, mães e pais de santo, diferentes artistas e mestras das comunidades tradicionais do Sul da Bahia, reconhecendo suas epistemes práticas, uma verdadeira epistemo-metodologia, realizam-se vários movimentos: difundir seus conhecimentos junto a jovens estudantes como forma válida de reconhecer saberes, produzir conhecimentos e vincular-se ao mundo; conscientizar esses mestres em suas próprias comunidades que sofrem constante desprestígio; atender aos preceitos de temas transversais do MEC (formação em história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, meio ambiente e direitos humanos) pelos próprios agentes dessas histórias; e, sobretudo, impulsionar a criação de formas efetivas de vida digna para os mestres e as mestras (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 11).

As concepções do que podem vir a ser considerado como Arte ou Artes, apresentadas no PPC, são diversas e se coadunam, mais uma vez, com a visão de epistemo-diversidade, reconhecendo práticas de artistas locais, artistas populares, comunidades tradicionais etc. Pistas dessas concepções aparecem em trechos como: “Artes não pode ser vista apenas como práticas de comunicação ou de linguagem, mas sobretudo como modos de existir, saber e estar no mundo”; “Artes encontram também seu devir ao explorar a experiências do sensível e a partilha estética, definidoras de propostas para o mundo, de modos de ser e estar”; “Para citarmos poucos exemplos, tomemos intervenções e composições urbanas, performances, artes impressas sobre muros, poemas-eletrônicos, formas de pentear, cozinhar, pinturas corporais” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 12).

O projeto destaca que a história e o passado de colonização da região deixaram fortes marcas nas culturas locais e fizeram com que as manifestações de “músicos, dançarinos, videoartistas, extrativistas, marisqueiros, pescadores, piaçaveiros, artesãos” que, “mesmo pertencendo a comunidades indígenas ou quilombolas em sua origem não se expresse enquanto tal”; ainda assim, a hibridização cultural é vista como “rica e singular” nos “modos de vida, repertórios de mitos, cantos e danças, matrizes religiosas, enfim, de formas de construir e significar atos sociais e a conservação ambiental”, gerando um cenário único e que merece atenção, mas não no sentido de serem reconhecidos ou estudados como saberes científicos e sim no sentido de serem potenciais renovadores dos paradigmas de ciência (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 15).

Face a essas concepções de Arte e de Cultura, observo um direcionamento em relação ao que o documento concebe como ensino de Arte. O projeto aponta que “coloca-se na contramão de movimentos corporativos que preconizam um ensino especializado e isolado em escolas: Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas”. A proposta formativa da LI em Arte da

UFSB, como uma formação docente na perspectiva polivalente, é, historicamente, combatida no contexto do ensino de Arte brasileiro. Há riscos de enveredamentos por essa perspectiva formativa. Segundo Barbosa (2001, p. 48), “A chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas nos últimos dez anos”.

A polivalência, rechaçada no campo da formação inicial acadêmica docente em Arte no Brasil, implica pensar a formação em cursos de licenciatura curta – dois anos – ou mesmo em licenciatura plena que, ou pelo aligeiramento ou pela “anemia teórica” (BARBOSA, 2002), intenta promover, num curto espaço de tempo e/ou sem um sólido entendimento teórico, a formação de um professor ou uma professora que dê conta dos processos didáticos-pedagógicos-metodológicos no ensino de: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nos múltiplos tempos/espacos educativos. Barbosa (2002, p. 10) argumenta ainda que “é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante, [...] com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas”.

A proposta formativa em Arte da UFSB, para além da formação polivalente criticada, como uma visão interdisciplinar contemporânea, tanto de Arte quanto de Educação, ao pensar caminhos que implicam epistemes não-hegemônicas na formação docente em Arte, se coloca o desafio de romper as fronteiras criadas pela racionalidade científica moderna eurocêntrica, passando a ver o campo artístico em sua característica fundamental: intercultural.

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

No projeto do curso da UFSB, há um destaque importante para um problema que, historicamente, relegou o ensino de Arte nos currículos escolares ao plano de mera atividade preenchedora de tempos ociosos entre disciplinas consideradas mais importantes. Assim, o projeto aborda o que chama de “um mal-entendido sobre o papel do professor de Artes, sendo

essa atribuição muitas vezes delegada de forma arbitrária a docentes que sequer apresentam interesse pelo trabalho artístico”; e continua apontando um duplo problema:

[...] por um lado, currículos escolares deixam pouco espaço para o pensamento e a atividade artística, negligenciando seu papel na formação acadêmico-cidadã plena; por outro, a formação dos professores em Artes se divide em disciplinas das chamadas linguagens, deixando de lado uma gama de expressões artísticas presentes e atuantes no mundo contemporâneo (PPC LI Artes/ UFSB, 2016, p. 12).

Considero que o projeto da LI em Artes da UFSB pensa a formação do/a profissional, que concebe como “educador em Artes” – que opto por chamar Arte/Educador/a –, por uma tendência formativa contemporânea que é a formação de professor/ artista/ pesquisador. Em alguns momentos deixa entrever essa acepção, como em: “o educador em Artes poderá trabalhar qualificadamente na rede de escolas da Educação Básica, incorporando à prática docente suas pesquisas e práticas artísticas” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 22).

Por vezes, as discussões acerca da formação docente em Arte na perspectiva de um professor/ artista/ pesquisador, são distorcidas na medida em que, pensamentos intelectualmente colonizados e dependentes, demandam o/a professor/a numa visão de “educação bancária” (FREIRE, 2005), um conceito de artista baseado no reconhecimento mercadológico da Arte e uma acepção de investigador/a como detentor/a de título acadêmico de doutor/a. Diferentes disso, sobre o sentido do/a Professor/a de Arte como Artista ou a relação professor/ artista, encontro no pensamento da Professora Lucia Gouvêa Pimentel uma proposição esclarecedora:

Não se considera, entretanto, que @ arte/educador@ em arte tenha de ser um@ artista atuante e reconhecido no mercado como produtor@ de obras de arte – embora isso fosse muito bom – mas sim que seus conhecimentos a respeito da arte e sua historicidade, sua vivência do fazer artístico, seu desenvolvimento da capacidade crítica em relação à obra de arte – e sua trajetória através dos tempos – bem como sua disponibilidade para a atualização permanente em relação a novos processos artísticos, sejam fatores essenciais para que ele cumpra, a contento, sua tarefa (PIMENTEL, 1999, p. 43).

A LI em Artes da UFSB se compromete a proporcionar, ao futuro docente, o aprendizado dos fundamentos conceituais e metodológicos “das Artes” simultaneamente à oportunidade de experimentar e desenvolver, o que chama de “saber-fazer técnico e estético”.

Essa posição se coaduna, em parte, com a apontada por Pimentel, Coutinho e Guimarães acerca do perfil do/a Professor/a de Arte:

El profesor de arte en cualquier nivel de enseñanza debe ser, en primer lugar, una persona que como forma de vida tenga alrededor un contexto artístico. Es esencial que la experiencia estética sea un componente importante de su vida cotidiana. El conocimiento de la producción humana en el pasado necesita estar comprometido con la acción de una educación contemporánea, que tenga en cuenta las manifestaciones de arte que estamos viviendo. Que preste atención a lo cotidiano social, cultural, individual de quien enseña o aprende. Por tanto, es necesario que los profesores estén adecuadamente preparados para enseñar a los alumnos cómo trabajar en ejercicios artísticos usando tecnologías tradicionales y contemporáneas (PIMENTEL, COUTINHO, GUIMARÃES, 2011, p. 115-116).

O curso da UFSB traz essa perspectiva em sua proposta formativa e, para além, pensa a formação de um/a professor/a de Arte que desvia seu olhar do hemisfério norte ocidental e busca na diversidade cultural das Américas “o conhecimento profundo das civilizações que conformaram sua gente, ampliando o espectro de sua formação filosófica, linguística, de seu imaginário, de suas expressões estéticas e de suas bases epistemológicas e práticas” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 23). Desobedece aos cânones de formação do/a Professor/a de Arte que ensina história da arte europeia, de um/a artista que depende do reconhecimento do capital global e de um/a investigador/a que necessita da aquiescência da academia – hegemonicamente eurocêntrica – para se realizar nas duas dimensões anteriores. Assim, segundo o PPC, a partir de tal formação, “o egresso poderá atuar em três diferentes e interconectados campos”:

1. Como educador, promoverá, mediante inserção na educação formal ou não-formal, a educação estética e artística entre crianças, adolescentes e jovens, por meio de um espectro amplo de mitologias, imaginários, narrativas, grafismos, movimentos, corporalidades, objetos, sabores, vestuários, línguas e sonoridades que compõem a rica palheta expressiva das culturas existentes no Brasil e nas Américas.
2. Como artista, contará com um amplo universo de referências artísticas atualizadas por civilizações presentes em seu continente e será provocado pelo debate das proposições contemporâneas do campo das artes.
3. Como gestor de políticas de educação e culturais, estará capacitado a reconhecer a profundidade e o refinamento das expressões artísticas e culturais do Sul da Bahia, dando especial atenção aos saberes e fazeres dos povos tradicionais e populares, respondendo de forma ética e qualificada à demanda de apoio, valorização e divulgação de todas as culturas, entendendo-as em todo seu potencial (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 24).

O projeto reafirma sua vocação interdisciplinar quando define, o que considera “macrocompetências prioritárias para a formação docente interdisciplinar”, que também pretende, que seja “interepistêmica, intercultural e interprofissional” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 24). Nestes pontos residem indícios de que a interdisciplinaridade pensada na UFSB se difere de uma perspectiva eurocêntrica.

Dentre as macrocompetências, destaco aquelas que, em minhas análises, guardam aspectos do que considero elementos de desobediências no processo formativo docente, tais como: “Compreensão/ conhecimento da complexidade da realidade social e educacional da região onde se insere o futuro licenciado em Artes”; “Planejamento e desenvolvimento de ações artístico-pedagógicas em comunidade, valorizando e respeitando a diversidade de saberes e práticas das tradições na contemporaneidade”; “Atuação em prol da transformação da realidade por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares no campo das Artes” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 24). Ainda que as outras macrocompetências listadas no PPC sejam indispensáveis à formação docente em Arte, as que destaquei são imprescindíveis a uma proposta formativa que pensa os saberes fora dos paradigmas estabelecidos por conhecimentos de matriz eurocêntrica.

Ao pensar o (re)conhecimento das realidades locais, a proposta formativa proporciona ao futuro docente o posicionar-se com consciência política desde seu lugar de enunciação, que implica uma posição epistemo-política. Com isso, o futuro docente, pelo desenvolvimento de ações artístico-pedagógicas em comunidade, estará valorizando e dialogando com os conhecimentos produzidos na coletividade e reverberando o papel social e solidário da universidade. E, ao pensar a docência como transformadora da realidade, evoca o pensamento de Paulo Freire, por uma educação cidadã e emancipadora.

O PPC da LI em Artes aponta, em consonância com o Plano Orientador, que “o currículo dos cursos está assentado nas seguintes bases: flexibilidade, pluralidade pedagógica, atualização e conexão interdisciplinar, [...] visando à construção de autonomia por parte do estudante (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 25). A partir dessa concepção curricular, a arquitetura pensada permite “trajetórias formativas singulares” que, sob orientação, como aponta o PPC, permite ao estudante “construir autonomia para adquirir conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 25).

Observo que a flexibilização curricular, nesse projeto, é a chave para a conexão com a perspectiva interdisciplinar. Um currículo inflexível não permite processos formativos interdisciplinares que, de fato, contribuam para uma formação que pensa fora dos parâmetros

de percursos formativos lineares. Nesse sentido, a arquitetura curricular do curso investigado é desobediente. Cursos de formação que promovem processos formativos uniformes, sob o argumento de, democraticamente, oferecer uma mesma formação, como direito, a todos/as os/as estudantes, está, na realidade, desviando-se de uma visão democratizante para uma visão uniformizadora, na medida em que, desconsidera os interesses formativos dos futuros docentes e silencia as vozes que clamam por formações (no plural) que deem conta das múltiplas realidades educativas e dos anseios dos coletivos sociais da contemporaneidade.

O PPC aponta que a LI em Artes está dividida em duas “etapas”: uma de formação geral e outra de formação específica; articuladas por “Atividades Complementares” que são realizadas durante todo o percurso formativo pelo estudante e objetivam “ampliar sua responsabilidade social e competências relacionais”. A etapa de formação geral compreende os três primeiros quadrimestres do curso com carga horária de 900h (novecentas horas), é comum à todas as LIs da UFSB, com predomínio, segundo o PPC, para a formação “ético-político-humanística”. Nesta etapa, há destaque para o Componente Curricular (CC) “Experiências do Sensível” que, segundo a proposta “é uma inovação pedagógica que visa reintroduzir a dimensão do sensível como elemento integrador e indispensável a uma formação crítica e cidadã”. Somam-se ainda nesta etapa de formação geral o eixo de “Estudos sobre a Universidade”, o eixo de “Linguagem Matemática e Computacional”, o eixo de “Língua Inglesa” e o eixo de “Língua Portuguesa” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 27).

O eixo de “Estudos da Universidade” compreende os CCs: “Universidade e Sociedade”, “Universidade e Desenvolvimento Regional e Nacional”, “Universidade e Contexto Planetário”. Nesse eixo a ênfase está no papel da universidade em sua relação com a sociedade em contextos regional, nacional e planetário. O e mentário desses CCs realça uma produção de conhecimentos brasileira, com indicação de bibliografia, em sua maioria, nacional e propõe o estudo de temas como desenvolvimento humano e social, diversidade, globalidade e sustentabilidade, ambiente, culturas, sociedades, política, instituições e organizações. A esse eixo cabem críticas no sentido de que alguns conceitos provêm de uma matriz eurocêntrica de conhecimentos, como a própria ideia de ‘desenvolvimento’ e cabe lembrar que foi sob o argumento de ‘civilização e desenvolvimento’ que se constituíram os processos colonizadores na América Latina.

No eixo de “Linguagem Matemática e Computacional”, vale ressaltar as referências desobedientes a estudos de geometrias indígenas, peruana, africana, trançados amazônicos e etnomatemática. Já no eixo de “Língua Inglesa”, observo uma clara obediência aos padrões

globais que impõem a língua inglesa como a ideia de ‘a língua do mundo’, especialmente nos meios acadêmicos onde se indicam bibliografias em língua inglesa, em muitos casos, por falta de correspondentes em outras línguas e, por vezes, como forma de manter a hegemonia dessa língua mesmo. Cabe observar que a proposta, mesmo trazendo importantes menções de valorização do contexto latino-americano, não contempla um eixo de língua espanhola ou línguas indígenas, por exemplo, com CCs que possibilitem conhecer essas e outras culturas linguísticas.

Na etapa de formação específica em Artes, o PPC aponta os seguintes eixos:

Quadro 3 – Eixos da formação específica em Artes da LI em Artes/ UFSB.

Eixo	Carga horária
Componentes curriculares obrigatórios (Ateliês + um CC)	460h
Componentes obrigatórios de escolha restrita	120h
Componentes obrigatórios do campo da Educação	330h
Práticas compartilhadas em Estágio supervisionado	400h
Componentes optativos	600h
Componentes Livres	120h
Atividades complementares (ao longo do curso)	270h

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPC da LI Artes/ UFSB, 2016.

Há, na arquitetura curricular do curso, um destaque aos chamados “Ateliês de Artes”, aos quais se atribui a “centralidade do curso”, com argumentos de que essa centralidade não está posta no “sentido de engessá-lo”, mas que “buscam e constroem conexões com o mundo real, lançando linhas de fuga em direção às comunidades, às escolas e retornando a cada um deles visando à reflexão sobre a prática” (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 10). O uso da nomenclatura “Ateliê”, a mim, remete a ares de escolas de belas artes em seu sentido mais pejorativo de práticas artísticas descontextualizadas das teorias, porém o PPC assim expõe sua concepção de ateliê:

É de fundamental importância sublinhar a concepção que preside o conceito aqui trabalhado de Ateliê. Não se trata da prática comum em escolas de artes que consiste em fazer com que o estudante copie o modelo e aprenda a imitar para depois supostamente adquirir, como num passe de mágica, o “dom de criar”. [...] Ao invés, os ateliês buscam promover a experiência e a experimentação e os estudantes são

convidados a, sob orientação, defender seu argumento/pensamento e colocá-lo em processo, de preferência coletivo (PPC LI Artes/ UFSB, 2016, p. 30).

Nessa direção, há outra visão sobre o “Ateliê de Arte” na proposta formativa e, na base dessa visão, observo a influência ou aproximação ao pensamento do filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952), que “articula as relações entre arte e experiência ao longo de toda sua obra” (BARBOSA, 1998). Talvez os rastros do pensamento de Dewey apareçam no documento por força de sua influência no pensamento de Anísio Teixeira e na educação brasileira das décadas de 1920-1930, visto que Teixeira é uma das referências para o projeto da UFSB.

Salvo melhor compreensão, mesmo justificada a aceção do termo, a perspectiva de Ateliês de Arte, enquanto nomenclatura adotada e como concepção em contextos contemporâneos em que se pensam poéticas artísticas, poéticas da docência, coletivos de Arte, coletivos docentes, coletivos de investigação em/sobre Arte e em/sobre ensino de Arte etc; vai de encontro à proposta, que se quer “inovadora”. A expressão ateliê é um dos aspectos que se configuram como uma obediência a modelos formativos tradicionais/convencionais. Infiro ainda que a ideia de reflexão sobre a prática me dá margem para pensar ações formativas que dicotomizam teoria e prática nos processos formativos, ainda que tais análises estejam no plano do currículo como documento.

A arquitetura curricular da LI em Artes é bastante próxima à arquitetura pensada para o BI em Artes e ambos os cursos compartilham as 400h (quatrocentas horas) de Práticas em Ateliês de Artes que, obedecendo à legislação brasileira para formação de professores, são considerados como a parte de “prática como componente curricular” na proposta. Os ateliês acontecem após a formação geral, a partir do quarto quadrimestre, momento em que o PPC considera que “os estudantes estão mais maduros para fazer escolhas investigativas em práticas artísticas”, e estruturam-se em torno de temáticas entendidas como “dispositivos que operam processos simultaneamente de ensino-aprendizagem e de produção-investigação artística” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 34). Assim, os/as estudantes se envolvem com os temas individualmente ou em colaboração e os professores orientam e acompanham os projetos, de forma que:

o ateliê busca constituir-se como acontecimento, sendo portanto bem mais que um espaço comum; seu funcionamento é pensado ao modo de clínicas de envolvimento/treinamento de tecnologias educacionais voltadas para a prática

artístico-pedagógica comprometida com a educação formal, informal e não-formal da região sul da Bahia. O estudante nele atuará como pesquisador, compartilhando projetos artísticos, com seus pares e professores, não necessariamente vinculados às práticas compartilhadas específicas (estágio supervisionado), mas sempre em consonância com as experiências vivenciadas nos componentes curriculares do curso (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 34-35).

Nesse trecho, a arquitetura curricular pensada no PPC, após argumentar em favor de uma não dicotomização das práticas de ensino e das práticas como componente curricular técnico-científico, deixa clara a opção interdisciplinar e desobediente de, sob a forma de espaços de produção artística, coerente com uma perspectiva formativa de professor/ artista/ pesquisador não explícita, mas apontando a integração dessas duas dimensões das práticas sob formas de pensar/fazer Arte/ Educação/ Investigação.

Os Ateliês são apontados no PPC como interdependentes, não possuindo pré-requisitos, mas há a recomendação de que o “Ateliê em Projeto” seja realizado ao final, “em função do seu caráter de síntese aprofundada e realizadora do percurso”. Esse Ateliê é precedido dos seguintes Ateliês: “Ateliê em Artes e Comunidades” que tem ementa voltada para as experiências estéticas do fazer artístico em comunidades, muito embora essas comunidades não estejam explicitadas na ementa; “Ateliê em Arte e Memória”, com importante parcela do referencial bibliográfico voltada ao campo do Teatro, vinculando-se a processos/ projetos artísticos de experiências estéticas com o tempo; “Ateliê em corpos, tempo e espaço”, que apresenta uma ementa voltada às expressões do corpo performático, referenciando distintas culturas e sociedades como base dos estudos; “Ateliê em encontros de saberes” é o que mais se aproxima e se vincula às questões da cultura local e regional no “Aprendizado com Mestres e aprendizes de comunidades tradicionais e experimentação de suas práticas expressivas”, ainda que o referencial listado deixe a desejar no que diz respeito aos estudos sobre as expressões desses mestres; “Ateliê em modos de inscrição da produção em Artes” que, por um lado apresenta uma ementa burocrática e obediente, mas por outro se traduz em uma forma de ‘momento de escrita’, como justificativa das escolhas artísticas do/a estudante, sendo compreensível quando pensada numa perspectiva contemporânea da pesquisa em/sobre Arte.

Ainda no eixo de “Prática como componente curricular: Ateliês”, está contemplado um CC obrigatório chamado “Alteridade e Cinema nas Américas”, que compreende o cinema não como “linguagem ou suporte”, mas como “ampla instância de experiência e ritual que possibilita a construção de um comum” (UFSB PPC/LI Artes, 2016, p. 30). O cinema é visto

como gesto de visibilização dos pensamentos e sujeitos invisibilizados pelos processos colonizadores. O CC apresenta uma ementa que se alinha ao pensamento decolonial latino-americano:

Imagem, diversidade e alteridade nas Américas. Estéticas do cinema nas Américas e seus processos de descolonização. Cinema ameríndio e afro-latino-americano. Cartografia dos sujeitos e circuitos do cinema nas Américas e, em especial, na região sul da Bahia (UFSB, PPC LI Artes, 2016, p. 69).

O referencial bibliográfico indicado para este CC é composto, em parte significativa, por autores europeus (especialmente franceses) como Jacques Aumont, Guy Gouthier, Jean Claude Bernardet, Jean Louis Commolli, Vincent Carelli, François Jost, o que não quer dizer que isso se configure em limitações à aproximação a outros/as autores/as ou outros pensamentos implicados em uma perspectiva latino-americano de etno-cinema. Causa, no mínimo um estranhamento, que autores que pensam o cinema na América Latina como Ismail Xavier, Paulo Emílio Sales Gomes, Nestor Garcia-Canclini, Martín Barbero, Eduardo Coutinho, entre outros, não façam parte do referencial para os estudos propostos no componente.

O eixo de “componentes obrigatórios de escolha restrita” com uma carga horária total de 120h (cento e vinte horas) contempla os CCs: “Processos de criação e ensino-aprendizagem em Artes”; “Arte, comunidades e espacialidades”; “Estéticas dos povos originários das Américas”; e “Estéticas negrodescendentes”. Posso inferir que, neste conjunto de CCs estão algumas das ementas mais desobedientes do PPC, que podem ser observadas em trechos como: “Saberes e práticas de povos tradicionais no ensino-aprendizagem da arte”; “A Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa” (*sic*); “O Teatro do Oprimido de Augusto Boal”; “A arte, o comum e a comunidade. Arte e ações comunitárias: possibilidades no espaço”; “Aproximação das ações estéticas dos povos originários das Américas por suas expressões e suportes – música, dança, rituais, máscaras, pinturas, tecelagens, grafismos, cerâmicas, cestarias, literatura, cinema”; “Estudo das culturas africanas, diaspóricas e do negro no Brasil”; “Culturas negras, sistemas de arte ocidentais e autóctones – encontros/confrontos e desdobramentos artísticos; “Leituras e releituras da historiografia produzida pelo eurocentrismo”; “dos Estudos Colonialistas aos Estudos Culturais”; “Afro-brasilidade como unidade cultural – da marginalização eurocêntrica à conjuntura política atual” (UFSB, PPC/ LI Artes, 2016).

Cabe trazer algumas inferências analítico-críticas sobre esse conjunto de CCs, especificamente ao CC chamado “Processos de criação e ensino-aprendizagem em Artes”. Primeiro, infiro sobre a bibliografia desatualizada no que se refere ao que chama de “metodologia triangular de Ana Mae Barbosa”, apresentada na ementa. Importa esclarecer que, com a publicação do livro *Tópicos Utópicos* (C/Arte, 1998), Ana Mae Barbosa faz um *mea culpa* sobre a utilização da expressão “metodologia triangular” em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte*, e argumenta:

[...] estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

No ano de 2010, a Arte/Educadora e pesquisadora organizou o livro intitulado *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*⁵⁵, no qual utiliza a expressão “Abordagem Triangular”, o que considera uma versão atualizada das anteriores.

Ainda sobre o referido CC, é preciso apontar que a bibliografia, tanto básica quanto complementar, indicada para os estudos, é pouco adequada quando observada a ementa. Se, por um lado, há indicação de autores/as que bem discutem a educação como Paulo Freire; ou que discutem o ensino de Arte como Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Rezende Fusari; por outro lado, há uma gama de autores estrangeiros com relação pouco significativa, ao meu olhar, quando se pensa “Processos de criação e ensino-aprendizagem em Artes” como propõe o CC, tais como: Howard Gardner, Edgar Morin, Alfonso Montuori e Humberto Eco. Observo ainda que o CC não traz nenhuma referência bibliográfica que possibilite o estudo da “Abordagem Triangular” sistematizada por Ana Mae Barbosa ou mesmo para o estudo do “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal⁵⁶, o que é um equívoco, considerando a existência de citação no texto do PPC e, respectivamente, pelo fato de essa autora e de esse autor serem

⁵⁵ BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁵⁶ Augusto Pinto Boal (1931-2009) – Diretor, autor e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960. Criador do teatro do oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Fonte: *Enciclopédia Itaú Cultural*. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal>>.

duas das principais referências para o campo da Arte e seu ensino, em uma perspectiva decolonial na América Latina.

Os componentes obrigatórios do campo da Educação na arquitetura curricular compõem uma carga horária de 330h (trezentas e trinta horas), que estão distribuídas pelos seguintes CCs: “Bases epistemológicas da Educação”, “Políticas públicas educacionais e gestão escolar”, “Educação ambiental e sustentabilidade”, “Educação e direitos Humanos”, “Educação, gênero e diversidade sexual”, “Educação e relações étnico-raciais”, “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)” e “Educação inclusiva”. Nesse conjunto de CCs, aspectos de desobediências se apresentam explicitadas nas ementas. Destaco, com especial atenção, trechos, por exemplo: da ementa de “Educação e direitos Humanos” quando aponta o estudo das “Normas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil e na América Latina. Os conceitos de cidadania, vulnerabilidade e minoria”; da ementa do CC “Educação, gênero e diversidade sexual” quando aponta o estudo de “Pedagogias *queer*, a filosofia da diferença, os estudos culturais e o decolonialismo”; e da ementa de “Educação e relações étnico-raciais”, quando propõe discutir o “Plano nacional de implantação das diretrizes curriculares para as relações étnico raciais e história das culturas indígenas, africanas e afro-brasileira” (UFSB PPC/LI Artes, 2016). Este último CC corrobora as perspectivas das leis brasileiras de nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 “para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

Os componentes obrigatórios no referido conjunto de CCs para o campo da Educação, ainda que o PPC siga normatização própria para licenciaturas interdisciplinares, estão alinhados com a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015 que, no Brasil, define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. O Art. 24 da Resolução aponta que estabelecerá “regulamentação suplementar para os cursos de licenciatura interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 1).

O conjunto de componentes pensados como “optativos” com uma carga horária de 600h (seiscentas horas) amplia o espectro de elementos de desobediências rumo a uma formação docente na perspectiva decolonial. A lista composta por 22 (vinte e dois) CCs contempla uma significativa diversidade de temas propostos para estudos que vão desde opções obedientes como: “Oficina de Língua Inglesa em Artes”, “Teorias da tradução cultural e intersemiótica” e “Arte e Tecnologia”; até opções mais coerentes com a proposta ampliada

do PPC, que estão alinhadas à perspectiva decolonial latino-americana e com as ideias interdisciplinares e de epistemo-diversidade, tais como: “Cultura material nas Américas”, “Poéticas negrodescendentes”, “Movimentos artísticos e linguísticos dos povos pré-colombianos e diaspóricos das Américas”, “Estéticas ocidentais nas Américas”, “Arte, história e historicidades nas Américas”, “Fruições estéticas para além dos ‘centros’”, “Corporalidades negrodescendentes no Brasil”, “Artes da presença nas Américas: modos e processos”, “Poéticas ameríndias no Brasil: literatura, cinema e grafismos” e “Artes, gênero e sexualidades”. Os ementários desses CCs apontam para estudos de temas como: “Abordagem da diversidade da cultura material nas Américas”; “Identidades, negritude, herança cultural, estética, diáspora e descolonização eurocêntrica”; “Sistemas de pensamento e línguas que sustentam expressões artísticas da América Andina, da Mesoamérica e das terras baixas”; “Perpetuação, hibridação e transformação dos modelos estéticos ocidentais nas sociedades americanas. Pós-colonialismo nas artes das Américas”; “Problematização da história da arte nas Américas a partir de discussões sobre modos de historicizar a produção artística, mobilizando, ao mesmo tempo, a diversidade de temporalidades encontrada no continente”; “Da precariedade à inventividade: experiências artísticas da América Latina. Práticas culturais espontâneas que esgarçam os cânones da arte”; “Dramaturgia expandida – o pós-dramático, a performance. Poéticas da Intervenção – Teatro do Oprimido. Performance como linguagem”; “Apreciação e análise de poéticas contemporâneas dos povos indígenas no Brasil: literatura, grafismo e cinema”; “Arte para uma cartografia sentimental: as relações das artes com as poéticas de gênero e sexualidades” (UFSB PPC/LI Artes, 2016).

Importa observar de forma analítica à guisa de finalização desta seção, que, ainda que o PPC deixe clara a opção interdisciplinar, numa visão ampliada sobre os CCs optativos e suas abordagens, há, em diferentes componentes deste conjunto, um direcionamento, quer seja na ementa ou na indicação das referências bibliográficas, para uma determinada expressão artística: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música; o que posso supor encaminhar-se para uma disciplinaridade no sentido mais obediente e que não se alinha aos propósitos interdisciplinares da LI.

A fim apresentar uma inserção no campo do currículo em ação, mas sem pretensões de aprofundamentos analíticos, narro a participação em que tive a oportunidade de assistir a uma aula, a convite do Professor que ministra o CC “Artes, gênero e sexualidades”, quando numa sala com cerca de 40 (quarenta) estudantes, a diversidade acadêmica se expressava pela presença de estudantes dos diversos cursos da UFSB que optaram por cursar o CC. O

Professor, nesse dia, apresentou o conteúdo intitulado de “Manifestações Artísticas I” e, a partir de vídeos que apresentavam performances de autoria de artistas como Beth Moysés (Memória do Afeto⁵⁷), Regina José Galindo (*Quién puede borrar las huellas*⁵⁸), Priscila Monge (*Lección de Maquillaje* Nº 1⁵⁹), Letícia Parente (Preparação 1⁶⁰), Maria Teresa Hincapié (*Homenaje a Maria Teresa Hincapié*⁶¹), bem como imagens de coletivos feministas como *Mujeres Creando* e *Mujeres Publicas*⁶². Ele provocou o debate sobre as relações dessas performances e imagens com as questões femininas, feministas, da mulher e do corpo feminino. O profícuo debate suscitado fez com que os/as estudantes fossem provocados/as a observar ali temas relacionados às questões de gênero e sexualidade que emergem das abordagens nas produções/ expressões artísticas apresentadas. Ao final da aula, os/as estudantes foram desafiados/as a produzir um vídeo curto, em grupos, à luz dos textos estudados e das expressões artísticas apresentadas, que refletisse as questões levantadas no debate em sala para ser apresentado na próxima aula. Não tive a oportunidade de conhecer os vídeos produzidos pelos/as estudantes.

A análise do documento do PPC da LI em Artes da UFSB possibilitou a identificação de elementos de obediências e de desobediência no plano do currículo documentado; na seção seguinte passo e buscar tais elementos a partir das narrativas docentes em ações formativas.

4.3 “Eu me jogo nessa experiência interdisciplinar”

Seguindo, apresento as narrativas docentes nos processos de formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte desenvolvidas no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da UFSB. O objetivo aqui está centrado em identificar elementos, presentes nessas narrativas, que se configurem como obediências que mantêm a colonialidade e as desobediências que possibilitam a decolonialidade dos processos

⁵⁷ Beth Moysés – Memória do Afeto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xOSeh98UK5I>>.

⁵⁸ Regina José Galindo – *Quién puede borrar las huellas*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SDTLipg9vMc>>.

⁵⁹ Priscila Monge – *Lección de Maquillaje* Nº 1. Disponível em: <<https://vimeo.com/46064442>>.

⁶⁰ Letícia Parente – Preparação Nº 1. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KLX9mfuFh8k>>.

⁶¹ Maria Teresa Hincapié – *Homenaje a Maria Teresa Hincapié*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wVr8luK31aY>>.

⁶² *Mujeres Publicas*. Disponível em: <<http://www.mujerespublicas.com.ar/>>.

formativos para docência em Arte. Para tanto, fomentei diálogos com três docentes que atuam no curso de LI em Artes da UFSB a partir de um roteiro em blocos com temas de interesse, tais como: Formação inicial docente em Arte, Currículo, Processos formativos para docência em Arte e De/colonialidade. O critério adotado para a seleção dos docentes foi, a partir do convite feito, aos que atuam na LI em Artes, aqueles que se aceitassem participar da pesquisa e que se dispusessem ao diálogo comigo.

Importa traçar um perfil inicial desses três docentes a fim de compreender os locais de fala/ enunciação de cada um/a e a representatividade no universo formativo da LI. Trata-se de dois professores e uma professora⁶³. A professora Lúcia se autodeclara mulher, branca, com mais de cinquenta anos de idade, com formação de doutora, atuou por três anos como docente da Educação Básica, atua há sete anos com a formação docente, há três anos na LI em Artes da UFSB e participou da construção do PPC. Os dois professores se autodeclaram homens, pardos, um deles, o Professor Paulo, com idade acima de cinquenta anos, com formação de pós-doutor, atuou por cinco anos na docência na Educação Básica, atua há trinta anos na formação docente, há três anos na LI em Artes da UFSB e também participou da construção do PPC. O outro docente, Professor Luiz, tem idade entre quarenta e cinquenta anos, com formação de doutor, atuou por cinco anos em cursos preparatórios para vestibular, atua com a formação docente há dois anos, igual tempo na LI em Artes e não participou da construção do PPC.

Face ao perfil docente traçado, às unidades temáticas de interesse que estabeleci e às dimensões ampliadas de análise, encontro, nos relatos docentes, os primeiros elementos de obediência e desobediência docente no que tange à Universidade que, pensada pela matriz eurocêntrica desde sua constituição na América Latina, no contexto da UFSB passa a desafiar, em certos pontos, o modelo tradicional e convencional de universidade.

A UFSB já nasce com um projeto que difere da grande maioria das universidades brasileiras e, segundo a Professora Lúcia, “esse projeto é uma ousadia, em termos, para a educação superior brasileira que, historicamente, é um modelo elitista”. A “ousadia” a que se refere a professora, está pautada, segundo ela, no aspecto “interdisciplinar” e na “inclusão social” presentes no modelo da universidade.

⁶³ Por questões éticas e visando cumprir o compromisso com o anonimato dos/as participantes da pesquisa, serão omitidos os verdadeiros nomes dos/as entrevistados/as.

Apesar de o projeto da universidade ser considerado “inovador”, observo nas narrativas docentes apontamentos a uma série de amarras institucionais que limitam as desobediências docentes, o que, segundo o Professor Paulo, “lhe conduz, para um comportamento tradicionalizante e estanque no que se refere às diferentes áreas de conhecimento”. O professor ainda questiona: “como responder a uma demanda burocrática e preservar uma postura inovante?”

Sobre a hegemonia eurocêntrica que domina a academia, o Professor Paulo, ainda aponta que esta “vai sempre pairar como ameaça” pelo fato de que “estamos em uma instituição de base eurocêntrica”, e questiona o próprio termo “Universidade”:

Usar a palavra universidade é, querendo ou não, trazer para essa arena tudo o que significa o percurso da universidade. Daquela universidade antigamente elitista de 10, 11 pessoas para uma universidade onde hoje em dia tem 1.000, mas que ainda continua sendo universidade, então a própria estrutura da universidade acaba trazendo essa questão do eurocentrismo (Professor Paulo).

O mesmo professor aponta que é preciso “desconstruir os muros da universidade, como estrutura física” e observa que muitos dos problemas da universidade que impedem as desobediências estão numa estrutura que vai além dos muros da universidade e se inscreve numa “burocracia que incomoda, mas que vem de estruturas jurídicas que nos impõe determinados comportamentos”. O professor cita, por exemplo, a necessidade de ter 200 (duzentos) dias letivos de aula, os processos avaliativos, as imposições das cargas horárias dos componentes curriculares e as amarras de um calendário letivo. Chama a atenção ao que considera um “paradoxo” para um projeto inovador, o fato de ter que obedecer aos moldes de uma universidade tradicional e argumenta que “a desobediência acaba sendo sancionada” e exemplifica apontando: “ao ser desobediente, eu como docente, fui publicamente chamado a atenção por não respeitar o prazo de entrega das notas”, referindo-se à desobediência de uma ação pedagógica que exigia um prazo de desenvolvimento que ia além do estipulado pelas burocracias. Os reflexos desse “paradoxo” aparecem no PPC da LI em Artes que, segundo o professor, é “muito quadrado”, e um dos indícios é que “ele obedece plenamente a processos avaliativos tradicionalizantes”. Tais aspectos de ordem institucional e profissional docente, aos quais o professor se refere como obedientes e desobedientes, analiso compreendendo que o professor foi formado em uma estrutura acadêmica nos moldes

eurocêtricos e também atua em uma instituição que provém deste modelo, mas que coloca em questionamento esses aspectos e intenta criar um modelo inovador.

A desobediência docente no contexto da UFSB é vista pelo Professor Luiz por outro prisma e, segundo o professor, nesse contexto, a expressão ‘desobediência docente’ muda de sentido, pois “quando você tem um projeto como o da UFSB”, ele “dá guarida para que esses desobedientes entre aspas, na verdade, exerçam aquilo que eles sempre propuseram”. Nesse sentido, o professor vê que “as pessoas ficam meio sem lugar” quando são postas nesse ambiente em que as desobediências são possíveis e então o desafio “passa a ser o de concretizar”. Nessa direção, o professor observa que a universidade não “criou” um corpo docente com “pensamento livre” que possa aproveitar essas oportunidades de desobediências nesse, que considera, um “ambiente de liberdade”.

O projeto universitário da UFSB foi um atrativo que levou o Professor Luiz a pensar em “hipóteses de solução para problemas que via no outro projeto do qual participava”, mas ele acaba observando algumas dificuldades, que são típicas de universidades com modelos tradicionais, como a disputa das áreas de conhecimento, que é percebida como um “buraco negro” a ser resolvido. E aqui, o professor se refere aos problemas relacionados à preferência dos estudantes pelo BI da área da Saúde, em especial para o curso de Medicina; e compreende que esse não é um problema da LI em Artes, mas da universidade e que tem gerado “boa parte das tensões políticas que a gente vive hoje dentro da universidade”. As “tensões” às quais o professor se refere são reflexos do modelo interdisciplinar da universidade na medida em que, na ideia fixa dos estudantes em cursar Medicina, “a interdisciplinaridade vai se esvaindo”, nas palavras do Professor Luiz. Por outro lado, o professor destaca o que considera inovador no modelo da UFSB:

[...] em primeiro lugar o que me atrai muito num modelo como o da UFSB é essa ideia de uma universidade que busca se enraizar na região, busca entender a região e busca pensar a partir da região em vez de ser uma universidade que busca atrair gente de muito longe, ou seja, é um outro tipo de experiência universitária (Professor Luiz).

A vocação da UFSB como universidade enraizada em uma região – Sul do Estado da Bahia – como destaca o professor Luiz, é refletida na comunidade universitária, com a inserção, por exemplo, de estudantes indígenas no contexto universitário, o que, segundo ele,

possibilita “conectar” os “saberes” dessas comunidades locais aos conhecimentos acadêmicos, o que pode ser observado no modelo formativo da LI em Artes.

Pensar o modelo formativo dos cursos da UFSB requer pensar fora dos modelos tradicionais de formação acadêmica, salvo as burocracias e amarras institucionais, especialmente o modelo da LI em Artes, que foi pensado em uma “interface muito próxima do bacharelado interdisciplinar”, que “procura não ser um projeto como os outros” (Professor Paulo). Face a esse modelo formativo, a Professora Lúcia aponta que “quem é da área de Artes de outras universidades, às vezes estranha esse lugar da licenciatura interdisciplinar e confunde com aquele perfil polivalente da formação anterior da Educação Artística”. Aqui importa destacar que, em minha revisão da literatura, não encontrei nenhum trabalho acadêmico no Brasil que tenha se debruçado sobre análises da formação docente em Arte na perspectiva interdisciplinar e apontado evidências de que esse modelo reproduz a perspectiva polivalente da criticada Educação Artística das décadas de 1970-1980.

É possível supor que nos mais diversos cursos de formação docente em Arte e suas expressões, na América Latina, existem reflexos dos (neo)tecnicismos herdados das primeiras propostas formativas derivadas de cursos técnicos; da ‘anemia teórica’ – criticada por Ana Mae Barbosa –; e dos colonialismos intelectuais de matriz europeia/ estadunidense que dominam os componentes curriculares, seus conteúdos e suas bibliografias. Penso que o problema não reside em se ter ou não um/a professor/a de Arte polivalente atuando nas escolas de Educação Básica, mas sim em que a formação acadêmica inicial e continuada ofertada a esse profissional não dê conta da complexidade implicada nos processos de ensino/aprendizagem da Arte em suas múltiplas expressões e especificidades (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança), preconizado nos currículos escolares.

Há uma contradição a ser (re)pensada no ensino/aprendizagem da Arte hoje, em que, uma parcela significativa dos cursos de formação acadêmica inicial docente em Arte, oferece formações em expressões artísticas específicas (até então garantidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), enquanto as escolas de Educação Básica, exigem/ demandam um/a profissional que dê conta dos ecossistemas artísticos que se apresentam na contemporaneidade. A exigência de um docente polivalente nas escolas contraria a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 que “Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte” estabelecendo que “§ 6º 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” e um prazo de 5 (cinco)

anos para a implantação da Lei com a “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (BRASIL, 2016, s.p).

A Professora Lúcia aponta que o modelo formativo da LI em Artes da UFSB “traz uma perspectiva profissional mais abrangente também, o professor tem mais recurso para trabalhar em sala de aula porque ele não fica limitado a uma linguagem artística, mas ele está mais preparado para lidar exatamente com a diversidade”. E ela prossegue: “eu vejo que isso conversa mais, eu acho que isso é mais compatível com a arte contemporânea” e “eu vejo que a UFSB mantém uma coerência de conhecimentos de formação do Professor de Artes que é o que a escola está pedindo, é o que a Arte está exigindo e as burocracias de concursos e dessas segmentações e separações por áreas ainda está atrasada” (Professora Lúcia).

Ao meu ver, o modelo formativo da LI em Artes da UFSB é outro, no sentido de que propõe experiências formativas plurais e não ‘um modelo’ a ser seguido. Vejo que se trata de um projeto que se insere num enredado de propostas formativas que têm e terão grandes desafios a serem enfrentados, tal como os cursos com modelos formativos tradicionais, com perspectivas formativas por expressões artísticas específicas que, posso supor, em parte, tem fracassado na formação docente que dê conta da complexidade da Arte, da Educação e da Arte/Educação na contemporaneidade.

Para que um PPC, como o da LI em Artes da UFSB, possa alcançar os objetivos previstos pela perspectiva interdisciplinar, é preciso conhecer o corpo docente que atua no curso. As formações acadêmicas dos três docentes que me narraram suas experiências formativas no curso, deixam entrever esse perfil interdisciplinar. Por meio da busca nos currículos da Plataforma Lattes de alguns docentes que atuam no curso, é possível encontrar professores com formações (inicial e continuada) em Letras, Biologia, Dança, Imunologia, Comunicação e Semiótica, Sociologia, Jornalismo, Antropologia, Medicina, Arquitetura, Música, Artes Cênicas, Artes Visuais etc.

O Professor Luiz fala da necessidade de um corpo docente com o que chama de “pensamento livre” que promova ações formativas interdisciplinares. A esse respeito, o Professor Paulo também registra que a composição do corpo docente com formações em diversas áreas do conhecimento faz com que “já provoque o diálogo entre diferentes campos do conhecimento”. Tive a oportunidade de conhecer, por exemplo, em minhas andanças pela UFSB, um médico que havia atuado na LI em Artes desenvolvendo um componente curricular que abordava conteúdos de desenho anatômico.

Ainda sobre o corpo docente, o Professor Luiz aponta que “uma parte dos professores diz que acredita na questão interdisciplinar, mas na prática não se comporta de forma interdisciplinar. Tem resistência. Nem todo mundo, vamos dizer assim, se joga nessa experiência”. Nesse sentido, posso inferir que as oportunidades de desobediências docentes se tornam obediências ao estabelecido tradicionalmente e o dito “projeto inovador” perde parte de seu sentido.

Nos relatos docentes sobre o modelo formativo da LI em Artes, há uma ênfase nos componentes curriculares denominados “Ateliês”, como espaços/tempos dedicados à produção poética em Artes, que provocam dois pontos de reflexão: um primeiro que me leva a supor que essa ênfase se deve à aproximação e até a derivação da LI em Artes em relação ao BI em Artes e o viés prático/ do fazer que o BI teria mais ampliada em relação à LI, o que gera influências. O segundo é que essas referências soam como se os relatos docentes e o próprio PPC quisessem justificar que, nesse modelo, dito “inovador” de formação docente, há espaços/ tempos dedicados para que o/a estudante possa produzir Arte, ainda que não se tenha componentes com denominações tradicionais como em Artes Visuais: pintura, escultura, gravura, desenho etc, que seriam incoerentes com a perspectiva interdisciplinar.

Os “Ateliês” são referenciados nas narrativas docentes por outros aspectos, tal como apresenta a Professora Lúcia, quando diz que nos Ateliês “cada turma tem projetos com imagem, vídeo, com corpo, dança, com poesia, com música, som e esses projetos acabam se acrescentando mutuamente e tornando essa convivência e essa produção artística mais desterritorializada, como é a Arte hoje”. E acrescenta: “é um espaço muito rico de produção pedagógica e também artística, a gente percebe que em uma mesma turma se convive com projetos de naturezas bastante diversas e isso enriquece muito”. Esse apontamento da professora em relação aos Ateliês, especialmente no que tange à articulação da produção artística e pedagógica, é corroborado pela narrativa do Professor Paulo quando aponta:

Nós trabalhamos muito na reflexão sobre as artes, por isso o fazer artístico, a prática artística ela é importante nos nossos componentes, porque nós não estamos querendo dar o conhecimento e o aluno vai, simplesmente, ao ir para a escola, reproduzir esse conhecimento, mas ele vai ter que ser instigado a: Como é que eu vou dar essa aula? Como é que eu vou trabalhar nessa escola com essas condições, com essas realidades? Ou seja, ele é muito mais preparado do que um estudante tradicional que vai ter um choque ao sair do ambiente universitário e ir para escola (Professor Paulo).

As experiências proporcionadas pelas práticas mencionadas, em encontros com as comunidades locais e nas ações em escolas de Educação Básica, também são destacadas pelo Professor Luiz, que considera que “dá um tom positivo” para o modelo formativo. Importa ressaltar que, muitas dessas experiências só são possíveis pela flexibilidade curricular, uma desobediência que aparece no modelo formativo da UFSB e que deveria ser uma realidade nos cursos de formação docente. Ainda que relativa, essa flexibilidade que permite ao estudante construir um percurso formativo a partir dos próprios interesses é coerente com a perspectiva interdisciplinar do modelo formativo.

O currículo da LI em Artes, como parte do modelo formativo inserido no PO da universidade, transita entre as obediências institucionais e as desobediências docentes. As obediências institucionais estão refletidas na estrutura que impõem ao currículo, por exemplo, a oferta de disciplinas obrigatórias, com cargas horárias definidas e com um calendário e prazos a serem cumpridos; aspectos que criam uma falsa ilusão de um currículo totalmente flexível. Ou seja, na prática, a flexibilidade curricular é limitada, exige esforço coletivo e ainda aparece de forma, por vezes, positiva e, por vezes, negativa, como apresenta o Professor Paulo, quando diz: “positivo porque nós damos liberdade ao estudante, apesar de não ser tão livre assim, negativo porque você precisa ter um acompanhamento muito próximo do/a estudante, de cada estudante, para o estudante não ficar à deriva”. A falta de acompanhamento do/a estudante na integralização curricular faz com que este/a tenha, segundo o Professor Paulo, “uma tendência a derivar, porque a burocracia é massificante e acaba embrutecendo as pessoas e cegando”. Nesses aspectos, apontados como negativos, o currículo é obediente e se estrutura pela matriz hegemônica eurocêntrica de universidade.

É possível pensar as desobediências do currículo da LI em Artes da UFSB para além do aspecto da flexibilização. Considero elementos de desobediência no currículo, por exemplo, muitos dos CCs ofertados, suas ementas, seus conteúdos e as abordagens, o que é possível analisar pelos relatos docentes. Ainda que eu não tenha observado o currículo em ação no dia a dia da universidade, há indícios do que realmente acontece. Segundo o Professor Paulo, os componentes ofertados, em sua maioria, “não atuam com uma visão tradicional das belas artes. Nós temos uma preocupação que está inscrita em uma duplicidade local global, mas o nosso global não é passando pela tradição europeia, nosso global é olhar para as Américas”. A Professora Lúcia destaca os componentes que trabalha no curso e que, a mim, indiciam elementos de desobediência no currículo, tais como: “Corporalidades negro-

descendentes no Brasil”, “Artes da presença nas Américas” e “Modos de brincar, modos de contar, modos de cantar e modos de aprender”.

Outro indício de elementos de desobediência no currículo aparece ao estabelecer o trânsito entre os conhecimentos do espaço acadêmico e os saberes das comunidades tradicionais locais, num trânsito inverso da academia que, pretensiosamente, quer levar conhecimentos para as comunidades. Assim é que a LI em Artes da UFSB promove articulações entre os conhecimentos dos chamados “mestres de saberes tradicionais” da comunidade com os conhecimentos acadêmicos, como aponta o Professor Paulo:

[...] nós trabalhamos muito também com a visão de valorização dos saberes tradicionais. Então, frequentemente, nós trazemos pessoas da região que já têm um saber notório e essas pessoas vêm trabalhar com os nossos estudantes. Eu lhe dei o exemplo de uma senhora que produz objetos em argila em Belmonte. Então, nós temos muito essa coisa de trazer pessoas com conhecimento tradicional da região. Nós não olhamos essas pessoas como objeto de estudo antropológico, etnográfico, nós queremos trazê-las com pé de igualdade com o conhecimento acadêmico que já está na academia (Professor Paulo).

Observo que algumas das ações relatadas são desobedientes às epistemes hegemônicas. A visão de contextualização dos CCs, corroborada pela vocação de “universidade enraizada”, a qual a UFSB se propõe, é referenciada pelo Professor Paulo e destacada pelo Professor Luiz quando este último diz que o PPC da LI em Artes “dá uma atenção especial a questão desses outros saberes, ele tem essa conexão com esses outros saberes”.

A contextualização dos CCs é evidenciada como elemento de desobediência nas falas da professora e dos professores, quando descrevem alguns dos processos formativos. A Professora Lúcia narra processos desenvolvidos no CC “Campo da Educação: Saberes e Práticas” nos quais foram convidados alguns “mestres de saberes tradicionais”, entre eles um pescador, uma ceramista e uma Pajé Pataxó. A professora descreve que “foi uma grande rede dos saberes populares, marcando que a gente acolhe esses saberes e entende a prática artística ampliada por eles”. Em outro momento, a Professora Lúcia lembra o encontro dos/das estudantes com “Grafiteiros” locais e argumenta: “toda a nossa concepção de curso foi feita pensando muito nessas práticas artísticas locais e não só locais, mas do local em relação ao global”. No CC “Corporalidades negro-descendentes” que ministra, a professora narra também, as dificuldades em levar “pessoas da comunidade” para colaborar nos processos

formativos, em função dos aspectos financeiros, o que a faz alternar as ações com momentos de observação dos saberes no campo, de onde os estudantes “trazem registros desses saberes para cá para gente comentar. Então, eles têm ido a terreiros, a rodas de capoeira, a diversos lugares onde as corporalidades periféricas estão e trazendo isso para cá”. A professora ainda narra como as poéticas artísticas dos/as estudantes têm sido ampliadas por esses processos formativos e cita dois exemplos: o de um estudante ceramista que trabalha numa comunidade Pataxó e que, no curso, tem se interessado pela linguagem audiovisual e o de uma estudante que é bailarina e “no convívio ela se interessou muito pelo vídeo e está fazendo produções de filmes de dança que é um seguimento muito rico, inclusive tem festivais fora do Brasil, específicos de filmes de dança” (Professora Lúcia).

A narrativa do Professor Paulo registra a experiência ao ministrar o CC “Alteridade e Cinema nas Américas” e descreve a prática com Cineclube nas escolas de Educação Básica, desenvolvida por estudantes como trabalho final do componente e, ainda, a filmagem de um ritual de casamento na reserva indígena da Jaqueira, realizada também por estudantes, a pedido dos membros da comunidade. No mesmo CC, o professor destaca os estudos sobre o cinema na Bahia e sua história; e na última oferta, os estudos sobre o cinema indígena nas Américas. O professor argumenta sobre como as questões acerca do colonialismo e da colonialidade aparecem nos estudos do referido CC:

[...] então essa questão da descentralização, da decolonialidade, ela naturalmente surge na pesquisa do estudante sem que a gente passe a teoria com eles. A gente não chega com Mignolo e companhia e os faz ler os textos, os textos acabam sendo elementos complementares no processo de descoberta dessas manifestações, digamos, dessas cartografias cinematográficas americanas, é o contrário. O estudante que depois vem “professor tem algum texto que possa complementar?”, aí sim eu entro com a leitura complementar (Professor Paulo).

Do CC “Língua Portuguesa em Artes”, o professor narra os processos de estudos do “Patxohã⁶⁴” – língua falada pelo povo Pataxó – argumentando que “nós temos vários estudantes de etnia Pataxó nas nossas turmas de Artes. Eles têm o lugar da palavra e trazem aquilo que sabem da língua deles, então a gente aprende a descobrir, inclusive eu como docente também entro nesse processo de descoberta e aprendizado”. A postura docente desobediente do Professor Paulo pode ser observada, ainda, nas descrições sobre os processos formativos desenvolvidos no CC “Arte, história e historicidades nas Américas”, no qual

⁶⁴ Portal da Cultura Viva Pataxó. <<http://mukamukaupataxo.art.br/>>.

critica as ausências, os estereótipos e os “clichês” em relação às Artes das Américas nos livros de história da arte, especialmente nos livros comumente adotados para estudos de história da arte, como os do austríaco Ernst Hans Gombrich, e argumenta que o intento do CC “é primeiro uma provocação para essa tendência da historicização das belas artes, das famosas escolas artísticas”, referindo-se aos ‘ismos’ da história da arte. A “provocação”, à qual se refere o professor e a postura desobediente à qual me referi, presenciei na aula ministrada do CC “Arte, gênero e sexualidade”, registrada anteriormente, na qual observei o enfoque nas expressões artísticas e nas questões relacionadas à América Latina.

Os processos formativos descritos pelo Professor Luiz dão conta de descrever, brevemente, algumas ações desenvolvidas no CC, ofertado como optativo: “Movimentos artísticos e linguísticos dos povos afro-diaspóricos e originários nas Américas” no qual desenvolve estudos sobre a “área das culturas indígenas, tanto estéticas ameríndias, estéticas dos povos originários”. Ministrando o CC “Alteridade e Cinema nas Américas”, descreve o trabalho realizado com o método do projeto “Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos⁶⁵”, como forma de subsídio às ações educativas a serem desenvolvidas pelos futuros docentes na Educação Básica. Ainda sobre o mesmo CC, o professor destaca os estudos do pensamento de Frantz Fanon, em que “aparecem questões de descolonização” e o debate sobre o tema também é realizado, segundo o professor, com a exibição do filme *A Batalha de Argel*⁶⁶.

Observo que os elementos de desobediência docente nos processos formativos da LI em Artes da UFSB deslocam-se da universidade como espaço privilegiado de formação e apontam para múltiplos espaços de formações; o docente formador assume papel descentralizado e não é o único a promover a formação, mas é alguém que partilha de saberes com outros sujeitos, privilegiando metodologias, tempos e espaços diversos e busca caminhos formativos, além dos (im)postos pela matriz eurocêntrica/ estadunidense de conhecimentos.

Outra observação é que as ações nos processos formativos, no currículo e no modelo formativo adotado são reflexos de como os/as docentes formadores/as concebem a Arte e o ensino/aprendizagem da Arte para os mais diversos espaços educativos, sejam formais ou não-formais. Pensar a Arte e seu ensino/aprendizagem por um viés especialista é incoerente com uma experiência formativa que se quer interdisciplinar e também não condiz com a

⁶⁵ Inventar com a Diferença – cinema, educação e direitos humanos. <<http://www.inventarcomadiferenca.org/>>.

⁶⁶ *A Batalha de Argel*. Direção: Gillo Pontecorvo. Itália/Argélia, 1962. (121 min.), P & B. Idiomas: Francês e árabe.

produção artística contemporânea, como reafirmado pela Professora Lúcia: “o curso conversa mais com a arte de hoje, com a arte que se faz hoje, contemporânea e que tem essas características”. A professora problematiza questões relacionadas à formação de professores/as de Arte, reiterando que a formação docente em Arte, nos contextos de atuação da LI em Artes da UFSB, “está sendo mais respeitada nos ambientes escolares da rede básica tanto pública quanto privada, eu acho que está tendo uma conquista”. E ainda aponta o problema da formação docente em Arte no Brasil – que eu ampliaria para a América Latina – ser reflexo da concepção histórica de Arte que é levada às formações, argumentando: “a gente tem aí problemas históricos na formação de professores de Artes. A Arte na academia nasceu colonizada no Brasil e nos próprios cursos de Artes isso não é resolvido. Na formação do professor em Artes menos ainda”. A aceção que a professora apresenta de Arte está relacionada com a ideia de desobediência e isso aparece em muitos momentos de suas narrativas, reconhecendo que a sobrevivência da Arte, como Arte, nos espaços institucionais, requer desobediência. Essa relação – Arte e desobediência – estabelecida pela professora, é estendida aos processos de ensino/aprendizagem, quando aponta:

Quando um professor chega na escola para dar aula querendo fazer uma prática corporal, por exemplo, e tem uma série de impedimentos com isso porque o ambiente não comporta, não tem um espaço adequado e, às vezes, ele tem que arriar todas as cadeiras para fazer alguma coisa ali e fazer tudo isso em 50 minutos de uma aula, isso já exige do Professor de Arte uma posição de militância. Trabalhar com Arte dentro da escola é uma militância política na atual condição, cada vez mais ainda, dentro desse quadro aí de limitações que a gente está vivendo (Professora Lúcia).

Em relação à formação docente em Arte e o ensino/aprendizagem da Arte, o Professor Paulo considera que há, nos últimos anos, um avanço no que diz respeito à formação docente em Arte, porém quando o foco é colocado nos espaços institucionais escolares, o comportamento não acompanha, considerando que “a escola precisa se reconfigurar”, pois nesse espaço “ainda olham para as Artes como olham para as línguas estrangeiras, como um apêndice imposto para que a criança tenha uma formação completa”. Para o professor, o componente Arte, na Educação Básica, está no mesmo lugar que outros componentes como Língua Estrangeira e Educação Física, ou seja, “elas estão no não-lugar”. Essa visão seria responsável, segundo o professor, por “menorizar” e “hierarquizar” o ensino de Arte em relação a outros componentes como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Química, Física etc, o que “se reflete aqui na região particularmente na quantidade de professores que

não são formados em Artes e que estão ministrando Artes nas escolas na rede pública, tanto municipal aqui da região, quanto do Estado” (Professor Paulo). Já o Professor Luiz observa o ensino/aprendizagem da Arte a partir do livro didático e o considera “dogmático”, visto que “apresenta formulações sem trazer, na verdade, as origens”.

A hierarquização do componente Arte em relação a outros componentes nos currículos de Educação Básica são reflexos da herança colonial, da colonialidade do saber, o que compreendo em duplo movimento: o primeiro que hierarquiza os conhecimentos europeus, ditos científicos e mais importantes, em relação aos saberes próprios de um pensamento latino-americano inferiorizado e; o segundo que hierarquiza, dentro desse tecido, os conhecimentos válidos e assim, Arte aparece na parte inferior da escala, como um movimento de colonialidade interna dos currículos escolares. Não se trata de mera hierarquização, mas de elitização de determinados conhecimentos, que interessam ao colonizador para manutenção da colonialidade.

Nessa discussão, o Professor Paulo reconhece que a Arte nas Américas foi influenciada pela Arte europeia e que há um “discurso do colonizador” com a “ideia de periferia e centro” como referido por Dussel (2005). O professor compreende que as manifestações artísticas das Américas “também são o centro” e questiona: “como recolocá-las no centro sem expulsar e criar novas periferias?” Esse olhar converge com a perspectiva de não ser excludente do pensamento decolonial.

De outra parte, reafirmo, como apontado por Mignolo (2007), que, decolonizar não implica deslegitimar a Arte europeia e nem criar novas periferias, mas implica, necessariamente, legitimar a Arte latino-americana tanto na formação inicial acadêmica em Arte quanto no ensino/aprendizagem da Arte; sem hierarquias, sem centros e sem periferias.

4.4 “Para não ser um professor de arte europeia”

No percurso de busca por elementos de obediência e desobediência na formação docente em Arte, no contexto do Brasil, notadamente no que concerne aos currículos prescritos, referenciados pela experiência formativa da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da UFSB, após a análise dos documentos oficiais (Plano Orientador e Projeto Pedagógico de Curso) e das narrativas docentes na formação de professores/as de

Artes, amplio meus horizontes analíticos chegando até a ponta dos processos formativos: o/a licenciando em Arte.

A partir de uma roda de conversa com três estudantes da LI em Artes da UFSB, busco nas narrativas sobre seus percursos formativos, os elementos que podem se configurar como obediências docentes que mantêm a colonialidade dos processos formativos e os elementos que podem indicar desobediências que possibilitem a decolonialidade desses processos para docência em Arte.

A conversa foi realizada com duas acadêmicas e um acadêmico: Yara cursa o 9º (nono) quadrimestre e tem idade entre 26/30 (vinte e seis a trinta) anos; Laura cursa o 4º quadrimestre e Lucas cursa o 8º (oitavo) quadrimestre e ambos têm menos de 25 (vinte e cinco) anos de idade; todos são provenientes de escolas da rede pública de ensino, sendo que Yara e Laura se autodeclaram pardas e Lucas se autodeclara branco. No que diz respeito à ocupação atual, Yara atua como autônoma, Laura atua como auxiliar de escritório e Lucas atua como professor de música e músico; todos possuem renda mensal entre um e dois salários mínimos, sendo que Yara recebe bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). Somente o acadêmico Lucas possui experiência na docência em Arte, atuando em espaços formais e não-formais de educação ministrando aulas de música e de desenho.

Com olhares mais livres e despretenhosos, porém não menos comprometidos, as narrativas discentes sobre seus percursos formativos na LI em Artes da UFSB, apontam, num primeiro momento, para, o que posso supor, uma não-compreensão da proposta de universidade interdisciplinar, a que se propõe a UFSB e seus cursos. As afirmações, da acadêmica Laura: “até hoje eu não entendo essa interdisciplinaridade” e da acadêmica Yara: “no papel está muito bonito e maravilhoso, mas na prática não se está vivenciando, de fato, essa interdisciplinaridade”, apontam indícios de uma não-compreensão do projeto “inovador” de universidade interdisciplinar. Esses indícios ficam mais claros quando abordo a escolha da universidade e do curso. Observo isso nas afirmações feitas por Laura e Lucas de que foram “iludidos”, aludindo ao fato de pensarem que a universidade se baseasse num modelo tradicional e só após o ingresso descobriram que o modelo era outro. Na mesma direção, a estudante Yara diz: “Eu sou a mais frustrada” e Lucas argumenta:

A primeira vez que eu ouvi falar da universidade foi quando foi assinar a inauguração e tal, aí teve um grupo que se chama NEOJIBA⁶⁷, que a gente tocou junto na abertura da universidade, aí falou que tinha essa parceria do NEOJIBA com a universidade. Aí vai ter curso de música, porque eles sempre vêm, um pessoal de Salvador que a gente toca, a orquestra original, aí eles sempre vêm dar capacitação para a gente. Aí disse que tinha essa parceria, eu falei: vai ter música. Aí eu me inscrevi logo achando que teria música, aí quando eu entrei na universidade eu fui conhecer e decepcionei um pouquinho (Estudante Lucas).

Elementos de obediência e de desobediência começam a emergir das narrativas discentes quando, na conversa, adentramos o tema do modelo formativo adotado pela LI em Artes, que está baseado na perspectiva interdisciplinar, e observo que sobre este há também indícios de não-compreensão por parte dos/as licenciandos/as. Por um lado, demonstrando que a perspectiva interdisciplinar é coerente com o pensamento artístico contemporâneo, a estudante Yara afirma: “O que eu acho interessante da interdisciplinaridade é que a arte contemporânea é isso, é tudo ao mesmo tempo, a mistura de várias artes em uma mesma obra e isso é muito interessante”. Por outro lado, criticando a perspectiva no sentido de “beneficiar” os que já possuem “habilidades” artísticas, o estudante Lucas aponta que o curso “É mais para lapidar o que você já sabe, então eu vejo que esse modelo beneficia quem já sabe alguma coisa. Tipo eu sou músico vou fazer alguma coisa relacionada à música”. Yara, compreende a afirmação de Lucas como um ponto positivo e afirma que “o curso é bom porque ele permite total autonomia”, cita os “Ateliês” como exemplo de espaços para o exercício da autonomia e reafirma: “a autonomia é o que é mais importante para mim no curso”. A estudante Laura vê a referida “autonomia de pensamento” como ponto importante para a formação docente e, pensando na futura docência, afirma: “Lá na sala de aula vai ser a gente, não vai ter alguém”. Essa autonomia, à qual se referem as estudantes, está preconizada no PP do curso e no PO da universidade como uma necessidade formativa.

Enquanto os “Ateliês” são enaltecidos como componentes curriculares importantes, tanto nas narrativas docentes quanto discentes, outros componentes do currículo de formação recebem críticas por parte dos discentes, especialmente quando estes se pensam como Professores/as de Arte. Nesse sentido, trazem críticas ao CC denominado “Processos de Criação e Ensino-aprendizagem em Artes”:

⁶⁷ NEOJIBA – O NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) é um exemplo inovador de política pública que alia de forma pioneira na Bahia as áreas da cultura, da educação e do desenvolvimento social. Foi criado em 2007, pelo pianista, educador, regente e gestor cultural Ricardo Castro. É uma ação vinculada à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia e sua gestão é realizada por uma organização social, o Instituto de Ação Social pela Música (IASPM). Fonte: NEOJIBA. Disponível em: <<https://www.neojiba.org/>>.

[...] a gente não teve esses ‘Processos de Criação e de Ensino-aprendizagem’, só o nome do componente que é esse. Se tivesse por quadrimestre um ‘Processos de Criação e de Ensino-aprendizagem’, então a gente estaria nesse componente justamente fazendo o treino, treinando para a sala de aula (Estudante Yara).

A crítica negativa ao referido componente, específico do currículo da LI em Artes, levanta uma crítica positiva aos CCs do campo da Educação em geral que, ofertados a todos/as os/as estudantes de todas as LIs da universidade, são vistos como aqueles que mais contribuem para a formação inicial docente. Por outro lado, o currículo de formação da LI em Artes recebe críticas positivas, especialmente pela diversidade de componentes que abordam variadas expressões artísticas, como afirma a estudante Yara: “Isso eu não tenho o que reclamar, porque a gente já viu de tudo. E de todas as áreas, desde de performance a pintura, cinema, dança, tudo”. A considerar as críticas dos/das estudantes sobre a falta de equilíbrio entre teoria e prática, posso supor que quando Yara afirma que já “viu de tudo”, esse “tudo” está na dimensão teórica e não passa pela dimensão prática em articulação.

A epistemo-diversidade, também preconizada no PPC, aparece nas narrativas dos/as estudantes e Yara, trazendo como exemplo o CC “Alteridade e Cinema nas Américas”, aponta que as questões indígenas e negro-descendentes estão sempre presentes e a “descolonização” é posta em pauta. Na mesma direção, o estudante Lucas cita o CC “Estéticas ocidentais nas Américas”, apontando que “o foco da universidade é sul-americano” e não vê uma hegemonia europeia na abordagem dos conteúdos dos CCs. Yara complementa dizendo que, ao contrário de uma hegemonia europeia, o que há no curso é um enfoque “bem forte” dos saberes sobre as culturas locais. Os/As estudantes atribuem ao PO da universidade essa forte presença epistemo-diversa (latino-americana, sul-americana incluindo a brasileira, regional e local).

Desde a análise dos documentos oficiais (PO e PPC), passando pelas análises das narrativas docentes, venho apontando que, ainda que a UFSB prime por um projeto inovador na perspectiva interdisciplinar, alguns dos desafios da formação acadêmica inicial docente estarão presentes nos mesmos níveis em que aparecem em instituições formativas com perspectivas mais tradicionais e convencionais. Atribuo, como já apontado, a fatores endógenos (relação teoria/prática) e fatores exógenos (políticas públicas) à formação docente sendo que, especialmente os últimos, não se resolvem no PO ou no PPC.

Um dos fatores endógenos à formação docente que aponte e que dominou parte da conversa com os/as estudantes, quando adentramos os processos formativos, centra-se na

relação teoria/prática e o desequilíbrio que predomina nessa relação. Assim, o estudante Lucas aponta: “Eu acho que deveria ter uma boa relação entre a teoria e a prática, ter uma igualdade aí, não só teoria, não só prática, mas um equilíbrio entre os dois”. Nessa relação, ou na falta dela, reflete-se algumas angústias expostas nas narrativas discentes, tanto no que diz respeito a uma poética artística quanto a uma poética docente, o que observo em falas como:

Eu desenho, eu queria ter feito mais projetos de desenho, já fiz alguns, mas não tem esse professor de desenho que vai te orientar. Então eu acabei optando por fazer mais projetos de música do que de desenho por causa disso (Estudante Lucas).

Nem o ateliê que seria para ter mais prática não tem tanto. Porque alguns dão até uns passos para a gente trabalhar ali na aula, mas não são todos que dão (Estudante Lucas).

Eu desenho, eu pinto e não tem professor na área de artes plásticas (Estudante Yara).

Se eu não aprendi nenhuma prática como é que eu vou ensinar, se eu não tive de forma metodológica como aprender alguma coisa, como é que eu vou ensinar? (Estudante Yara).

Como é que eu vou oferecer uma coisa que eu não estou aprendendo? No sentido de prática mesmo (Estudante Laura).

Porque a gente está tendo muita teoria e não temos tanta prática assim. (Estudante Yara).

Observo que os reflexos de uma, suposta, falta de relação ou desequilíbrio entre teoria e prática nos processos formativos na LI em Artes aparecem primeiro em uma dimensão das poéticas artísticas. Os/As estudantes se mostram desejosos/as de processos formativos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma produção artística a partir das habilidades que possuem, quer seja para o desenho, para a pintura, para a música, para o canto etc. E trazem para a conversa outra angústia sobre a relação teoria/prática que está colada à formação dos/das formadores/as, apontando: “A gente não tem um professor artista. Quem é artista? A gente não tem professor que foi artista aqui, que vivenciou ser artista. Eles se formaram em artes e foram dar aula. Então parece que falta isso. Falta o professor ser artista” (Estudante Yara). Sob o olhar da estudante Yara, corroborado pelos/as outros/as, as deficiências na relação teoria/prática para o desenvolvimento de uma poética artística está relacionada a uma suposta deficiência formativa dos/as professores/as formadores/as.

As falas denotam que os/as estudantes atribuem peso significativo ao/à professor/a que, nos processos de formação, seja capaz de articular teoria e prática na produção artística, como aponta a estudante Yara: “que ele sinta essa angústia que a gente sente. Se ele foi artista ou é artista ele sabe o que a gente quer”. Observo que a ideia de professor artista para os/as

estudantes está relacionada a um/a professor/a que produz arte e assim é capaz de desencadear processos produtivos e não um reconhecimento mercadológico, como apontado por Pimentel (1999) em relação à/ao “educador@ em arte”. Cabe ressaltar que a perspectiva de formação de um/a professor/a artista (e pesquisador/a) está presente no PPC e também é referenciada nas narrativas docentes.

Aqui, duas inferências são possíveis para pensar as relações teoria/prática e professor/artista a partir das narrativas discentes. Primeiro, é possível pensar que se trata, realmente, de uma deficiência na formação dos/as formadores/as, que dicotomiza docência e poética artística e, consequentemente, nos processos formativos, dicotomiza a teoria e a prática nos CCs ministrados. Segundo, que os processos formativos na LI em Artes se inserem em outro modelo formativo que, pela perspectiva interdisciplinar, não pensa as poéticas artísticas pelo olhar tradicional com o qual os estudantes foram moldados. A considerar essas duas inferências, os processos formativos empreendidos podem se configurar tanto como obediências quanto como desobediências docentes. Assim, é uma obediência não pensar a articulação docência/poética artística e uma desobediência pensar poéticas artísticas não tradicionais pela via interdisciplinar nos processos formativos.

Em outros termos, aparece nas narrativas dos estudantes a preocupação relacionada às poéticas da docência, colada às poéticas artísticas. Observo que, pela inserção no contexto escolar de Educação Básica, os/as estudantes anseiam por processos formativos teórico/práticos que lhes forneçam as bases para uma profícua docência em Arte. Laura, por exemplo, levanta esse questionamento: “Eu estou sendo formada pra ser professora, só que não tem aula de prática. Então eu vou ensinar o que? Teoria?”. Tecendo críticas aos/as professores/as de arte que teve na trajetória escolar e outros/as que observa nas escolas de educação básica, Yara argumenta que, com processos formativos que não primam pela produtiva relação teoria/prática, “A gente vai acabar sendo professor da mesma maneira”. O anseio por ações formativas, tidas como ‘prática’, pode indicar uma demanda por ‘manuais’ ou ‘receitas’, por não perceberem (talvez por não terem) a experiência vivenciada como desencadeadora de processos artísticos/poéticos que possam contribuir na construção de metodologias próprias como docentes de Arte.

Alguns processos formativos pautados na desobediência docente são narrados pelos/as estudantes, como visitas ao centro histórico de Porto Seguro para observação da arquitetura da Rua do Manguê, partindo para discussões sobre as influências europeias: “a gente foi discutir até a vestimenta, o quanto de influência europeia a gente ainda tem até hoje e o quanto que a

gente já poderia ter se libertado” (Estudante Yara). Do CC “Estéticas ocidentais nas Américas”, o acadêmico Lucas narra as investigações realizadas sobre a música latino-americana com influências europeias. A estudante Yara critica que, desde a educação básica há uma ausência de conteúdos relacionados às questões nacionais, indígenas, negro-descendentes e argumenta:

Eu sempre estudei na Bahia, eu sou da Bahia, moro na Bahia e não estudei guerra de Canudos, a gente estudava a guerra de Farrapos, mas porque a gente não estudou guerra de Canudos que aconteceu aqui na Bahia? Estudava guerra de Farrapos. Por que a gente conhece tanto da Revolução Russa e conhece tão pouco das outras coisas, das lutas daqui? (Estudante Yara).

A estudante ainda narra sobre conhecimentos que só teve acesso a partir do ingresso na LI em Artes e relata que só conheceu algo sobre a chamada “Revolta dos Búzios” a partir de um quadrinista negro chamado Maurício Pestana⁶⁸. E aproveita para criticar a falta de quadrinistas negros que possam tornar presentes as histórias e culturas negras, assim como também faltam indígenas. Ela aponta: “eu acho que nós temos que começar a nos conhecer, no sentido nacional e latino também (Estudante Yara).

A partir dos processos formativos empreendidos pelo/a professor/a formador/a, através do CC “Alteridade e Cinema nas Américas”, a acadêmica Laura narra as investigações sobre o cinema latino-americano: “eu não sabia que existia essa diferenciação do cinema latino e aí quando a gente vê a origem toda, eu fiquei muito encantada com aquilo e a gente teve que buscar muito”. Nessa direção, Laura e Lucas narram sobre a atividade de Cineclube que desenvolveram com estudantes da educação básica exibindo filmes do cinema latino-americano: “a gente fez um Cineclube aqui com os alunos com o filme *La Bestia*⁶⁹ e aí a gente imaginou que eles não iriam prestar atenção, mas não, foi bem pelo contrário, criticaram, participaram, fizeram pergunta. Participaram muito. Foi bem legal”.

Sobre as ações formativas de outro CC, a estudante Yara narra uma em que a professora formadora promoveu uma visita a um “terreiro” relacionando a ação a estudos sobre os Orixás. A questão decolonial foi pautada na ação e a estudante narra que alguns

⁶⁸ Maurício Pestana. Disponível em: <<http://mauriciopestana.com.br>>.

⁶⁹ *La Bestia* – La Bestia es un documental que muestra el sufrimiento que viven los migrantes centroamericanos cuando intentan cruzar mexicano para llegar a Estados Unidos de Manera ilegal. Direção: Pedro Ultreras, México, 2010. Fonte: Pedro Ultreras. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YgHR1-5HptA>>.

estudantes se recusaram a participar, momento em que questionou tal postura: “Como é que você estuda, você acredita no que você lê sobre o Deus grego, sobre tantas coisas e porque não pode ler sobre os Orixás também?”

Insistindo para que narrassem sobre outras ações formativas docentes desobedientes, a certo ponto da conversa, os/as estudantes argumentaram: “Tem coisa que a gente não pode falar”. Respeitei a postura e parti para conversas que pudessem me dar um panorama das visões dos/das estudantes sobre o ensino/aprendizagem de Arte, na perspectiva de compreendê-los/as como futuros/as docentes desobedientes da Educação Básica, no encaminhamento de ações pedagógicas que possam promover um (re)conhecimento das histórias, das artes e das culturas latino-americanas como possibilidade de, no coletivo, (re)conhecer-se latino-americano/a.

Os relatos sobre os percursos formativos em Arte na Educação Básica pelos quais passaram deixam entrever uma vivência pouco significativa no campo da Arte na escola. Enquanto a estudante Yara teve aula de Arte em todos os anos de estudo na Educação Básica, Laura teve somente dois anos de aulas de Arte e Lucas apenas em um ano de sua trajetória escolar. Os relatos ainda apontam como eram essas aulas de Arte: “Eu sei que era um negócio de cor primária e secundária, era muita colagem de papel, era mais isso”, “Era uma literatura disfarçada de artes” (Estudante Laura); “Picasso, Picasso, nunca ouvi falar em Frida no Ensino Médio. Não tinha nada de música, nada de teatro, era apenas pintura e trabalhar com colagem, cortar papel” (Estudante Yara); “A aula de literatura acabava abordando alguma coisa sobre algum pintor, alguma coisa assim, mas na aula de artes não” (Estudante Lucas). Tais relatos corroboram a justificativa do PPC de que há um *déficit* de professores/as de Arte na região e, conseqüentemente, os conteúdos desse campo de conhecimentos, na Educação Básica, são ministrados por graduados/as em outras áreas, nem sempre licenciados/as, reproduzindo os equívocos históricos da Educação Artística.

Os desafios da docência em Arte estão claros nas narrativas dos/das licenciandos/as que apontam a “desvalorização” e a “discriminação” que há em relação ao conteúdo Arte na Educação Básica e que começa desde a formação inicial docente. Laura aponta as “implicâncias” e as pressões da família para que abandone a LI em Artes e curse Direito, ressaltando que há um desafio em “trazer a arte e de fazer com que as pessoas vejam isso e que gostem disso”, referindo-se a uma valorização que deve começar desde os primeiros anos de escola. Yara argumenta que a licenciatura em Artes “é difícil, no sentido do tanto que você vai ter que lutar para conseguir fazer arte de verdade; uma arte crítica, uma arte que

manifesta, uma arte quer dizer alguma coisa” e complementa: “a gente tem que ter uma formação de arte adequada para que a gente não seja um professor de arte europeia”. Em algumas partes, as narrativas discentes deixam entrever, ainda, uma esperança de que a LI da UFSB possa transformar o ensino de Arte na Região Sul do Estado da Bahia.

Observei que a visão inicial de não-compreensão dos/das estudantes acerca da perspectiva formativa interdisciplinar, a que se propõe o modelo formativo da LI em Artes da UFSB, foi se transformando ao longo da conversa. Ainda que essa percepção possa ser só minha, um importante indício aparece quando os/as estudantes narram sobre a elaboração de projetos de docência para o estágio curricular supervisionado e, pensando como será a atuação na escola, afirmando: “vai ser bom que vai ser interdisciplinar”; “um ponto forte nessa interdisciplinaridade é que a gente acaba aprendendo muito um com o outro”; “mais do que propriamente o professor falando, a gente aqui trocando, falando, fazendo projetos juntos e tal, a gente acaba aprendendo bastante um com o outro”. Assim, vejo que os/as estudantes estão imersos em processos formativos interdisciplinares e muitas vezes não percebem, o que, posso supor, pode gerar essa não-compreensão da proposta.

Os olhares discentes sobre os percursos formativos na LI em Artes da UFSB apontam para aspectos que vão desde uma não-compreensão do modelo formativo interdisciplinar, até a vivência de uma experiência formativa que, num duplo movimento, supre os desejos formativos pautados nos potenciais artísticos e profissionais de cada um/uma atendendo às demandas de uma Arte/Educação transformadora.

5

COLÔMBIA: LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

Neste capítulo é apresentada a experiência de formação inicial acadêmica de professores/as de Arte na Colômbia a partir do programa de *Licenciatura en Artes Visuales (LAV)* da *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, Sede Bogotá.

Realizei uma análise documental em que apresento o contexto da *UPN* a partir de seu *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* e, por meio do *Proyecto Educativo del Programa (PEP)* da *Licenciatura en Artes Visuales (LAV)* analisei o currículo do programa identificando elementos que se configuram como obediências e desobediências nos processos formativos. A seguir, com base no mesmo referencial teórico utilizado para as análises do contexto brasileiro e, a partir das mesmas duas amplas dimensões analíticas – obediência e desobediência – e temas de interesse: Universidade, Modelo formativo, Currículo, Processos formativos, analisei os dados coletados em entrevistas com professores/as formadores/as do programa e em uma roda de conversa com estudantes do programa de *LAV* da *UPN*.

Ainda que não se trate de um estudo comparado em educação, e não seja meu objetivo tecer comparações entre as duas experiências formativas (Brasil e Colômbia), os objetivos das análises desses dados são comuns e se centram em identificar elementos presentes nas duas experiências, tanto nas narrativas docentes quanto discentes, pelos percursos formativos, quanto à sua configuração como obediências que mantêm a colonialidade dos processos formativos e como desobediências que possibilitam a decolonialidade das ações formativas para docência em Arte no contexto da Colômbia.

5.1 Uma universidade “Educadora de Educadores”

A *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* constitui um importante capítulo na história da educação colombiana especialmente por sua posição de principal instituição formadora de professores e professoras do país, um dos motivos que me leva a elegê-la para estudos nesta investigação.

Tive a oportunidade de conhecer a *UPN*, de forma mais próxima, em setembro do ano de 2017 quando passei um período de *pasantía* na universidade, sob o acompanhamento/supervisão da Professora Dra. Carolina Merchán Price, que promoveu profícuos encontros meus com seu grupo de investigação, com professores/as e estudantes do programa de *LAV* da *UPN*. Nessa jornada, pude conhecer um pouco mais da história da *UPN*, visitar três de suas instalações em Bogotá onde funcionam os programas (*Licenciatura en*

Artes Visuales, Licenciatura en Artes Escénicas e Licenciatura en Música); assistir a algumas aulas e conversar com coordenadores de curso, uma significativa experiência que me aproximou da realidade da educação superior e das experiências formativas de professores/as de Arte na Colômbia.

A instituição de ensino superior que sustenta o nome de *Universidad Pedagógica Nacional* começa a ser gestada a partir de uma lei de 1917, que dispõe sobre a criação de institutos pedagógicos e estabelece duas políticas que marcarão a trajetória e a identidade da UPN. A primeira pretende, com a criação dos institutos, prover a formação docente para atuação nos anos iniciais de escolarização; e a segunda determina que “se eduquen en la ciencia pedagógica maestros, maestras, profesores aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección”. Segundo o *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* da UPN, esta segunda política “es quizá el más importante elemento de identidad institucional para la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto le otorga el carácter de Institución Educadora de Educadores” (COLÔMBIA, 2010, p. 5-6). Observo que este é um dos pontos em destaque ao longo de todo o *PEI* e no atual *Plan de Desarrollo Institucional (PDI)* 2014-2019.

No ano de 1927 começou a funcionar o chamado *Instituto Pedagógico Nacional* para mulheres que, em 1934, junto com a universidade de Tunja para homens, oferecendo “Cursos Complementarios para la Formación del Magisterio”, darão origem às chamadas “Facultad de Educación” colombianas, que serão responsáveis, ainda na década de 1930, por “formar en el nivel universitario los primeros núcleos de profesores para la enseñanza secundaria y normalista, así como para la inspección y dirección de las instituciones educativas” (COLÔMBIA, 2010, p. 6).

Cabe destacar que o pensamento pedagógico da época está marcado pelas experimentações, influenciado pelas ideias da Escola Nova e, especialmente, as ideias do filósofo estadunidense John Dewey, que estavam em plena difusão por toda a América Latina. Nesse contexto e sob a influência da Escola Nova, grupos de acadêmicos nacionais e estrangeiros contribuem com a formação dos futuros docentes com disciplinas nas áreas das ciências humanas e sociais. No mesmo período, anexos às faculdades de educação, são fundados os institutos que privilegiarão a investigação e “el estudio de las etnias y de los distintos grupos socioculturales”, promovendo “el espíritu de tolerancia ideológica” e cultivando “los saberes modernos en los distintos campos de las ciencias naturales, sociales y humanas” (COLÔMBIA, 2010, p. 6).

O país experimenta uma virada radical no campo da educação na década de 1950, especialmente no que diz respeito à formação docente. As contradições sociais e políticas do período levam a uma crise da “Escola Normal Superior” criada em 1935, que passa a se chamar “Escola Normal Universitária” e que, em pouco tempo, se divide em “Escola Normal Superior Masculina” de Tunja e “Escola Normal Superior Femenina” de Bogotá. Em 1952, as duas instituições mudam os nomes e a de Bogotá passa a se chamar “Escola Normal Universitária Femenina” e três anos depois se torna a “Universidad Pedagógica Nacional Femenina” e, finalmente, “en el año de 1962, adquiere el carácter mixto y su denominación actual” (COLÔMBIA, 2010, p. 6). Assim, segundo o *PEI*:

[...] el Instituto Pedagógico Nacional, la Facultad de Educación para Mujeres, la Escuela Normal Superior y la Escuela Normal Universitaria Femenina son los antecedentes institucionales, científicos y pedagógicos directos de la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque se caracterizan por su corta existencia, los establecimientos que dan origen a la Universidad son significativos en los procesos de institucionalización de la formación de educadores y dirigentes de la educación, en la introducción de los saberes modernos en todas las ramas del conocimiento y en la conformación de un perfil de formación profesional, académica e investigativa y de calidad (COLÔMBIA, 2010, p. 6).

Um período de estabilidade política na Colômbia é verificado na década de 1960, o que contribui para a expansão do sistema educativo e, conseqüentemente, a formação docente passa uma expansão quantitativa. Até o final da década de 1970, a *UPN* e a *Universidad Pedagógica y Tencológica de Tunja* assumiram a totalidade da formação dos profissionais da educação no país e, só a partir desta década, se verificará a criação de outras instituições formadoras nas esferas pública e privada. Este período é marcado ainda, por uma tecnologização da educação; muitos professores saem do país para qualificação em níveis de mestrado e doutorado, especialmente nos Estados Unidos; a universidade passa por uma grande reforma que expande as matrículas no ensino superior, convênios são firmados com organismos internacionais e há um investimento nas investigações educativas. Pensando não apenas nos programas de graduação, a criação da “Escuela de Graduados” garante a formação, em nível de especialização, aos professores e professoras dos diversos componentes curriculares, além de promover a análise dos currículos vigentes e a pesquisa educacional, segundo o histórico apresentado pelo *PEI*.

Muitos dos aspectos consagrados na vigente *Ley General de Educacion (LGE)* 115/1994, foram gestados ainda na década de 1980 com o *Movimiento Pedagógico*

Colombiano a partir do Decreto 080 de 1980 que propôs a reforma universitária, contexto em que iniciativas como autonomia universitária e participação democrática foram colocadas em prática. É nesse mesmo espaço temporal que, segundo o *PEI*, a universidade se apropria do pensamento pedagógico contemporâneo e reelabora suas formas de pensar/fazer a formação docente:

También se lleva a cabo, durante la década de los ochenta, una reforma en el área de la formación pedagógica y didáctica, a la luz de un modelo de formación científica y humanística que sitúa la formación del educador dentro de un contexto sociocultural, que promueve la reflexión en torno a la historia de las ciencias, a las relaciones entre pedagogía y conocimiento y a las distintas relaciones entre sociedad, educación y pedagogía (COLÔMBIA, 2010, p. 8).

Nessa direção, há um impulso nas ações da pós-graduação a partir dos coletivos qualificados formados no exterior com equipes de alto nível na investigação e na produção acadêmica. A pós-graduação passa a ser uma das prioridades da instituição na formação continuada dos professores, que refletirá em outras regiões do país com a criação de programas de especialização e de mestrado. É nesse contexto que se dão as primeiras iniciativas para criação do *Doctorado Interinstitucional em Educación (DIE)*⁷⁰.

O percurso histórico da *UPN*, na década de 1990, vista como um período de profundas transformações nos sistemas educacionais da América Latina, na Colômbia não diverge em grande escala dos demais países dessa região e foi nesse período que foi promulgada a *LGE* 115, de 8 de fevereiro de 1994 que consagra a *UPN* como instituição assessora do *Ministerio de Educación Nacional (MEN)* da Colômbia para os assuntos relacionados às políticas públicas de educação e à formação de professores/as. É também, nesse mesmo contexto, que nasce a nova *Constitución Política* do país, expressando as aspirações da nova sociedade colombiana por “procesos de concertación, tolerancia y pluralismo ideológico, con miras a la construcción de una Cultura Política Democrática” (COLÔMBIA, 2010, p. 8). É a partir dos aportes legais desse período que, segundo o *PEI*, a *UPN* pode exercer seu autogoverno e sua autonomia universitária com maior participação da comunidade universitária e da sociedade,

⁷⁰ O *Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE)* é uma parceria entre a *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, a *Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UCALDAS)* e a *Universidad del Valle (UNIVALLE)*. O programa tem como missão a “formación de investigadores en los planos individual y colectivo, del más alto nivel, en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica; sujetos con capacidades para producir nuevos conocimientos y de incidir en la apropiación y transformación crítica de la cultura, desde el marco de la flexibilidad, la cooperación nacional e internacional y el diálogo sur-sur, con las aperturas necesarias para interactuar con otras tendencias y paradigmas”. Fonte: <<http://doctorado.pedagogica.edu.co>>.

assumindo assim o papel de principal instituição formadora de professores do país. A Constituição Política do país, ao estabelecer a educação como direito fundamental, lega à *UPN*, como instituição pública, estatal, universitária, pedagógica e nacional, o desafio de trabalhar por uma educação como

[...] factor del desarrollo humano integral, mediador necesario para construir una sociedad justa, abierta e inclusiva como condición básica para la construcción de una cultura de paz y convivencia, animadora de procesos y estrategias conducentes al reconocimiento y respeto por las diferencias individuales y por la diversidad étnica, cultural y ambiental, en el horizonte de favorecer una educación intercultural (COLÔMBIA, 2010, p. 9).

Como universidade, a *UPN* é responsável pela investigação e produção de conhecimentos no campo educacional, formando os futuros docentes para a atuação competente na educação do país. A autonomia que lhe é garantida permite e a responsabiliza pela elaboração de políticas públicas de educação e, em estreita parceria com o *MEN*, pela oferta de programas que possam responder “a las preguntas y cuestionamientos que la sociedad realiza a las comunidades académicas y científicas, en función de su propio desarrollo educativo, científico, tecnológico, cultural, económico, político, ético, estético y ambiental” (COLÔMBIA, 2010, p. 10).

A universidade tem sido responsável, historicamente, pela formação dos educadores e das educadoras no país, especialmente “poblaciones que requieren una atención educativa especial, discapacitados cognitivos, funcionales y talentosos, comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas y comunidades campesinas” (COLÔMBIA, 2010, p. 11). Essa citação destacada do *PEI* aponta para seu projeto institucional, o inclusivo. Assim, a *UPN* é apontada pelo documento como uma universidade que se preocupa com a formação de docentes para uma “sociedad plural”, que fomenta “actitudes de respeto mutuo”, com capacidade de analisar “situaciones de discriminación e inequidade, de descentración para comprender al outro y lo outro” num processo de melhorias coletivas em que “a diversidad constituya su fundamento” no marco de uma “sociedad democrática” (COLÔMBIA, 2010, p. 11).

Como instituição nacional, a *UPN* é responsável por difundir e orientar os preceitos “del desarrollo educativo, pedagógico y didáctico de la nación, tanto en referencia a las tendencias sociales y educativas que se dan en sí misma y en el ámbito de nuestra diversidad regional, étnica, cultural y ambiental” (COLÔMBIA, 2010, p. 11). Essa condição é

reafirmada quando a instituição encabeça a rede de formação de educadores do país, reunindo as demais instituições em torno das ações propostas pelo ministério da educação. Ainda segundo o projeto, esse caráter nacional emana um papel de que “sus egresados, en ejercicio de su profesionalidad, cumplen con respecto al desarrollo educativo en las diferentes comunidades y âmbitos territoriales del país” (COLÔMBIA, 2010, p. 12).

No que diz respeito ao seu perfil público e estatal, a universidade é apontada como bem comum da sociedade colombiana, se responsabiliza socialmente, junto com o Estado, pela garantia do direito fundamental à educação, além de

[...] asegurar su gratuidad; de propiciar el acceso a la formación, a la investigación, al saber y a la producción de conocimiento; de apropiar y ampliar el saber necesario para el desarrollo colectivo; de posibilitar la inclusión y la permanencia del ciudadano en el sistema educativo; de promover el respeto a las diferencias individuales y a la diversidad cultural y ambiental; de propiciar un diálogo intercultural que garantice la unidad nacional; de intervenir en el cambio del pensamiento y la cultura a partir del reconocimiento del saber y aspiraciones de cada comunidad; de crear las condiciones de pertinencia y calidad acordes con cada contexto (COLÔMBIA, 2010, p. 12).

O documento deixa claro que a universidade é da sociedade colombiana, pois recebe dela os recursos financeiros para seu desenvolvimento e, portanto, como bem público implica escutar os cidadãos, fazendo dela um espaço que tem como função “comprender y proyectar sus potencialidades, talentos, problemas, necesidades y visiones de futuro, en aras de su mejoramiento” (COLÔMBIA, 2010, p. 12).

A missão e a visão da universidade, registradas no documento, deixam entrever a relação com as responsabilidades apontadas a partir de sua caracterização e de sua identidade como: universitária, pública, pedagógica e nacional. Como missão, o documento destaca o papel de formadora de professores; investigadora, produtora e difusora de conhecimentos, em estreita relação com a sociedade, na construção da nação através do “diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas, para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes âmbitos” e, nessa perspectiva “trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país”, se comprometendo com a “construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación” (COLÔMBIA, 2010, p. 13).

A visão da universidade se mostra alinhada aos ideais que a guiam por seu perfil nacional, estatal e pedagógico e, coerente com sua missão, observo que, pelo documento,

também deixa clara sua preocupação com a formação docente e a valorização social da profissão docente com base na investigação e na produção de conhecimentos pertinentes “a las condiciones históricas, políticas, sociales, interculturales y de diversidad étnica y ambiental en lo local, nacional, latinoamericano y mundial” gerando um “pensamiento pedagógico crítico y la formación de ciudadanos conscientes de su compromiso con la construcción de futuro” (COLÔMBIA, 2010, p. 13).

Ainda, segundo o projeto, os princípios que guiam a instituição estão calcados em sua autonomia universitária, na qualidade dos programas e dos serviços ofertados, na formação integral dos educandos, na igualdade de oportunidades, na liberdade de ensino e aprendizagens, na identidade pedagógica da universidade para a formação de educadores, na promoção de justiça social, de equidade e da diversidade, além da melhoria dos níveis da pesquisa e da docência (COLÔMBIA, 2010).

Dentre os muitos objetivos da universidade apontados pelo documento, destaco alguns dos que compreendo se alinharem à posição de universidade formadora de professores/as que confere identidade à *UPN*:

- Contribuir a la formación integral de ciudadanos a partir de una pedagogía para la ética civil, la paz, la democracia y los derechos humanos;
- Producir conocimientos en el ámbito de lo educativo y lo pedagógico y desarrollar procesos de innovación;
- Formar y cualificar educadores y demás agentes educativos, como profesionales de la educación para todos los niveles y modalidades educativas, etnias, culturas y poblaciones en condiciones de vulnerabilidad;
- Contribuir con el desarrollo de la identidad profesional del educador y con su valoración en el contexto social como trabajador de la cultura;
- Contribuir con el logro de mayores niveles de calidad educativa del país;
- Propiciar el desarrollo científico y tecnológico de las áreas de su competencia;
- Generar, desde la educación, una posición crítica frente a los procesos globalizadores y construir alternativas que aporten a las problemáticas sociales, políticas y culturales del país;
- Participar en la formulación y evaluación de las políticas públicas en Educación (COLÔMBIA, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva de missão, visão, princípios e objetivos, a *UPN* apresenta em seu *PEI* um plano de desenvolvimento acadêmico, apontando a docência, a investigação e a projeção social como suas razões de ser. Os processos de desenvolvimento acadêmico passam, segundo o projeto, por “programas específicos de docencia, investigación y extensión” e, por sua ênfase na formação docente, esses programas se articulam aos chamados “ejes transversales”, sendo eles: Identidad Pedagógica; Fortalecimiento Académico; Carácter

Nacional, Internacional e Intercultural; Vida Universitaria y Desarrollo Humano Integral; Gestión y Proyección Institucional (COLÔMBIA, 2010, p. 15).

No plano de desenvolvimento acadêmico, cada um dos eixos transversais é apresentado em tópico específico. Assim, a “identidade pedagógica” é apontada como a razão de ser da instituição e a base conceitual que conforma a universidade; o “fortalecimiento académico” reforma a missão de investigação, docência e a projeção social voltadas à formação de professores/as, compreendendo a docência como “una acción consciente que relaciona sujetos y subjetividades en torno a un propósito común: contribuir al desarrollo integral de la persona”. Por sua vez, a investigação é vista como “un componente fundamental de la academia y constituye un ámbito de formación y producción de conocimiento” e a projeção social é referenciada como um componente acadêmico cujos propósitos se dão em mão dupla: “llevar la Universidad a la sociedad y vincular la sociedad con la Universidad” (COLÔMBIA, 2010, p. 18).

O eixo “Caráter Nacional, Internacional e Intercultural” dialoga com o que o *PEI* considera “un mundo diverso y globalizado” que é vital para a proposta pedagógica da *UPN*, segundo o documento, pois permite oferecer em seus currículos e projetos “comprensiones, conocimientos y herramientas” para formação de “ciudadanos planetarios comprometidos con la existencia, supervivencia y sostenibilidad”.

No que diz respeito ao eixo “Vida Universitaria e Desarrollo Humano Integral”, este é pensado pela construção de uma “cultura de bienestar” em que os sujeitos possam se pensar como pessoas no plano individual e no coletivo, assim a universidade reflete sobre “lo humano y lo que implica en su propia dinámica” e, nesse sentido, “se reconoce a cada miembro de la comunidad pedagógica como un constructor de calidad de vida, de estados superiores de bienestar y desarrollo humano integral, para sí y para los demás” (*idem*, p. 21). A “Gestión y Proyección Institucional”, segundo o *PEI* é o eixo transversal que “permite dinamizar y hacer realidad los procesos y los procedimientos que facilitan el logro de los objetivos que legitiman y dan sentido a la Institución” (COLÔMBIA, 2010, p. 21).

A partir dos eixos transversais descritos em cada tópico específico, o documento leva em consideração a importância desses na “Incidencia en Políticas Públicas de Educación”, destaca, ao longo da exposição, a importância da universidade na construção histórica de uma consolidação como instituição formadora de educadores e sua influência junto ao ministério na elaboração de planos e políticas públicas de educação no país. Assim, aponta que “La incidencia de la Universidad en la conformación de políticas públicas y su articulación

institucional se constituye desde três campos: el patrimonio científico y cultural, el proceso docente y la comunidade pedagógica”. O documento argumenta que o “patrimonio científico y cultural” é permanentemente atualizado pela comunidade e confere poder político que influencia nos fins e propósitos da universidade e dos sistemas educativos; e o “proceso docente”, pela via investigativa, é responsável pela dimensão formativa e “proyecta el saber hacia nuevos estadios de desarrollo educativo y social de la nación”. Já a “comunidade pedagógica”, como espaço de interações humanas e de relações de poder, permite que estudantes, professores, pessoal administrativo e comunidade possam praticar “el Estado Social de Derecho, la Democracia Participativa y la primacía del bien general sobre el particular, así como el tipo de relaciones de poder que les son pertinentes, potenciando así la dimensión política de la Educación” (COLÔMBIA, 2010, p. 25).

O documento é finalizado apontando para o que analiso como um processo de permanente avaliação do que está posto, compreendendo que as ideias contidas são construções sociais e que necessitam ajustes pertinentes sempre que analisadas as demandas institucionais e as características próprias da comunidade pedagógica e que “se afirma en su devenir como espacio permanente de reflexión, valoración y transformación de sus prácticas” (COLÔMBIA, 2010, p. 26). Nesse sentido, o documento finaliza convocando a comunidade pedagógica e a sociedade a implementar uma avaliação das ações em seus desafios, alcances e dificultades.

Na análise documental que empreendo a partir do *PEI* da *UPN*, posso inferir que, consideradas as distâncias e aproximações que existem entre um documento oficial que é, orientador como pretende e prescritivo por seu caráter institucional, e a realidade em que se insere, muitos desafios estão implicados e muitos dos ideais podem se perder pelos caminhos e percursos. Ainda, penso e observo que, mesmo conformada e influenciada, como a maioria das universidades latino-americanas, pelo pensamento eurocêntrico e pelas ideias e ideais estadunidenses de educação superior e de formação docente, a *UPN* abarca as realidades educativas de diferentes contextos colombianos, afirmando sua identidade de universidade formadora de educadores/as, que se constitui ao longo de sua história e se mantém na contemporaneidade.

No documento, é possível observar que, ainda que por modismo, por ideal ou por convicção mesmo, muitos aspectos do pensamento decolonial latino-americano estão presentes na proposta do que é ou pretende ser a *UPN*, especialmente quando trata de pensar-se e a sua comunidade pela perspectiva intercultural, plural, biodiversa, pela valorização dos

coletivos sociais e culturais locais; ainda quando concebe a formação de educadores pela perspectiva do desenvolvimento humano integral, por incorporar uma visão interdisciplinar e de articulação de teoria/prática nos processos formativos. E ainda, pela visão ampliada de desenvolvimento educativo, científico, tecnológico, cultural, econômico, político, ético, estético e ambiental; por seu caráter inclusivo na dinamização de processos educativos direcionados aos que merecem especial atenção (“discapacitados cognitivos, funcionales y talentosos, comunidades indígenas, comunidades afrocolombianas y comunidades campesinas” (COLÔMBIA, 2010)).

Cabe registrar que muitos dos aspectos que destaco do *PEI* estão repensados de forma atualizada no *PDI* 2014-2019, que amplia o papel da *UPN* relacionando-a com o atual momento vivido pelo país, chamado de “pós conflito”⁷¹. Nesse sentido, o texto propõe “Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz” (UPN, 2014, p. 13).

5.2 “Un Programa bandera en Colombia”

Feita essa aproximação e apresentação da *UPN*, segue uma análise do currículo do programa de *Licenciatura en Artes Visuales (LAV)* da *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* de Colômbia. E tal como realizado com o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com o objetivo de identificar elementos que se configuram como obediências e como desobediências nos processos formativos para a docência em Arte.

O programa de *LAV* da *UPN* nasce como uma proposta da *Facultad de Bellas Artes* entre os anos de 1999 e 2000, apresentado ao *Consejo Académico* da *UPN* em outubro de 2000. Nessa primeira investida o projeto não foi implantado e, segundo narra o histórico do programa no *Proyecto Educativo del Programa (PEP)*, tal fato se deveu à “inconvenientes de orden administrativo”. No ano de 2003 o projeto volta a ser pensado e no fim de 2004 foi contratado um grupo multidisciplinar, por recomendação do *Consejo Académico*, para a

⁷¹ No mês de novembro de 2016 foi firmado o acordo de paz entre o governo colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC). O documento denominado *Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* foi firmado pelo presidente Juan Manuel Santos Calderón e pelo comandante das FARC Timoleón Jiménez com o objetivo de construir uma paz estável e duradoura no país. A íntegra do documento pode ser conferida em: Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP). Fonte: Alto Comisionado para la Paz. Disponível em: <www.altocomisionadoparalapaz.gov.co>.

construção do documento final. O projeto foi aprovado pelo *Consejo Superior* da UPN em 10 de dezembro de 2004 e, mediante *Resolución 3487 del 23 de junio de 2006*, o *Ministerio de Educación Nacional (MEN)* outorgou o *Registro Calificado* ao *Programa Académico de Licenciatura en Artes Visuales* e o Programa inicia seus trabalhos no segundo semestre de 2006.

A partir do ano de 2007 a *Facultad de Bellas Artes* propõe uma reestruturação curricular que integrará seus três Programas de licenciatura em Arte – *Artes Visuales*, *Artes Escénicas* e *Música* – mediante “una estructura problémica, flexible e interdisciplinar que deviene en las modificaciones de sus currículos” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 5). Essa malha curricular se organiza, segundo o *PEP*, a partir de quatro *Núcleos Integradores de Problemas* (NIPs) e cinco *Componentes Curriculares*, dos quais dois coincidem no *Ciclo de Fundamentación*, comum aos três programas.

Com a graduação da primeira turma de estudantes do programa no ano de 2011, a LAV passa por um processo de autoavaliação para renovação de seu registro, efetua um ajuste na estrutura curricular, reduzindo de 178 para 160 o número de créditos necessários para a graduação, faz alterações nas nomenclaturas de alguns *Espacios Académicos*⁷² e incluindo “cursos optativos de profundización”. Com a renovação do registro, o *Plan de Mejoramiento*, resultado da autoavaliação do programa, aponta para: “fortalecimiento de los componentes curriculares y de los comités de apoyo académico-administrativo”; “la revisión de los programas analíticos”; “el acompañamiento a los docentes que ingresan”; “reuniones permanentes del equipo docente para la apropiación del Proyecto Curricular, su despliegue y cualificación, con sus correspondientes memorias”; “innovaciones a los equipos de trabajo orientando las metas al fortalecimiento de la investigación, la configuración de sus líneas, como también a la proyección y circulación al medio externo” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 7).

O marco legal do Programa encontra respaldo na *Constitución Política de Colombia*, que estabelece em seu Art. 70:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (COLÔMBIA, 1991, s.p).

⁷² Os chamados *EAs* – *Espacios Académicos* na estrutura curricular do programa de LAV da UPN são compreendidos como o que em algumas estruturas curriculares de cursos de graduação no Brasil se concebe como ‘disciplinas’ e que no curso de LI da UFSB é chamado de Componente Curricular (CC).

O Programa encontra respaldo ainda na atual *LGE* (Lei 115 de 08 de fevereiro de 1994) que estabelece em seu Art. 23 a *Educación Artística* como área obrigatória e fundamental do currículo escolar; na *Ley General de Cultura* (Lei 397 de 07 de agosto de 1997) que estabelece em seu Art. 29 que o *Ministerio de Cultura* junto com o *Ministerio de Educación Nacional* promoverão nas universidades estatais, “la creación de programas académicos de nivel superior en el campo de las artes, incluyendo la danza-ballet y las demás artes escénicas” (COLÔMBIA, 1997, s.p); no Documento nº 16 – *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Média*; no *Plan Nacional de Educación Artística* do *Ministerio de Cultura e Ministerio de Educación Nacional* (2007-2010); e no *Plan Decenal de Educación* (2006-2016).

Todos estos pronunciamientos de la política educativa colombiana son incorporados por el programa de Licenciatura en Artes Visuales, para sustentar la relevancia y pertinencia de su oferta formativa, conforme a sus propósitos de formación en pedagogía de las artes, de dignificación de la profesión y el impacto que han de generar sus egresados para responder a las demandas de los contextos socioculturales actuales (UPN PEP/LAV, 2016, p. 10).

O documento aponta para a articulação da investigação com a projeção social do campo da educação artística e define a “Pedagogia” como disciplina fundante do programa e “como campo de saber y conocimiento donde los procesos de Enseñabilidad y Educabilidad, y su incidencia en las construcciones culturales de los sujetos y las comunidades” devem ser constantemente refletidos e contrastados (UPN PEP/LAV, 2016). Assim o programa justifica que a Pedagogia e a Arte são seus fios condutores e concebe o ato de educar como ato político.

A opção pela denominação “Artes Visuales” aponta para as concepções de Arte que permeiam o Programa. Segundo o documento, a opção por “Artes Visuales” implica uma visão ampliada que não exclui as Artes Plásticas, mas “amplía su universo al territorio de la imagen visual inmersa en las manifestaciones de la cultura popular, en las prácticas artísticas contemporáneas, así como mediada por el universo tecnológico visual” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 11).

Na concepção do objeto que funda o Programa, nesse caso, Artes Visuais, há uma tentativa de assumir um pensamento epistemologicamente desobediente que desloca tal objeto da perspectiva das Artes Plásticas, que carrega em seu cerne uma visão eurocêntrica por considerar Arte (com A maiúsculo) apenas as manifestações/expressões legitimadas como

poéticas visuais tradicionais (desenho, pintura, escultura, gravura) pelo viés europeu. Amplia-se o entendimento para o campo expandido das Artes Visuais, que inclui as manifestações/expressões populares dos coletivos sociais e as produções contemporâneas; o que não significa que o termo Artes Visuais não carregue consigo a obediência epistemológica da perspectiva eurocêntrica.

O *PEP* destaca a necessidade de, nos processos educativos, pensar e abordar criticamente a imagem nos processos formativos, não apenas nos cenários educativos artísticos como “en contextos culturales y sociales”. A esse respeito, o documento salienta que

El concepto de Artes Visuales auna un nuevo agrupamiento de las artes, desde un enfoque ampliado que recoge las artes plásticas (Dibujo, Pintura, Escultura y Grabado), pero también la producción a través de los nuevos medios, las manifestaciones de la cultura popular, y nuevas prácticas artísticas que en las últimas décadas han llevado a nuevos enfoques y tratamientos, tales como: instalaciones, happenings o performances. Todo ello ha mostrado las posibilidades de interactuar con la imagen, de manipular tecnologías emergentes para crear, donde la interactividad y la multimedialidad se constituyen en la característica por excelencia de las Artes Visuales (UPN PEP/LAV, 2016, p. 23).

Essa concepção de Artes Visuais está diretamente relacionada ao modelo formativo adotado pelo Programa e à concepção de “Educación Artística” para a qual aponta. Assim, o ensino de Arte é visto para além de um viés intuitivo ou emocional e a formação deve possibilitar, ao egresso, habilidades para “crear, comunicar, incidir y transformar su contexto real, particular y global” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 16).

O embasamento teórico sobre o campo da “Educación Artística” utilizado pelos/as elaboradores/as do documento recorre às ideias dos estadunidenses John Dewey, Elliot Eisner e Howard Gardner, do inglês Herbert Read e dos espanhóis Imanol Aguirre e Ricardo Marín Viadel. Nesse ponto, o Programa se apresenta, obedientemente, subalterno à colonialidade intelectual europeia/estadunidense. Cabe reafirmar que decolonizar não implica deslegitimar o pensamento europeu/estadunidense sobre a Educação Artística, mas legitimar formas latino-americanas de pensar uma Educação Artística ou Arte/Educação para os contextos latino-americanos. A Educação Artística ou a Arte/Educação da América Latina se difere de uma Educação Artística europeia ou estadunidense na medida em que se trata de realidades educativas distintas. Pensar uma Educação Artística para a América Latina pelas histórias, culturas, expressões visuais, sonoras e gestuais que a pensam e refletem não implica a exclusão da Arte – em sua concepção ocidental – ou do pensamento educacional

européu/estadunidense, mas a inclusão da Arte e das formas latino-americanas de pensar esse campo de conhecimentos contextualizado. Logo, é possível questionar: onde estão os autores e as autoras de referência para a formação docente em Arte e para a Arte/Educação da América Latina no projeto de curso da *LAV* da *UPN*?

O documento contém, ainda, uma justificativa quanto à necessidade de um ensino de Artes Visuais para o desenvolvimento sensível e artístico das comunidades com a introdução da Arte no cotidiano. Coloco-me a pensar a qual Arte o Programa se refere, visto que o modelo formativo adotado, teoricamente, passa pela episteme formativa europeia/estadunidense. Contraditoriamente, o mesmo documento reconhece que o ensino de Artes Visuais demanda um ensino-aprendizagem contextualizado e que responda às necessidades de uma época “lo cual le otorga su carácter histórico y también político, al favorecer que los sujetos en su proceso de constitución personal y social logren percibirse como hijos de una cultura de la que proceden y a la que retornan para transformarla” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 23). Trazer essas contradições que emergem a partir do discurso é importante para a compreensão de como esse currículo se concretiza nas ações formativas empreendidas e o reflexo destas nas percepções dos sujeitos em formação.

Há outro destaque a fazer no projeto, que aponta para o que é o modelo formativo adotado pelo Programa. Trata-se da promoção daquilo que o *PEP* chama de “experiência formativa creadora”, na qual o/a estudante da licenciatura parte da experimentação das expressões visuais em busca de uma poética, tanto da Pedagogia quanto da Arte, alinhando a ideia de formação do professor/artista. Segundo o documento, é assim que o Programa se propõe a fortalecer a identidade profissional do/a licenciando/a em Artes Visuais.

Em compasso com a missão da *UPN* na formação de docentes para atuação nos diversos espaços educativos da realidade colombiana, os princípios do Programa de *LAV* são definidos pela universalidade, idoneidade, eficiência, pertinência, flexibilidade, multiculturalidade e integralidade. Partindo desses princípios, o Programa tem como objetivo geral:

Formar licenciados en artes visuales que respondan a los desarrollos pedagógico-artísticos de su profesión, como profesionales sensibles, creativos y críticos, comprometidos con los nuevos desafíos de la sociedad y la cultura colombiana, capaz de generar propuestas que incidan en la transformación y el enriquecimiento cultural y educativo del país (UPN PEP/LAV, 2016, p. 14).

Pensar a formação de professores/as comprometidos/as com os novos desafios da sociedade e cultura colombianas aponta para uma preocupação com as realidades educativas e culturais locais que definem um modelo formativo invertido em relação à lógica universalista eurocêntrica. Essa visão aparece reforçada nos objetivos específicos com apontamentos acerca: do desenvolvimento sociocultural; das particularidades dos contextos situados, da investigação sobre a vida cotidiana urbana e rural; do melhoramento da educação do país; da formação de uma consciência ética com responsabilidade social; e da formação de um cidadão construtor da paz na promoção da igualdade, inclusão social e respeito à diferença (UPN PEP/LAV, 2016).

O modelo formativo do programa aponta ainda para uma concepção de formação docente em Arte que não está preocupado em formar artistas ou mesmo ser um mero instrumento de informações sobre fenômenos culturais, mas avança na perspectiva de formação do que concebe como “profesional artista-docente”. Nessa concepção, o licenciando/a em Artes Visuais “debe ser un pedagogo que promueva las expresiones artísticas y recupere la tradición popular” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 16), alinhando-se à ideia de que a pedagogia é o elemento fundante do Programa. A perspectiva de formação da LAV por um/uma docente/artista alinha-se à crescente ideia de formação do/a professor/a/artista/pesquisador/a que vem se difundindo pelos cursos e programas de formação docente em Arte nos mais diversos contextos formativos mundiais.

O caráter investigativo do programa de LAV é destacado como um fio condutor que, segundo o documento, “propiciará un egresado capaz de cuestionarse sobre una realidad sociocultural concreta y buscar acciones pedagógicas en las cuales el arte sea el hilo conductor”; “de generar procesos de investigación que contribuyan a la reivindicación de las experiencias visuales populares”; “de realizar indagaciones donde las artes visuales como medio participe en acciones pedagógicas” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 17).

O documento aponta, em muitos trechos, preocupação com uma “formación integral” e crítica. Essa preocupação evidencia a intenção de se dar conta dos aspectos multifacetados que configuram a formação docente, não somente no campo da Arte. O Programa vai tentando amarrar seu currículo por todos os lados, num desejo de incluir essa perspectiva, concebida como ‘formação integral’⁷³.

⁷³ Minha experiência, na construção de currículo para formação docente em Arte, me mostra que essa preocupação em tentar cercar a formação, numa pretensa ‘perspectiva integral’, pode abarcar várias dimensões

Vale dizer que o modelo pedagógico da *LAV UPN* a partir do chamado “proyecto curricular” do Programa segue a referida linha da formação integral e adota o que chama de uma “perspectiva integradora”, justificando que a formação docente em Arte na *UPN* “se lleva a cabo a la luz de un modelo integrado que retoma algunos aspectos del modelo situacional y otros del Histórico social o Reconstruccionista social” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 28). Nessa perspectiva analítica, o Programa se mostra desobediente no sentido em que concebe:

[...] la Educación como um acto político de reconfiguración frente a la perpetuación de las formas sociales establecidas y en tanto reconoce este lugar incorpora: la pretensión de transformación social a través de los procesos educativos, y el modelo situacional posiciona la formación de los licenciados como un proceso que implica autoformación y un modo riguroso al estudiar las realidades socio culturales que le permita deconstruir y configurar nuevamente su conocimiento sobre de la realidad como actitud académica y profesional (UPN PEP/LAV, 2016, p. 28).

A estrutura curricular apresentada pelo Programa compreende um *Plan de Estudios* composto de *Ciclos*, *Núcleos Integradores de Problemas (NIPs)*, *Componentes Curriculares* e *Espacios Académicos (EAs)*. Segundo o documento, o *Plan de Estudios* espera que os/as estudantes desenvolvam competências:

[...] pedagógicas, didácticas, disciplinares, interdisciplinares y comunicativas dando cuenta de sus capacidades y dominios cognitivos, aptitudinales y actitudinales que le permitan agenciar actividades de docencia, investigación y proyección en el ámbito de la educación artística visual, con jóvenes de la Educación Media en el sistema formal (grados 10º y 11º), con jóvenes inscritos en programas para el trabajo y desarrollo humano y con jóvenes de comunidades no escolarizadas (UPN PEP/LAV, 2016, p. 39).

O *Plan de Estudios* do Programa está estruturado para 5 (cinco) anos. Nesse período, a experiência formativa se organiza em dois ciclos, sendo um de “fundamentación” e outro de “profundización”, compreendendo 60 (sessenta) *Espacios Académicos*. O ciclo de fundamentação inclui do I (primeiro) ao VI (sexto) semestre com 41 (quarenta e um) *EAs* e se refere ao “conjunto de actividades académicas orientadas a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos”. O ciclo de aprofundamento compreende do VII (sétimo) ao X (décimo) semestre com 19 (dezenove) *EAs* e se refere ao “conjunto de

formativas, mas ao mesmo tempo pode se tornar limitadora por tanto acercamento e acabar por impermeabilizar o currículo a epistemes e influências outras.

actividades académicas orientadas a vivenciar los procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, a la ampliación de saberes y a la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje y al análisis de su impacto en la cultura” (UPN PEP/LAV, 2016). Como forma de gerar alternativas interdisciplinares, estes dois ciclos de formação se organizam em quatro momentos curtos chamados *Núcleos Integradores de Problemas (NIPs)* com duração de dois ou três semestres cada.

O Programa estabelece ainda, componentes curriculares de formação que compreendem cinco conjuntos de *Espacios Académicos* articulados e são denominados no documento como: “Componente Pedagógico y Didáctico”; “Componente Interdisciplinar”; “Componente Investigativo”; “Componente Disciplinar Específico” e “Componente Comunicativo”. Os *EAs* no currículo do programa de *LAV* da *UPN* são concebidos como o que é considerado como disciplinas na maioria dos currículos de formação docente no Brasil.

A partir dos componentes curriculares e com base em cada um dos *NIPs*, o Programa define “un conjunto de competencias que den cuenta del sentido propio de cada uno”. Aqui observo uma retomada da perspectiva de “formación integral” que, segundo o documento, encontra base na missão da *UPN*, que está definida no projeto de universidade. A partir dessa perspectiva, o programa adota um modelo formativo por competências que, segundo aponta, “implica abordar la competencia como concepto multifacético y complejo, desde el trabajo transdisciplinario”. E antes de qualquer inferência crítica que eu possa vir a fazer sobre o modelo formativo docente por competências, o *PEP* se acerca de autocrítica apontando que o termo “competência” geralmente é assumido sem reflexão crítica, ou mesmo investigação sobre seus fundamentos conceituais, teóricos e epistemológicos, baseando-se no prático sem apropriação teórica. E segue apontando que:

[...] de allí la urgencia de abordar el enfoque de competencias desde el análisis, la indagación, contrastación de ideas, identificación de problemas y su solución, en ultimas la apropiación rigurosa de este concepto mediando su aprendizaje con creatividad, innovación y pertinencia que permita trascender la instrumentalidad y operatividad con que ha sido asumido y determinado (UPN PEP/LAV, 2016, p. 54).

Ainda assim, é importante questionar o sentido de que um modelo formativo por competências – ainda que justificada a articulação teórico-prática pelo projeto do Programa – advém de uma perspectiva formativa para atendimento dos interesses do capital e do mercado de trabalho, que requer sempre um ‘novo profissional’ que supra as demandas do capital. No

plano pedagógico, o modelo formativo por competências se encaminha como forma de privilegiar o prático, com a formação aligeirada, em lugar de uma formação que privilegia a sólida formação e articulação teórica; configura-se na visão de resolução de problemas que traz consigo a instrumentalização prática do docente em formação e, nesse ponto, o programa de LAV se mostra obediente aos modelos formativos neoliberais de viés eurocêntrico/estadunidense que, na América Latina, penetram com facilidade como modismos que, ao meu olhar, representam o (neo)colonialismo intelectual no campo da educação.

Na visão de formação integral articulada às “competencias del educador artístico-visual” como definido, o *PEP* indica conjuntos de competências para cada *NIP* que seguem as denominações dos componentes formativos: “competencias didático-pedagógicas”; “competencias comunicativas”; “competencias investigativas”; “competencias disciplinares” e “competencias interdisciplinares”.

Ainda que caibam muitas críticas ao modelo de formação por competências, principalmente em relação à articulação teoria-prática, algumas das competências definidas no programa da LAV UPN podem se configurar como o que considero desobediências, no sentido de pretenderem que os/as licenciados/as possam: “interpretar distintos marcos conceituais”; “compreender a los sujetos de aprendizaje como situados en diversos contextos sociales y culturales”; “Plantear preguntas y acciones desde su propio lugar de enunciación, apropiando las narrativas de la historia del arte para cuestionar y atender las problemáticas locales contemporáneas el modo en que se han producido los relatos hegemónicos”; “Articular propuestas de creación artística contemporáneas con la pedagogía visual para diseñar y abrir nuevos espacios para la práctica pedagógica comprendiendo el entorno social que lo rodea”; “Analizar de manera crítica las nociones, posturas y condiciones de lo interdisciplinar, a partir de los campos de estudio y los saberes, en tensión con las relaciones de poder, el arte, la ciencia y la Educación”; “Generar estrategias de reconocimiento y comprensión de lo social, desde el campo de la educación artística visual, que favorezcan la transformación de las problemáticas sociales a través del arte” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 57).

É possível supor, ainda, que, transpostos do documental à ação, os processos de formação dessas dimensões docentes, que o programa concebe como “competências”, colocam em questionamento uma formação docente alienada e se encaminham no sentido da formação docente autônoma e emancipadora, pelo menos no pensado/ documentado.

A partir do modelo formativo adotado pelo Programa da LAV UPN, importa buscar, na menor unidade desse complexo formativo, ou seja, nos EAs, outros elementos que se

configuram como obediências e desobediências que interessam no currículo do Programa. De outra parte, a organização curricular em componentes, núcleos e espaços proporciona uma análise da estrutura tanto no sentido horizontal por semestres e *NIPs* quanto no sentido vertical a partir dos componentes curriculares e dos *Espacios Académicos*.

Em uma análise vertical, no que diz respeito ao “Componente Didático Pedagógico”, os *EAs* se configuram como espaços de discussão sobre a profissão docente e a inserção do futuro docente nos espaços de atuação. Nele se inserem os *EAs* “Seminário de práctica pedagógica I, II, III e IV” se configuram como atividades do estágio supervisionado e que, à minha análise, não apontam para nenhuma desobediência no campo formativo e se configuram como as burocracias que têm regido o estágio supervisionado na maioria das experiências de formação docente. Enfatizo aqui o *EA* “Discursos pedagógicos y de la Educación” que, em sua ementa, intenciona “fundar en los futuros profesionales de la educación, un posicionamiento como sujetos históricos, al reconocer su importancia, comprender y descifrar en el pasado orígenes, que prefiguran nuestro presente y en esa medida proyectar de forma consciente posibles transformaciones” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 45). Considero que, promover a formação de docentes que reconhecem sua história e suas origens é um primeiro passo para ações pedagógicas que se encaminhem no sentido de desobediência docente, um importante passo que poderá refletir na educação básica.

Outro *EA* de relevo é “Epistemologías de la Educación Artística” que se propõe a ser um espaço de discussão do “campo de la Educación Artística, sus desarrollos y tendencias desde el estudio de teorías y modelos constituidos”, apontando para o contexto colombiano (UPN PEP/LAV, 2016, p. 47).

A proposta, ao apontar para a discussão das teorias e modelos de educação artística no contexto colombiano, se encaminha para uma desobediência formativa, porém quando analiso as bases teóricas que a compõem observa-se que são provenientes de modelos teóricos estadunidenses/europeus, razão pela qual coloco em questionamento as epistemes em estudo nesse *EA*, além de constatar um encaminhamento para a manutenção colonial pela obediência aos modelos hegemônicos.

A interdisciplinaridade evidenciada no projeto da UFSB, aparece no Programa da *LAV UPN* como um componente curricular chamado de “Componente Interdisciplinar” e reúne *EAs* que se configuram como seminários que vão do segundo ao sexto semestre. A proposta interdisciplinar do programa também provém de uma visão institucional em que a *Facultad de Bellas Artes* e suas três Licenciaturas (*Artes Visuales*, *Artes Escénicas* e *Musica*)

compartilham conhecimentos pela via interdisciplinar. Assim, a interdisciplinaridade aparece sob a forma de seminários que propõem discutir temas relacionados à Arte “como concepto, su epistemología y sus âmbitos” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 63). Os seminários I e II são compartilhados por estudantes das três licenciaturas e o seminário III discute as especificidades de cada programa. A pergunta geradora que fundamenta esses seminários é: “¿Bajo qué criterios más allá de los artísticos, podemos hablar de arte?” (UPN PEP/LAV, 2016).

A perspectiva interdisciplinar também está pensada no currículo do programa pelo “Componente Investigativo” do primeiro ao décimo semestre. Os *EAs* reunidos neste componente realizam uma trajetória formativa que se propõe a pensar os sujeitos da aprendizagem em educação artística e seu desenvolvimento psicológico; a problematização da pesquisa em educação com coleta e interpretação de dados neste campo; até a socialização da pesquisa como trabalho de conclusão e curso. Um elemento de desobediência neste componente fica por conta dos dois laboratórios: um “de cración” e outro “de desarrollo”. O primeiro propõe a exploração do território de ação na busca de “una apropiación formal y conceptual, encuentros y hallazgos en torno a su relación con las Artes Visuales pero fundamentalmente con sus derroteros como artistas pedagogos” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 48). O segundo refere-se à “apropiación conceptual y práctica de habilidades y herramientas artístico visuales que le permitan a las y los estudiantes generar propuestas de creación pedagógica y artística-visual en contexto con las realidades socio-culturales de su entorno” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 49). Nessa perspectiva, a pesquisa não está limitada, nem somente aos aspectos artísticos e nem somente aos aspectos educativos; nem aos aspectos teóricos e nem puramente aos aspectos práticos.

No plano de estudos arquitetado, o chamado “Componente Disciplinar” faz as vezes de aproximar o/a futuro/a docente dos aspectos relacionados aos processos artísticos. Observo que o Programa, obedientemente, direciona tais processos às poéticas artísticas tradicionais como desenho, pintura, escultura e fotografia. Neste componente, a atenção volta-se aos rumos dados aos conteúdos que discutem e problematizam a história da arte. No *EA* denominado “Historia del Arte Moderno Occidental”, a proposta “busca indagar las premisas sobre las cuales se ha construido el relato de la historia del arte moderno occidental”. Na contramão de uma perspectiva linear/cronológica, tenta escapar “Pensando la historia del arte como la formación de sentido desde la lucha de fuerzas entre distintos grupos sociales y posturas ante el arte y ante el mundo” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 43).

A perspectiva de estudos da história da arte da LAV, apresenta um posicionamento desobediente em relação à versão de história da arte única – europeia/estadunidense – que comumente é encontrada nos currículos de formação em Arte, seja nos bacharelados ou nas licenciaturas. Essa postura segue no EA denominado “Problemáticas del Arte Moderno” que propõe que “los estudiantes reconozcan la concepción del concepto de sujeto y lo que significa en términos visuales, la contextualización y comprensión de los sentimientos de la época moderna y la incapacidad de la lectura de la alteridade”. Deve-se ressaltar, a este respeito, que o EA propõe “repensar y problematizar los referentes desde los cuales se ha escrito el discurso de la historia del arte moderno y de qué maneras es posible responder críticamente (desde la pedagogía de las artes) al mismo” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 44). A mesma postura e perspectiva que considero desobedientes, no documento, seguem nos EAs desse componente para os semestres seguintes, denominados: “Prácticas artísticas contemporáneas”, “Prácticas artísticas latinoamericanas” e “Prácticas artísticas en Colombia” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 45-47).

Os traços de uma linearidade histórica da arte são claramente advindos da ideia de estudos de história da arte ‘dos primeiros tempos à contemporaneidade’, ou ainda de partir ‘do universal ao local’. Ou seja, mais um elemento de obediência ao modelo hegemônico que legitima uma história única.

Ainda no “Componente Disciplinar”, parece haver uma tentativa de propor um currículo flexível e com percursos formativos plurais, com a oferta de EAs denominados de “Optativas de profundización” e “Electivas”. Nos EAs como optativas estão “Circulación en las Artes”, “Imagen en movimiento”, “Lenguaje Audiovisual”, “Linguajes del cuerpo”, “Prácticas artísticas en el espacio” e “Reproductibilidad de la imagen”. Esses EAs têm como característica comum, como a própria denominação já aponta, o aprofundamento dos estudos sobre um conteúdo, superficialmente, explorado. As ementas documentam elementos de desobediência ao apontarem estudos de: “arte sostenible, arte-territorio”; “identificación y reconocimiento de conceptos como procesos artísticos comunitarios, territorio-derivadas y memoria”; “otras aproximaciones y formas cinematográficas”; “explorando y profundizando en conceptos (objeto, material, experiencia, lugar, territorio, frontera, no-lugar, mapa, etc.)” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 50).

Quanto ao chamado “Componente Comunicativo” que, segundo o projeto, deve ser entendido como “transversal al currículo” reúne espaços acadêmicos que “favorecen de algún modo los aspectos de la comunicación, ya sea a través de la producción y comprensión de la

escritura, la oralidade o la imagen” (UPN PEP/LAV, 2016, p. 41). Assim, fazem parte desse componente os *EAs*: “Comprensión y producción de textos”, “Segunda lengua: Inglés” e “Semiotica de la imagen”, que aquiescem a colonialidade, especialmente quando é imposto como a língua a ser aprendida.

Na análise aqui empreendida acerca do currículo do Programa da *LAV UPN*, pode-se inferir que o programa tem perspectivas diversas e multifacéticas, características da própria formação docente. A perspectiva da experiência formativa do currículo documentado no projeto reflete tensionamentos que também são característicos da formação docente e, nesse sentido, o programa faz importantes inserções à perspectiva de pensamento decolonial, mas pela sua juventude ainda está baseado no pensamento europeu/estadunidense e pouco embasado em tantos/as e significativos/as pensadores/as e teóricos/as latino-americanos/as que são referências na Educação, na Arte, na Arte/Educação e na formação docente em Arte, para a América Latina.

Reitero, nesta análise, que as experiências latino-americanas de formar docentes requerem dos sujeitos em formação que compreendam seu lugar de enunciação, seus territórios de produção da Arte, seus espaços de atuação profissional na produção da Educação. E implica, necessariamente, em questionar as epistemes hegemônicas e abrir espaços para os espelhos que refletem as histórias, as culturas e as artes da América Latina como referentes.

Até este ponto as análises empreendidas se voltaram para a dimensão documental e para o currículo nas perspectivas oficial, formal e prescritiva. Daqui por diante, as análises se voltam para as dimensões do currículo em ação, passando a considerar o hiato entre o prescrito e o realizado, agregando novos elementos ao objeto de investigação.

5.3 “La desobediencia docente es la única forma de ser docente”

A frase que dá título a este tópico é do Professor Iván, um dos professores com quem dialoguei na busca por identificar elementos que se configuram como obediências ou desobediências docentes em narrativas sobre os processos formativos de professores/as de Artes Visuais no programa de *Licenciatura en Artes Visuales (LAV)* da *UPN*.

O perfil dos/as docentes da *LAV UPN* que entrevistei é composto por dois professores e duas professoras, sendo que todos/as possuem formação específica em Artes Plásticas ou

Visuais, possuem título de mestre/a e a Professora Luiza está cursando doutorado em Educação. Eles/Elas têm pelo menos 5 (cinco) anos de experiência com a formação inicial docente, mas somente a Professora Pilar participou da elaboração do *PEP* de *LAV*. Dos dois professores, o Professor Juán se autodeclara *mestizo*, tem idade entre 41 e 45 anos, atua no programa desde 2014 e atuou por 13 anos na Educação Básica⁷⁴. Já o Professor Iván, tem idade entre 36 e 40 anos, se autodeclara branco, atua no programa desde 2010 e não tem experiência docente na Educação Básica. Em relação às duas professoras, ambas se autodeclararam *mestizas*, têm idades entre 36 e 40 anos, trabalham na *LAV* desde 2012 e atuaram na Educação Básica por 3 meses.

Na relação desse grupo de docentes com a *UPN* há elementos que levam a refletir sobre o papel desempenhado por essa instituição como principal instância pública formadora de professores/as de Arte (*Artes Visuales, Musica, Artes Escénicas*) na Colômbia. Chama a atenção, por exemplo, os relatos sobre a situação da maioria dos/as docentes que trabalham na *LAV* (e talvez em muitos outros programas da universidade), que não sejam, como chamam os/as docentes efetivos/as, “docentes de planta”. Trata-se de docentes com contratos precários de trabalho, o que faz com que alguns deixem a instituição e o programa em busca de melhores condições de trabalho e de salário. A Professora Luiza atribui às “políticas neoliberais” essa precarização da universidade que, com esse tipo de contrato de trabalho, limita os espaços e tempos de diálogo entre os/as professores/as do Programa.

Quanto à referida falta de tempo para o diálogo no coletivo, a Professora Pilar chama a atenção para as “propuestas de alineamientos del Ministerio de Educación” que, em consonância com as políticas globais neoliberais, são aquiescidas pelos docentes “sin lectura crítica”. Ela também questiona as burocracias e a falta de recursos financeiros da universidade, que resiste apesar de movimentos como greves do corpo docente.

Em contraponto à burocracia institucional, quando questiono sobre as possibilidades de desobediência docente na *UPN*, nas quatro narrativas docentes aparecem referências ao que chamam de “libertad de cátedra” ou “autonomía de cátedra” como algo positivo na universidade, ainda que limitada pelas burocracias insitucionais. Nessa mesma direção, o Professor Iván destaca que “falta que eso permee realmente la estructura formal de la universidad” e, mesmo que a instituição garanta essa “liberdad”. Mesmo que a instituição dê

⁷⁴ O que no Brasil é definido como Educação Básica compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no sistema educativo da Colômbia também compreende três níveis: “la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media”. Fonte: MINEDUCACIÓN. Disponível em: <<https://www.mineducacion.gov.co>>.

essa liberdade, há uma dicotomia entre o papel da universidade e o que acontece no cotidiano com “unas posturas bastante conservadoras y eurocentradas en muchas cosas”. Essa fala do Professor Iván acena para contradições institucionais, que merecem atenção entre o documento que baliza as ações da *UPN* e o que é realizado.

No que concerne à *UPN*, enquanto formadora de professores/as, esta é referenciada nas narrativas docentes como uma universidade com forte relação com as questões sociais, os contextos, a gente e a realidade colombiana, o que, segundo o Professor Iván, não é tão forte nas universidades privadas que mantêm um discurso mais eurocêntrico e afastado das questões sociais e contextualizadas. Essa relação com os contextos é refletida no modelo formativo da *LAV* e é vista como uma forte vocação do Programa.

As críticas que os/as docentes apresentam ao programa deixam emergir elementos de obediência, especialmente no que diz respeito aos problemas relacionados à (des)articulação teoria/prática. A Professora Luiza reconhece que este é um ponto fraco do Programa e argumenta: “Ese es un punto débil, como que la práctica pedagógica sea realmente significativa y articulada”. No mesmo sentido, a Professora Pilar percebe uma separação entre “el saber pedagógico” e “el saber artístico” que não deveria existir e “sino que más bien, se debe pensar en las potencias de las dos disciplinas que los compone”. Em contraponto, a mesma professora reconhece que há um trabalho de formação crítica no programa, “un trabajo crítico de investigación para la acción”. O Professor Juan, por sua vez, observa que há uma divisão entre o que tem que ser “pedagógico” e o que tem que ser “disciplinar” (referindo-se aos conteúdos específicos do campo de conhecimentos em/sobre Artes Visuais), que não deve ser ignorado, pois não há que se pensar só na formação como docente. No mesmo sentido, para o Professor Iván, “hay como una brecha, entre la pedagogía y el arte. Se trabajan de forma separada”. Em síntese, ambos os professores tendem a pensar a formação de professores/artistas sem as dicotomias de saberes pedagógicos e saberes artísticos.

As distinções entre teoría e práctica, pedagogía e arte, saberes artísticos e saberes pedagógicos aparecem de forma recorrente nas narrativas docentes sobre o modelo formativo da *LAV*. Há, na narrativa do Professor Iván, por exemplo, relatos de que essas “dicotomías extrañas” refletem nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, de forma que, em muitos casos, eles não articulam os saberes pedagógicos com os saberes artísticos. Essa questão ainda reflete nas relações entre os docentes, de forma que, segundo o Professor Iván: “muchas veces uno no sabe quién es el otro” e complementa:

Bueno, yo pienso que hay un punto fuerte a mejorar y es el trabajo del cuerpo docente como grupo. Y la enseñanza que precisamente hay esa dicotomía, será porque no existen los espacios para que el cuerpo docente pueda crear cosas en conjunto, no pueda estudiar junto (Professor Iván).

O Professor Iván não atribui exclusivamente aos/às docentes a responsabilidade pelo fato de não se reunirem ou por não criarem espaços de diálogos e de estudos. Essa deficiência, que desarticula as ações docentes no programa, é atribuída à falta de horas para essas finalidades, ou seja, às burocracias institucionais e à falta de recursos. Porém, o mesmo professor não deixa de debitar uma parcela de responsabilidade aos/às docentes, no sentido de que, mesmo estando lado a lado, pouco se ouvem e, por vezes, criam barreiras disciplinares: “no se da diálogo y cuando se da, se da de forma muy fragmentaria, por eso que están muy fuertes, muy establecidas esas barreras disciplinares (Professor Iván).

O programa é apontado, pela Professora Luiza, como um modelo formativo que consegue promover a conexão entre a prática artística e a investigação, e considera importante “que se formen también en la parte investigativa, no solamente, digamos, como creadores, sino también investigadores, eso me parece importante”. Noutro sentido porém, a mesma professora, considera que o que tem sido mais difícil é a articulação dos saberes artísticos, que são construídos em estreita relação com a investigação, com os saberes pedagógicos.

Os aspectos interdisciplinares vivenciados no programa são apontados por duas vias, uma primeira através de disciplinas eletivas, que são oferecidas a estudantes de todos os programas de licenciatura da universidade e uma segunda através da alocação do programa de Artes Visuais no espaço físico que abriga estudantes de várias outras licenciaturas (*Ciencias Sociales, Lenguas, Filosofía*) e que torna possível a vivência em meio a ações de formação política como greves, ocupações, movimentos estudantis. Essa formação no convívio, segundo alguns docentes, não se dá com estudantes dos programas de licenciatura em Artes Cênicas e Música, por exemplo, em função da alocação desses programas em outros espaços físicos, isoladas desse caro convívio.

Um elemento de desobediência docente no modelo formativo do programa é apontando pelo Professor Juan ao falar sobre o trabalho realizado com Arte Contemporânea, promovendo o pensamento sobre ‘a arte como experiência’. Na mesma seara, o Professor Iván, me relata que o programa “construye docentes que dialogan con sus contextos”, questionando tudo que aprendem “desde la subjetividad de su experiencia”. Ele ainda destaca positivamente a escolha dos espaços formativos como “centros de practica”, que vão desde

espaços formais (“colégios”) quanto não-formais em que se criam laços com “entornos rurales”, “poblaciones de otro tipo, cárceles, gente que está en condiciones de vulnerabilidad” (Professor Iván).

Entre as obediências levantadas, a Professora Luiza observa: “yo sí siento que seguimos muy centrados en los discursos sobre constructivismo y las competencias y el saber hacer, el saber ser, el saber...”, tecendo críticas à formação por competências e aos chamados “quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver” (UNESCO, 2010). Já a Professora Pilar, observa que, no currículo, a Arte aparece como um “saber secundário” ou “menos importante, o con menos alcance, digamos, que el saber pedagógico”, apontando as dicotomias pedagogía e arte no plano curricular, que também aparece no discurso do Professor Juan:

No puedo generalizarlo tampoco, pero, digamos, lo que sí he visto aquí en este programa de formación es que los estudiantes son más capaces de dar cuenta discursiva de lo que hacen y de la pedagogía misma. Sin embargo, este asunto de la formación de la imagen, la composición de la imagen en el conocimiento les hace falta un poco porque hay que hacer énfasis en términos de los espacios disciplinares en la pedagogía, y solo resta tiempo o espacios para que se pueda desarrollar el disciplinar propiamente (Professor Juan).

Quanto às desobediências no currículo da LAV, há uma ênfase em Espacios Acadêmicos (EA) que dialogam com os contextos pela perspectiva decolonial e, em muitos casos, por liberdade, autonomía e esforço dos/das professores/as oferecendo disciplinas eletivas que abordam questões de gênero, de corpo, de arte latino-americana, de arte colombiana, de criação e produção artística etc; criando grupos de investigação sobre essas questões e incentivando estudantes através de grupos de “semilleros de investigación⁷⁵” como forma de iniciação à pesquisa. O Professor Juan destaca que há tentativas do grupo de docentes de fazer articulações interdisciplinares no currículo, tanto no plano horizontal quanto no plano vertical, que encontram ecos nos processos formativos empreendidos pelos/as formadores/as.

Nesses processos formativos, observo desobediências docentes nas narrativas, especialmente no que diz respeito à história da arte que é apresentada no programa. A

⁷⁵ Os chamados “semilleros de investigación” são grupos de pesquisa formados por docentes e discentes (ingressos e egressos) com o objetivo de fomentar projetos de pesquisa que possam problematizar as realidades e buscar soluções. Para os estudantes ingressos as ações funcionam como uma ‘iniciação científica’, aos moldes do que temos nos cursos de graduação em muitas universidades no Brasil.

Professora Luiza trata de pensar o que chama de “uma historia al margen” que não está no “relato oficial” da história da arte e que é “contada por los indígenas, o la historia contada por los campesinos que vivían en los suburbios, o la historia contada por los jóvenes” e, de forma inclusiva, aponta que “trata de combinar esos discursos, pues que no hay una postura única” e “entender que se puede apuntar de diferentes maneras la historia del arte. Que, incluso, es una ficción también”:

Entonces siempre como que ese espacio nos ha permitido eso y yo considero que para la formación de docentes es vital, pues, entender que su discurso no es el único, que su discurso también proviene de un lugar, que hay representaciones que se puede cuestionar y eso es bonito para que ellos se sitúen (Professora Luiza).

Os relatos docentes dão conta dos procesos formativos empreendidos por uma professora que já não se encontra mais no programa e que, devido a problemas relacionados à contratação precária da universidade, se viu obrigada a buscar melhores condições de trabalho. Os processos empreendidos por essa professora são relatados pelos/as docentes como uma inserção por “pedagogías críticas e decoloniais” com a oferta de EAs disciplinares teóricos, com abordagem das questões de gênero, inclusive com a criação de um grupo de pesquisas com docentes e estudantes que deixou, segundo a Professora Luiza, “un legado” em que “muchos de los estudiantes quedaron muy empoderados con esta visión de teoría de género y descoloniales”.

Outra recorrência de desobediências docentes que chama a atenção está relacionada à ênfase que os/as docentes dão a estudos de Arte Colombiana com a citação de artistas que são estudados/as como: Andrés de Santa María, Gonzalo Arango, José Alejandro Restrepo, Doris Salcedo, Alejandro Obregón, Fernando Botero, Déborah Arango, Frank García, Los Caramuños, Fernán Franco, Ramón Barba; e conteúdos como: *Cerámica Quimbaya*, *Colección Alzate*⁷⁶, *Manifiesto Nadaísta*⁷⁷, *Taller 4 Rojo*⁷⁸, *Grupo de Cali*, mitos indígenas, mulheres artistas, mulheres indígenas; que são estudados nos EAs. A professo considera importante

⁷⁶ MOLINA LONDOÑO, Luis Fernando. *El célebre engaño de la Cerámica Alzate: falsos precolombinos de una familia antioqueña, hoy son joyas de museo*. Fonte: Banrepcultural (Red Cultural del Banco de la Republica en Colombia). Disponível em: <<https://goo.gl/eLE8gf>>.

⁷⁷ *Primer Manifiesto Nadaísta*. Disponível em: <<https://goo.gl/aCyBNh>>.

⁷⁸ ARANGO, Juan Pablo. *Taller 4 Rojo. Arte y violencia “revolucionaria” de los años setenta en Colombia*. Fonte: Banrepcultural (Red Cultural del Banco de la Republica en Colombia). Disponível em: <<https://goo.gl/ik1BpT>>.

esa parte, o sea, de reconocermé, de mirarme. Incluso hago prácticas autobiográficas también con los estudiantes. Entonces de recoger esta historia no oficial, esos relatos que los hay en Colombia, pues, digamos, cada vez son más visibles. Relatos que no han adentrado de manera hegemónica en la historia del arte, pero que están ahí (Professora Luiza).

Essas desobediências aparecem também no relato da Professora Pilar, quando aponta que “Eso no lo tengo en el programa, pero sí lo hago”, referindo-se a ações não previstas no currículo oficial. Assim, a professora narra os processos formativos do EA chamado “Ciudades y Museos” em que, a partir da visão do escritor colombiano Santiago Castro-Gómez, em seu livro *Tejidos oníricos*⁷⁹, “toma todo el problema de la modernización de Bogotá” e “Pensamos el problema de la colonialidad” (Professora Pilar). A mesma professora admite: “no soy tan decolonial” quando trata do EA como “Pintura” e seus referentes, mas no EA chamado “Laboratorio de Creación”, seus referentes são latino-americanos; me conta que tem um “semillero de investigación” chamado “Arte, feminismo y descolonialidad”, sobre o qual afirma: “funcionamos como semilleros y funcionamos como colectivo artístico al mismo tiempo”.

Outros aspectos da dimensão interdisciplinar do programa aparecem com destaque nas narrativas docentes através das referências aos chamados “Seminarios Interdisciplinarios”, segundo o Professor Juan, eles podem acontecer na universidade em sala de aula ou nas ruas da cidade e argumenta: “me interesa, digamos, por ejemplo, ver cómo el cuerpo, lo corporal, lo sonoro, lo temporal, lo visual, todo eso se marca en situaciones reales, que son las situaciones de la ciudad o que se hacen desde espacios específicos” (Professor Juan). Para o mesmo professor, é necessário ser desobediente nos processos formativos “cuando se vea que se excluyen informaciones válidas y que permitirían ampliar el pensamiento y la comprensión del mundo y la comprensión de lo humano”. Ainda sobre a perspectiva interdisciplinar, o Professor Iván narra que é necessário “rupturas” com o “conservadorismo na formação”, que nos processos formativos que empreende não se limita a apresentar somente Artes Visuais, e argumenta: “no solo pintores, sino con los escritores, teatro y otras cosas”.

A Arte Colombiana é destacada como um elemento de desobediência nos processos do Professor Iván e este relata que os/as estudantes chegam à eletiva chamada “Arte en Colômbia” com uma visão eurocêntrica de arte e o que ele faz é apresentar “artistas que no

⁷⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Tejidos oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

muchas veces han sido visibles”, através de um rastreamento que “busca desestabilizar un poco ese relato histórico y producir o proyectar, incluso, pasados distintos y futuros distintos” estudando “cosas que han sido invisibilizadas, voces que han sido calladas”:

Es algo interesante que hacemos, muy parecido, estudiar el arte en Colombia es comprender como el cuerpo de imágenes que se han producido en general en Colombia, y no solo en Colombia, sino vemos aquí en este caso contextos más específicos, funcionan como cuerpos sensibles (Professor Iván).

O que analisei de obediências docentes nos processos formativos na *LAV UPN* estão relacionadas à aspectos internos e externos ao programa. Nos aspectos internos, percebo uma desarticulação das dimensões teóricas e práticas (artística e pedagógica) e que os/as formadores/as não têm conseguido resolver de forma profícua para a formação inicial docente a que o programa propõe. Nos aspectos externos, vejo que as burocracias institucionais cerceiam muitos dos desejos por uma formação inicial de qualidade que os/as docentes se propõem a fazer e, em muitas ações, quando as fazem, é por desobediência. Assim, observei nas narrativas docentes que o plano das obediências nos processos formativos estão muito mais relacionadas às questões do currículo (documento oficial) como uma prescrição, às questões burocráticas institucionais e muito menos relacionadas ao controle ou à vontade dos/das docentes; ao contrário, no que compete aos/as docentes, há muito mais desobediências que obediências nos processos formativos.

Chamou-me a atenção no perfil docente desses/as que se dispuseram a dialogar comigo, atuantes na formação inicial docente em Artes Visuais há pelo menos cinco anos, que somente um dos professores tenha uma experiência de tempo, significativa, como docente da Educação Básica. Em meu diálogo com os/as docentes surgiram inserções ao tema ‘ensino/aprendizagem da arte’ na Colômbia e o que pude observar é que, somente o referido professor fala com propriedade sobre o tema. Assim é que o experiente Professor Juan, me narra que “Lo que vemos en las instituciones educativas es, sobretudo, estatales, un poco una precarización de la enseñanza de las artes”. O professor narra que quando atuava na Educação Básica via a Arte por uma perspectiva interdisciplinar e “como posibilidad de construir puentes entre las demás áreas del currículo”, mas via dificuldades no debate e no diálogo com outros/as docentes, atribuídas ao sistema educativo que é, na visão do professor, “bastante paquidermo”. A Professora Pilar critica a polivalência exigida do/a professor/a de arte que é gerada pela contratação de um/a único/a professor para dar conta das expressões artísticas em

“artes visuales, música y escénicas” e o sistema educacional que pensa “la educación artística como campo separado del arte”. Na mesma direção crítica, a Professora Luiza aponta que há “desconexiones absolutas entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive” e argumenta:

Entonces, pues, eso ya no tiene razón de ser. Menos cuando estamos en un proceso de post conflicto, en que tenemos que pensar otros escenarios, tenemos que pensar en cómo vamos a construir ese país. Desde la realidad, no desde las teorías que existen en nuestra cabeza, pero que no existen en la realidad. Es decir, nosotros no podemos seguir enseñando Educación Artística como si nuestros estudiantes no estuvieran en un contexto social y político (Professora Luiza).

Ainda a Professora Luiza ressalta que a Arte colombiana está mais ligada às elites e aponta que é importante saber que “es política la Educación Artística en cuanto espacios estéticos y reflexivos y éticos para otras personas que no han tenido esas opciones”. Essa relação da Arte e da Educação Artística com o social e com os contextos é destacada pela Professora Pilar que também aponta a abertura de outros espaços, para além da escola, como espaços de educação formal, estendendo-se a museus e a outros espaços culturais.

Sobre a Arte e o ensino/aprendizagem da Arte, o Professor Iván traz uma visão que amplia o espectro da Colômbia para toda a América Latina:

Yo siento que Colombia necesita de estar en el proceso, como yo pienso que toda Latinoamérica, de formular un relato histórico distinto. Desestabilizar esa linealidad que se nos ha formulado como nuestra historia y producir un presente distinto, a volver y revisar todo esto, ¿no? Desestabilizarlo, revisarlo. Y pienso que la unión entre pedagogía y arte es un lugar importantísimo para hacer eso. Desde el arte, precisamente se puede volver a revisar, se puede configurar ese relato de muchas maneras. Vincularlo a las experiencias, subjetividades, en fin, que hay en los contextos, incluso, que todos los vacíos que hay en el relato histórico dominante tienen que ser rellenados con esa experiencia (Professor Iván).

O relato aponta para uma perspectiva do que chamo de ‘Arte/Educação decolonial’, o que implica (re)pensar, (re)visar, problematizar, questionar a Arte, as histórias, as culturas que compõem os repertórios formativos e docentes e ampliar o espectro para uma consciência decolonizada ou, pelo menos, para o que Ana Mae Barbosa chama de “perturbação das consciências colonizadas” (BARBOSA, 1998). A ideia de desobediência docente precisa ser pensada como uma edificação cujos alicerces sejam os/as professores/as de Arte como sujeitos, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte em que os olhares se voltem

às realidades latino-americanas, sem hierarquização, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense.

A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual dos/das formadores/as de professores/as de arte e ser impressa nos currículos dos cursos de formação inicial docente. A decorrência é a possibilidade de pensar uma Educação Artística (Arte/Educação) decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas. Essa perspectiva traduz o real sentido de Arte/Educar na América Latina hoje.

5.4 “Una formación crítica”

Na realização de uma roda de conversas com estudantes da LAV da UPN miro o mesmo objetivo perseguido no diálogo com estudantes da LI em Artes da UFSB, qual seja, a partir das narrativas discentes sobre seus processos formativos neste Programa, identificar e analisar elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade dos processos formativos e aqueles que se configuram como desobediências que possibilitem a decolonialidade desses processos na formação para a docência em Arte.

O perfil dos estudantes que se dispuseram a dialogar comigo é de um grupo de seis estudantes, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Desses, quatro cursam o sétimo semestre do Programa, um cursa o sexto semestre e outro cursa o décimo semestre. A totalidade do grupo é proveniente de escolas da rede pública de ensino. Entre as acadêmicas, Laura se autodeclara branca, Noelia se autodeclara negra e Silvia se autodeclara de nenhuma raça/etnia. Entre os acadêmicos, Carlos se autodeclara de nenhuma raça/etnia, Santiago se autodeclara de todas as raças/etnias e Pablo se autodeclara de outra raça/etnia, mas não a define. A faixa etária do grupo está os 18 (dezoito) e 25 (vinte e cinco) e apenas Pablo tem idade entre 26-30 (vinte e seis e trinta) anos. Quatro dos/as estudantes possuem cursos técnicos de nível médio em: “Diseño gráfico”, “Comunicador gráfico”, “Realización cinematográfica” e “Impresión offset”. A faixa de renda da maioria está entre um e dois salários mínimos e somente o estudante Pablo recebe algum tipo de auxílio/subsídio/bolsa para os estudos, sendo que é o único estudante no grupo que possui experiência com a docência em Arte (Artes Visuais) na Educação Básica, tendo atuado por dois anos em uma escola da rede pública.

A universidade como um tema de interesse, nas narrativas, tanto docentes quanto discentes, em uníssono, deixa entrever alguns problemas de ordem institucional que refletem diretamente nas ações formativas do programa de LAV da UPN. Os discursos discentes evidenciam um descontentamento com a infraestrutura disponibilizada para o programa. Os/As estudantes chegam a apontar esse problema como “anti-pedagógico” em muitas partes e como um dos “puntos débiles más notórios” do Programa. Tal problema não é uma exclusividade da LAV e, segundo Carlos, “Hay un problema de presupuesto, que es estructural a todas las licenciaturas de la universidad, problemas que no pasan solo con las artes, sino con muchos campos de formación en la educación”. A falta de recursos financeiros já havia sido denunciada na conversa que tive com docentes do programa e é corroborada nas narrativas discentes.

Os problemas de infraestrutura da universidade (e do Programa), na visão dos/as estudantes, só é comparável ao da contratação de professores/as. Por muitas vezes os/as estudantes fazem incursões por alguns aspectos que são insatisfatórios do programa e os discursos acabam por conduzir ao problema da contratação de professores/as, que é de ordem institucional. Os relatos acusam desde um número ínfimo de professores efetivos (“de planta”) no programa, passando por professores/as que abandonam a docência na UPN em busca de melhores condições de trabalho e de salário, até as distorções de tratamento e remuneração em relação à titulação docente (especialista, mestre e doutor), que também geram conflitos e abandonos à instituição.

Ainda em relação à universidade, algumas desobediências são identificadas pelas narrativas quando, por exemplo, os/as estudantes se referem à UPN como uma instituição formadora para o “pensamiento crítico”, o que me leva a intitular esse tópico de análises de “una formación crítica”, sendo esta a principal referência que os/as estudantes fazem à formação ofertada pela universidade. Para Carlos, por exemplo, a UPN “Siempre ha sido una universidad que se caracteriza especialmente por ese hacer crítico” e, segundo o estudante, esse olhar crítico é fruto das ações de “formadores que problematizan las situaciones que presenta el país y brinda soluciones novedosas a esas problemáticas”. Para Pablo, a universidade “ha dado oportunidad para que personas se formen de una manera crítica tanto al contexto, pero que se puedan desempeñar no acá, sino en otros lugares. O sea, tanto en educación urbana, como rural, en otros países, lo que sea”.

Chama a atenção o orgulho com que os/as estudantes falam sobre a escolha da UPN para sua formação profissional e, nesse ponto, os relatos dão conta de que essa é a mais

importante instituição formadora de docentes do país, quando apontam: “el nombre UPN es muy fuerte”. O caráter nacional confere à instituição, segundo Pablo, uma posição “de vanguardia en la educación popular, en educación pública”.

Sobre todo, a pensarse el país. Algo que muchas de las otras universidades no hacen, ¿sí? La universidad pública de Colombia, por lo general, está caracterizada por ser la consciencia crítica de la nación. Estas universidades de carácter nacional no solo problematizan su qué hacer disciplinar, sino que estamos pensando la contextualización de todo el país, de todas las problemáticas del país: sociales, políticas, económicas (Estudiante Pablo).

O mesmo estudante ainda comenta acerca da responsabilidade de estudar nesta instituição e de ser “coherente con este tipo de discurso y con las necesidades que tiene nuestra nación”. Esta preocupação com os problemas da nação colombiana é recorrente nos discursos dos/as estudantes e é compreensível pelo contexto sócio-político pelo qual passa o país no momento, que é referido como “pós-conflicto”. Considerando que essa preocupação esteja presente em todas as licenciaturas da UPN, pelo seu caráter nacional e por ser a principal instituição pública formadora de docentes da Colômbia. Noelia considera que “en Artes Visuales es mucho más fuerte que muchas licenciaturas en ese sentido, ¿sí? En esa formación política de los sujetos que estamos acá”.

O modelo formativo da LAV é destacado pelos/as estudantes pela preocupação com a formação docente em uma licenciatura que “se piensa desde el contexto de una u otra manera y los sujetos en los contextos”, tal como Carlos registrou, o que consideram um reflexo da formação crítica que perpassa o projeto de universidade e que na LAV é tido como “el mayor punto fuerte” (Estudiante Pablo).

É possível observar, também, nas narrativas discentes, que constantes referências à “formación crítica” promovida pela UPN e pela LAV também é fruto do investimento na pesquisa ou “investigación” como base da formação docente, o que pode ser considerado uma desobediência formativa no Programa. Segundo Carlos, “procesos investigativos están entre los primeros semestres” e a base das investigações é o contexto, do qual, segundo Pablo, “todos los temas de investigación también parten de ahí, de estar se preguntando en un contexto ¿Qué estoy haciendo y que puedo hacer?”. Esse aspecto de um modelo formativo pautado na investigação como base da docência está evidenciado, também, nas narrativas docentes.

Tal como destacadas nas narrativas docentes, nas narrativas discentes também há referências à dicotomia entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos, entre a teoria e a prática. Os olhares discentes se voltam à formação dos/das docentes formadores/as que atuam no programa e apontam para o que, segundo Noelia, “es una división”, antecipando a fala de Pablo que aponta: “Es una división, como usted es de pedagogía y usted es de artes. E yo no sé de lo suyo y usted no sabe de lo mío e ya”. Nessas falas, ambos os estudantes se referem ao que, se configura em dois grupos de docentes que, pela formação, atuam com EAs que se voltam à formação para a dimensão artística ou à dimensão pedagógica e não dialogam ou não se articulam, o que é pouco produtor para a formação. Se a referida “división”, também está presente nas narrativas docentes, nas narrativas discentes essa outra faceta aparece com maior ênfase.

Nos diálogos com docentes aparece um apontamento para uma ínfima experiência com a docência em Arte na Educação Básica e um alto conhecimento sobre Arte, mas sem articulação com saberes pedagógicos, indicando a existência de um grupo de docentes com conhecimentos e processos formativos pautados nos saberes pedagógicos e outro que pauta suas ações formativas nos saberes artísticos. Ou seja, falta diálogo entre esses saberes, tanto no nível das ações individuais, quanto coletivas, prevalecendo uma formação multifacetada, como resultado de um mosaico de contribuições.

Os/as estudantes apontam como outro ponto pouco produtivo para a formação docente no Programa e gerador de dicotomias, o fato de alguns/mas docentes que ali atuam não possuírem experiência com a docência porque os/as consideram como artistas. Nesse ponto, rememoro os discursos dos/das estudantes da LI em Artes da UFSB, sobre a falta que sentiam por não terem professores/as que considerem como artistas e da necessidade de que os/as formadores/as ali tivessem experiências como artistas. Segundo Silvia, “muchos de ellos no son profesores, son artistas” e Santiago completa: “Desde su qué hacer artístico, hay muchos que sí son docentes y artistas, pero la gran mayoría son artistas”.

No que diz respeito à dicotomia (professor–artista), fica claro que no seio da formação do/a formador/a, refletido em suas ações formativas e, consequentemente, no modelo formativo pensado pelo currículo, essa distinção se configura como um elemento de obediência que não contribui para formação docente em Arte que pense saberes articulados e a-fronteiriços, como tem se mostrado os campos da Arte, da Educação e da Arte/Educação na contemporaneidade. Principalmente, em se tratando de formadores/as que atuam em licenciatura. Tal dicotomia reflete, ainda, na formação de maneira a não permitir um modelo

formativo de professor/artista/pesquisador, perseguido por parte significativa dos modelos formativos em Arte hoje.

Pelas narrativas discentes, o currículo em ação do programa é um promotor de autonomia e, nesse sentido, um elemento de desobediência no programa, na medida em que, como processo, a autonomia é construída a partir das determinações do currículo e seus componentes (espaços e tempos de formação). Outro elemento de destaque nas narrativas em relação ao currículo, se refere aos *EAs* destinados aos estudos da Arte e dos/as artistas latinoamericanos/as e, especialmente, os/as colombianos/as, como aponta Laura:

Interesante es que claramente hay que entender, cómo occidentales, porque no se comprendería también como nuestra situación artística, ¿sí? Es interesante en la licenciatura, tiene una primera parte que siempre se intenta ver como eso afectó el contexto latinoamericano y, especialmente, Colombia (Estudiante Laura).

A mesma estudante segue relatando como alguns/mas professores/as, a partir dos *EAs* definidos pelo currículo, abordam questões de gênero e passam a visibilizar outras histórias, de outras artes que eram ocultadas:

[...] también tenemos como ese componente de género, que para mí es relevante porque la historia también se ha contado desde la artista, como mujer, también ha sido, digamos, invisibilizada dentro de la práctica occidental y también latinoamericana. Entonces cuando uno tiene como esos profesores que como que se meten a hablar de eso, a decir como: “bueno, también hay mujeres en la producción artística”, eso es importante y eso es también historia del arte, como se enseña en la licenciatura (Estudiante Laura).

A partir das incursões docentes pelas histórias da arte que por vezes são invisibilizadas nos processos de formação, os/as estudantes se remetem ainda a docentes cujas ações formativas desafiam o currículo (im)posto e passam a trazer teorias e a promover práticas que, segundo Noelia, “son muy dirigidos a acciones decoloniales”. A mesma estudante aponta: “yo siento que el discurso decolonial ha sido muy fuerte en la licenciatura y en general en la universidad, en cuanto la facultad de Humanas y Bellas Artes” e narra que viu muito de pensamento decolonial na arte colombiana a partir das aulas de desenho.

O fato de a “malla curricular” da *LAV* já ter sido reformulada por três vezes, como aponta Carlos, é visto por ele como uma conquista de um movimento de professores/as do programa que estão sempre pensando uma “formación de maestros desobedientes” (Estudiante

Carlos). O mesmo estudante observa que a reforma curricular é um dos pontos a serem considerados quando se pensa os avanços do programa, mas que existem outros e complementa “yo creo que la rebeldía, la desobediencia sí hay que hacer desde todos los ámbitos”.

As desobediências docentes no programa da LAV se evidenciam com maior força quando observo os processos formativos narrados pelos/as estudantes. Um dos pontos destacados está na relação docente e discente, pois para Teixeira (2007, p. 429) “um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. Na LAV essa relação se dá, segundo os/as estudantes, “en una relación horizontal” que possibilita, por exemplo, “los semilleros de investigación” que são grupos de pesquisa que envolvem os docentes e discentes em projeto e processos investigativos. Segundo Noelia, esses grupos só são possíveis graças a essa relação, “Porque si no existiera ese componente, probablemente no existirían semilleros de investigación”. Já para Carlos, um ponto de destaque é o que concebe como uma “transdisciplinaridad” que reside no trânsito entre os programas de licenciatura da UPN, de forma que os/as estudantes da LAV estão em constante contato/ comunicação/ interação com discentes e docentes de outras licenciaturas da universidade.

Dentre as ações formativas que se encaminham numa perspectiva desobediente, os/as estudantes citam sobre uma excursão pedagógica proposta por uma professora em que visitaram o *Parque Arqueológico San Agustín*⁸⁰ para conhecer a cultura local. Segundo os estudantes a ação é parte da formação de um postura crítica frente às expressões artísticas locais e uma forma de “entender como lo plástico... más, como estas culturas pre hispánicas” (Estudante Carlos). E prossegue:

Entonces ella nos mostraba referentes como Walter Mignolo, Pedro Pablo Gómez y, digamos, también como entender esas estéticas decoloniales. Entonces como estamos entendiendo esto a través, pues, de otros discursos críticos. Puede ser que no sean decoloniales, puede ser que otros profesores también se pongan en otras posturas, pero que son posturas críticas que al igual a uno le va a ayudar a entender como un panorama mucho más específico y general (Estudante Carlos).

⁸⁰ Parque Aqueológico de San Agustín. Declarado Patrimonio de la Humanidad por Unesco en 1995, es uno de los más importantes espacios arqueológicos de Colombia y la necrópolis de mayor extensión a nivel mundial. Fonte: <https://www.recorrecolombia.com/punto_de_interes/punto-san-agustin/>.

Para além da formação crítica a que se refere o estudante, Noelia destaca o que chama de uma “formación política”. Ela relata, por exemplo, as ações formativas de uma professora de Filosofia que trabalha com performance e questões do corpo e que, exatamente, por não ser “políticamente correcta”, deixou o programa. Assim a estudante comenta: “era muy puesta en su desobediencia y, digamos que eso le costó irse de la licenciatura en Artes Visuales, en no ser políticamente correcta” (Estudante Noelia). Aqui me recordo de um professor da LI em Artes da UFSB que me disse que o ‘ser desobediente’ quase lhe custou a carreira docente na universidade. Ou seja, a desobediência docente tem seu preço.

Há relatos ainda dos/as estudantes sobre um EA que fora ministrado por um professor da área de música que, segundo Pablo: “era interdisciplinar y era muy bueno. Porque la clase de pedagogía no hablaba de pedagogía, hablaba de ideas”. Ainda, há relatos sobre as ações formativas de uma professora feminista que trabalha com mulheres artistas, com foco nas artistas colombianas, particularmente as artistas bogotanas. Essa mesma professora é referenciada em uma ação de investigação que levou os/as estudantes a cartografarem expressões artísticas visuais em espaços diversos da cidade como ruas, bares, bilhares etc; que são de autoria desconhecida e que permitiu realizar uma curadoria das expressões artísticas invisibilizadas pelas narrativas hegemônicas.

Entonces ella me generó la inquietud de ir a buscar las pinturas de artistas colombianos que no existen. Y hice una curaduría sobre artistas colombianos que nadie conoce, que ni siquiera el dueño del local conoce. Y que, independientemente de todo eso, es nuestro arte. Hacían fotografías, digamos, había un bar que hacía fotografías de Bogotá en el siglo XX. Pero era muy chévere eso, porque conocí a otra idea, todo el contexto feminista acá en Colombia y desde la visión de Colombia y desde las mujeres, desde las indígenas (Estudante Pablo).

No campo dos processos formativos pela investigação, Noelia conta como começou a se questionar, desde sua identidade cultural afrocolombiana, sobre as dificuldades de acesso à arte e a artistas negros e negras da Colômbia. A estudante aponta que “Bogotá es una ciudad donde negro es marginal”, e relata sobre suas buscas por esses/essas artistas negros e negras e sobre seu desejo de levá-los/las para suas aulas de Arte.

O que Noelia sente como ‘dificuldade de acesso’ à arte e aos/às artistas negros e negras da Colômbia é fruto de um encobrimento por uma (única) história da arte europeia/estadunidense, que não deixa que as vozes desses/dessas artistas ecoem. Eles/Elas existem, têm vozes, falam, mas são calados/as, encobertos/as pela história hegemônica. Nessa

direção, os/as estudantes relatam que “acá nos dan como desde la historia del Arte en Europa y después algunos artistas o alguna historia del Arte en Colombia” (Estudante Sofía); “yo creo que más bien es una ausencia de esas otras historias” (Estudante Pablo).

Os relatos que tangenciam a história da arte estudada no programa dão conta de uma história da arte europeia linear, que estuda desde uma pré-história da arte da Europa; em que alguns/mas professores/as começam a ter posturas diversas e trazem essas outras histórias da arte, desde a América Latina, instigando, pela investigação, outras formas de ver outras histórias de outras artes, criando reações nos/nas estudantes, do tipo: “¿Por qué no me había mostrado?” (Estudante Pablo). O mesmo estudante vê como uma “negligencia que no nos traigan referentes artistas latinoamericanos”. Já para Silvia, o problema reside na escola que “nos enseñan como esta historia eurocentrista, de qué pasó en Europa. Pero no miramos como qué pasó en Colombia, ¿sí? Entonces, ignoramos absolutamente toda la historia de Colombia, o la dejamos de un lado”. Para ela, essa é uma negação de “nuestras raíces”, é um problema cultural. Questionando sua identidade e sua história, diz “no sé si soy blanca, no sé si soy indígena”, para ela tal fato se deve a que “esa historia indígena también la rechazamos de alguna u otra manera, ¿sí? Por eso mismo, porque nos han dado un discurso eurocentrista que de allí parte las verdaderas ideas, entre comillas” (Estudante Silvia).

Quando começam a pensar-se como futuros/as professores/as de arte, os/as estudantes observam a importância do reconhecer-se latinoamericano/a, colombiano/a, bogotano/a. Uma questão que emerge a partir de uma obediência do programa, ou talvez uma falha na contribuição para a formação humana dos/as estudantes que, por sua vez, defendem como essencial para o/a docente como profissional que lida com o outro, com o humano, especialmente em se tratando de Arte. Assim, Noelia aponta: “No sé, pues, yo pienso, nos enseñan como las técnicas o ciertas cosas pedagógicas, pero no nos enseñan a comunicarnos con ellos. Cómo es comunicarse con el otro, aprender a ser humano”.

Nas narrativas discentes fica evidente um olhar crítico em relação à docência em arte na Colômbia e um posicionamento político importante para compreender o que se passa com esse campo de conhecimentos na educação. Há uma compreensão da necessidade da Arte na contribuição para formação e desenvolvimento humano na educação e, criticamente, há a percepção de desvalorização e menosprezo desse campo de conhecimentos nas esferas de educação básica pública e privada. Santiago destaca os reflexos dessa desvalorização no programa de LAV, ao afirmar que “Como no hay la necesidad de profesor de Artes, no hay la necesidad de potencializar la licenciatura en Artes Visuales”. Para Pablo, quem pensa em ser

professor/a de Arte por fatores econômicos “está muy mal”, pois segundo ele, “los profesores son muy mal remunerados”. Ainda, falando a partir de sua experiência, aponta que o ensino de Arte nas escolas “lo veo estancado” e atribui isso a “las políticas educativas”. Para Carlos “no le da el espacio que debería darle a las artes, a la educación”.

Os relatos sobre o ensino de arte que são produzidos nas escolas colombianas não são diferentes da realidade brasileira (e latino-americana). Tais relatos discentes dão conta de atividades como: “hacer manualidades”, “hacer una cartita de corazón a la mamá”, “mes de Halloween, hacer una máscara, “conocer La Mona Lisa e Picasso”. Carlos ressalta que essas atividades “demuestran como la educación en Colombia se está volviendo una educación para el trabajo, para el qué hacer, no para el saber artístico”. Os/as estudantes apontam que há um *déficit* de licenciados/as em Arte no país, que leva “técnicos en dibujo”, “artistas o gestores culturales” a assumirem as aulas de Arte nas escolas e provocando, equívocos de uma pretensa docência em Arte. Segundo Noelia, a docência em Arte “es un campo que demanda que los licenciados en Artes Visuales se piensen como intervenir en esos espacios y empezar apropiárselos, pues, para precisamente empezar a deconstruir esas miradas”.

Os reflexos de uma formação docente obediente é apontando pela estudante Silvia, que considera que as ações docentes em Arte na escola dependerão da formação que foi ofertada na universidade e, diferentemente do que pensa Pablo, vê que o ensino de Arte na escola está “estancado en cierta medida”, pois vê que “todo depende de la formación de docentes en Artes” porque “muchas veces replicamos lo que hemos visto”. Em outras palavras a estudante questiona uma formação de docentes que, para aquém da produção de conhecimentos em Arte, se limita a uma concepção em que esses são vistos como meros/as reprodutores/as de conhecimentos enciclopédicos europeizados.

Há ainda, nas narrativas discentes, pensamentos sobre o que é possível fazer para melhorar o ensino de Arte na Colômbia, que vão desde ações amplas, as quais passam pelas políticas educacionais do país, até ações docentes pontuais na sala de aula com os/as estudantes para “Enamorarlos hacia las artes” (Estudante Santiago).

Dos elementos de obediência e desobediência nos processos formativos para a docência em Arte no programa de LAV da UPN, merece destaque o olhar crítico com que esses/essas estudantes encaram o campo de conhecimento das Artes Visuais e o posicionamento político de responsabilidade social que assumem diante da profissão docente em Arte. Esses dois aspectos são resultado do desejo de construção, que não pode prescindir

da Arte, de uma outra nação colombiana, pelas mãos e mentes desses/dessas jovens estudantes e futuros docentes que, anseiam por dias de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos caminando
 Aquí se respira lucha
 Vamos caminando
 Yo canto porque se escucha
 Vamos dibujando el camino
 (Vozes de um só coração)
 Vamos caminando
 Aquí estamos de pie
 ¡Que viva la América!

Calle 13 (*Latinoamerica*, 2013)

Nestas considerações finais, retomo a metáfora do espelho em relação à América Latina no pensamento de Aníbal Quijano (2005), quando diz que precisamos “nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”; e no pensamento de Rita Segato (2018) quando diz que “o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho”. A América Latina re(ex)siste por um espelho que não foi quebrado, mas que, borrado, reflete uma imagem distorcida.

Esta tese não pretendeu construir-se como uma tese de artista ou como uma tese de professor de Arte apenas (ou isto ou aquilo), mas erigiu-se sobre as múltiplas dimensões (estética, política, poética, ética) que perpassam a relação entre o campo educacional e o campo artístico, mediadas pelo pensamento decolonial latino-americano, lançando olhar sobre a formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, a partir de duas experiências formativas.

O pressuposto que moveu este estudo está assentado no problema real de que a formação inicial acadêmica docente em Arte privilegia conhecimentos da matriz eurocêntrica e, nesta direção, questiona os processos constitutivos dessa formação em contextos latino-americanos, especificamente no Brasil e na Colômbia, quanto aos elementos que se configuram como obediências que mantêm a colonialidade e aqueles que se configuram como desobediências e possibilitam a decolonialidade dos processos formativos para docência em Arte.

O estudo considerou as feridas, as marcas e as heranças coloniais legadas à América Latina pelo colonialismo e perpetuadas na contemporaneidade pela colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005), que repercutem em diversos âmbitos (artístico, cultural, estético, político, social) legitimando uma versão única da história: europeia; e deslegitimando

histórias que, para além da invenção colonial, reafirmam a (re)existência de uma outra América Latina, quiçá outras. Tais marcas, feridas e heranças coloniais se configuram na contemporaneidade pelo racismo/ violência/ escravidão, pelo machismo/ patriarcado/ diferença de gênero e pelo capitalismo como motor do projeto moderno/colonial europeu.

A (re)afirmação da existência de outra América Latina, que reconhece o colonialismo, não o nega e segue caminhando na busca do que realmente a representa, se apresenta aqui pelo pensamento artístico contemporâneo que, pelas estratégias da Arte e pelo pensamento decolonial, visibiliza e problematiza as hierarquizações, os apagamentos, os silenciamentos e as negações erigidas sobre os saberes de matriz latino-americana.

Os campos da Educação e da Arte, em diálogo interrelacional pela Arte/Educação repercutem a versão uni-versalizante de Educação e de Arte (im)postas pela visão eurocêntrica e pelo colonialismo como padrão de poder mundial. Essa visão hegemônica, na América Latina, reflete nos cursos/programas de formação inicial acadêmica, nos currículos e nos processos formativos para docência em Arte. Para enfrentar tal hegemonia não há que deslegitimar os conhecimentos produzidos pela episteme europeia, mas há que se legitimar as formas de produção de conhecimentos desde epistemes latino-americanas. A estratégia passa pela desobediência, particularmente a desobediência docente, que repercute nos currículos dos cursos/programas e nos processos formativos que colocam o currículo em ação. A desobediência docente só faz sentido se for epistêmica e passa por processos de “aprender a desaprender para reaprender” (MIGNOLO, 2008).

O currículo de formação docente é compreendido como território de disputas de poder (ARROYO, 2011) e, no caso dos cursos/programas de formação na América Latina, a disputa não é equânime e privilegia os conhecimentos de matriz eurocêntrica e deslegitima os saberes de matriz latino-americana. Nesse desequilíbrio não há espaços para saberes dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gêneros, do campo, da periferia, que compõem as realidades latino-americanas. Desta forma, os currículos de formação não contribuem para a “perturbação das consciências colonizadas” (BARBOSA, 1998) e, em decorrência, não produzem uma Arte/Educação decolonial.

No estudo de dois currículos de formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, um no Brasil e outro na Colômbia, o intuito foi analisar os elementos que constituem os processos formativos para docência em Arte e sua configuração como obediências que mantêm a colonialidade e como desobediências que possibilitam a decolonialidade dos processos formativos. A busca por tais elementos, sistematizada a partir

de análise documental e de entrevista com formadores/as que atuam nos dois referidos cursos/programas e em rodas de conversas com estudantes das licenciaturas em Arte, produziu achados que permitem afirmar que a desobediência docente, como estratégia de legitimação dos saberes de matriz latino-americana, permite formar docentes em Arte com olhar crítico e com consciência política capazes de delinear outros horizontes para o futuro da Arte/Educação na América Latina.

As duas experiências formativas estudadas apresentam elementos tanto de obediência quanto de desobediência. Chama a atenção o fato de que a proposta brasileira que se coloca destarte desobediente, apresenta também forças contrárias a esta desobediência e se mantém obediente à hegemonia dos conhecimentos de matriz eurocêntrica. A proposta colombiana que, à primeira vista, se configura como obediente, apresenta focos de resistência à hegemonia eurocêntrica dos conhecimentos pela desobediência docente.

Quando postos em análise, os currículos das experiências formativas revelam suas obediências e desobediências. O currículo da proposta de formação docente em Arte no Brasil é, como disse um dos professores entrevistados, “um projeto que não é igual aos outros”. A proposta pensa a formação pela via interdisciplinar (para além de uma formação polivalente) e esse é o elemento de destaque no plano das desobediências, que se alinha à visão de “enraizamento” na valorização do território de inserção e das culturas locais como mote da formação. Já na proposta colombiana, as desobediências são destacadas pelo pensar a formação por um viés crítico. No plano das obediências, as duas propostas são enquadradas pelas burocracias institucionais, que mantêm o controle sobre múltiplas dimensões do currículo e das ações formativas.

As vozes dos/das formadores/as, vistos/as como coadjuvantes das ações formativas para docência em Arte neste estudo, ecoam elementos que se configuram como obediências e como desobediências. As obediências docentes nas duas propostas aparecem como imposições de um sistema de educação superior que mantém o controle sobre a instituição, esta sobre os currículos e, conseqüentemente, sobre os processos formativos. Nas narrativas docentes são evidenciadas desobediências que promovem formações também desobedientes, em alguns aspectos. Os/as formadores/as brasileiros/as se apresentam desobedientes desde suas formações, até os processos que empreendem na formação dos/das futuros/as professores/as de Arte. Um elemento de desobediência em destaque é a predisposição dos/das formadores/as em “se jogar” nessa ideia de formação interdisciplinar. No caso dos/das formadores/as na Colômbia, as desobediências se dão muito mais como uma iniciativa

docente em fugir do assédio controlador, tanto da instituição quanto do currículo, e por conta própria empreender processos formativos que passam a pensar dimensões formativas que são coerentes com a Arte/Educação na contemporaneidade. Um dos formadores chega a afirmar que “a desobediência é a única forma de ser docente”.

Estudantes das licenciaturas em Arte investigadas foram vistos/as como protagonistas dos processos formativos. Seus relatos completam o panorama de elementos de obediência e de desobediência que se apresentaram nas duas experiências de formação. Os relatos discentes, no Brasil e na Colômbia, apontam para obediências tanto no plano institucional curricular (oficial/prescrito) quanto sobre as ações formativas empreendidas pelos/as docentes. Num espectro mais ampliado, as obediências são reflexos das políticas públicas de formação docente implantadas (ou não) nos dois países. As obediências nas ações formativas são caracterizadas pela desarticulação das dimensões teóricas e práticas que são atribuídas ao currículo de formação e à formação dos/as formadores/as.

As narrativas discentes destacam com maior ênfase as desobediências docentes, fazendo ver que essas ações são as que deixam marcas positivas na formação. No caso da experiência formativa do Brasil, os/as discentes mostram uma incompreensão com a perspectiva de formação interdisciplinar, mas reconhecem as ações formativas empreendidas pelos/as formadores/as no sentido de promover uma formação que se alinha às expressões da Arte, tanto em nível local quanto global. No caso colombiano, os/as discentes destacam o esforço docente para uma formação crítica que permita pensar a Arte e a Educação no contexto local, com vistas à transformação pela Arte/Educação.

Em síntese, a investigação das propostas de formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, permite, por um lado, reafirmar que há obediências que sustentam privilégios aos conhecimentos de matriz eurocêntrica e mantêm a hegemonia dessa visão na formação docente em Arte na América Latina; por outro lado, permite vislumbrar horizontes de possibilidades em que a matriz de saberes latino-americanos, pelas desobediências, ganha legitimidade nos currículos de formação possibilitando a decolonialidade do pensamento artístico/educacional latino-americano.

A formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina, que legitima uma matriz de saberes latino-americana sem deslegitimar os conhecimentos de matriz eurocêntrica, decorre das desobediências docentes que implicam a decolonialidade intelectual de formadores e formadoras, como responsáveis pela construção dos currículos e pelos processos formativos, determinantes na constituição da formação dos/as futuros/as professores/as de

Arte que, por uma Arte/Educação decolonial, compreendam os limites e as possibilidades a partir do seu lugar de enunciação, seus territórios de produção e expressão artística, seus espaços de atuação profissional, questionando as epistemes hegemônicas e abrindo espaços para os espelhos que refletem a Arte, as culturas e as histórias da América Latina.

Esta tese não reproduz a imagem distorcida pelo espelho colonial. Ao contrário, pensa formas de recuperar a imagem no espelho roubado e, pelo pensamento decolonial, refletir as imagens das realidades da América Latina hoje. Imagens que a Arte escancara, como na performance realizada na Espanha por Daniela Ortiz. Ao me confrontar com ela sinto como se fora – e é – comigo que fizessem tais atos, revelando por parte daquelas pessoas um fundamentalismo latente como (neo)colonizadores que estão vivos, que não ficaram em 1492. Nesse estar vivo, em cada suspiro de colonização é que reside a colonialidade que deve ser enfrentada hoje e que a Arte e os/as artistas, com seus trabalhos, trazem à luz.

REFERÊNCIAS

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ACHINTE, Adolfo Albán. *Prácticas creativas de re-existencia: más ala del arte... el mundo de lo sensible*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.

ANDRADE, Mário. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia* ano 1, nº. 1, p. 3 e 7, Maio, São Paulo, 1928.

ANDRADE, Mário. Prefácio. Em: CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

ARACY, Amaral. *Artes Plásticas na Semana de Arte Moderna de 1922*. 5.ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora 34, 1998.

ARCE, María Mercedes. Paine! Pensando las ciencias sociales desde el sur: discusiones y paradigmas. *VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales (CLACSO)*, Medellín (CO), 2015.

ARELLANO, Alberto. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Quito, Comunicación y sociedade – *Alteridad*, Nov. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/LPTzGT>> Acesso em: 08 jan 2018.

ARGUER, Bárbara (edit.). Introdução. En: ARGUER, Bárbara (edit.). *Cartografías del poder y descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. Em: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 108-125

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

BANCO MUNDIAL. Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil revisão das despesas públicas. Volume I: Síntese, novembro de 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/faeHeb>> Acesso em: 17 de dez 2017.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, bRASÍLIA-df, Nº 2, v. 45, P. 135-146, dezembro, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/2gM8PP>> Acesso em: 13 dez 2017.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo Cortez Editora, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *John Dewey e o ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: história e memória*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação: formando professores. *Revista CLEA* (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). nº 2, p. 7-29, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ANGNny>> Acesso em: 03 mar. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação na América Latina. Respostas provisórias: dialogando com Eduardo Moura. Em: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, XXVII, 2017. *Anais...* Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. p. 151-161
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. Em: ORTIZ, R. (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, nº.39)
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 21 (1), p. 3-23, abril 1991. Disponível em: <<https://goo.gl/TujSAr>> Acesso em: 13 dez 2017.
- BUENO, Eduardo. Notas. Em: COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Porto Alegre: LP&M, 2013.
- BUENO, Eduardo. Como era gostoso Hans Staden: um livro para devorar. Em: STADEN, Hans. *Dois Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017. p. 7-13
- CAMNITZER, Luis. Dos conferencias. En: *Cuadernos grises: educar arte/ enseñar arte*. Departamento de Arte, Facultad de Artes y Humanidades/ Universidad de Los Andes, nº 04, p.74-92, abr. 2009.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2006.
- CASTRILLÓN, Bernardo Barragán. La formación de maestros en artes: ensayo crítico sobre los campos de hegemonia. *Artes la Revista*, v. 13, nº 20, p. 80-100, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/FsL9dq>> Acesso em: 11 mar 2017.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- COHEN, Ana Paula. Cildo Meireles. Em: PEDROSA, Adriano; MOURA, Rodrigo. *Inhotim Centro de Arte Contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora, 2008. p. 82-103
- COLOMBO, Cristóvão (1450-1506). *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. Trad. Milton Persson. Porto Alegre: LP&M, 2013.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota, 2010.

DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España. Tomo I*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/BR7J6c>> Acesso em 17 jul 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Keneth (Orgs.). *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DUARTE JR, João Francisco. *Por que Arte-Educação?* São Paulo: Papirus Editora, 2001.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro (A origem do “Mito da Modernidade”). Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. Em: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 24-32

DUSSEL, Enrique. *Materiales para una política de la liberación*. México: Plaza y Valdés Editores/Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e o Estado*. Trad. Leandro Konder. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, nº 1, p. 58-86, jan.-dez., 2003.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? Em: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 63-79

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D.F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

FRANCO, Maria Laura. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Em: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-50.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

FROMM, Erich. *Sobre la desobediência*. Paidós: Barcelona, 1984.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GENTILI, Pablo. Brasil: estado de excepción. En: GENTILI, Pablo; SANTA MARÍA, Victor; TROTTA, Nicolás (Coords.). *Golpe en Brasil: genealogía de una farsa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Buenos Aires: Fundación Octubre; Buenos Aires: UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Em: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 125-153

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2011.

GOMARA, Francisco López de Gomara. *Historia General de las Indias*. 1552. Biblioteca Virtual Universal. Disponível em: <<https://goo.gl/16Qvnf>>. Acesso em 17 de jul. 2017.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo (Editor). *Arte y estética em la encrucijada descolonial II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Apresentação. Dossiê Semana de Arte Moderna. *Revista USP*, São Paulo nº 94, p. 6-8, junho/julho/agosto, 2012.

GORDON, Lewis R. Prefácio. FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 11-17.

GUEVARA, Sandra Patrícia Guido (et. al.). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2013.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HIRATA, Helena; et al. (Orgs). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOYOS, Gustavo Adolfo Zuluaga. Prólogo, Cronología y Bibliografía. En: LAS CASAS, Bartolomé de. *Brevisima relación de la destrucción de las indias*. Medellín, Colômbia: Editorial Universidad de Antioquia, 2011. (Fundación Biblioteca Miguel de Cervantes)

HUERTAS, Miguel. Notas para una historia de la Educación Artística en Colombia en el siglo XX. En: GÓMEZ, Juan Camilo Rodríguez (ed.). *El Arte en Colombia*. Bogotá: Credencial Historia, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. Em: José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-507

KHUN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 8-23

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. Em: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo Cortez Editora, 1997. p. 43-58

LAS CASAS, Bartolomé de. *Brevisima relación de la destrucción de las índias*. Medellín, Colômbia: Editorial Universidad de Antioquia, 2011. (Fundación Biblioteca Miguel de Cervantes)

LEITE, José Roberto Teixeira. Viajantes do imaginário: a América vista da Europa séc. XV-XVII. *Revista USP*, São Paulo, nº 30, p. 32-45, Junho/Agosto, 1996.

LERNER, Gerda. *La creación del patriarcado*. Trad. Mónica Tussel. Barcelona: Editorial Crítica, 1990.

MACEDO, Juliana Gouthier. Arte, enseñanza y comunidades: tejiendo relaciones. En: GIRALDEZ, Andrea; PIMENTEL, Lucia, Gouvêa (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2011.

MACEDO, Juliana Gouthier. *Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade*. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168

MELENDI, Maria Angélica. Aqui é arte: Paulo Nazareth. Em: MELO, Janaina (et al). *Paulo Nazareth: Arte Contemporânea/LTDA*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012. (s.p).

MELENDI, Maria Angélica. *Estratégias da arte em uma era de catástrofes*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Porto Alegre, nº 1, v. 14, p. 66-80, jan.-abr. 2014. (Dossiê Diálogos do Sul).

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (Coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Angel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. Las geopolíticas de conocimientos y colonialidad del poder. Catherine Walsh entrevista a Walter Mignolo. En: WALSH, Catherine *et al.* (Edits). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/ Aby Ayala, 2002. p. 17-44.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710

MIGNOLO, Walter. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. En: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del

Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. *La ideia de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. *Tabula Rasa*, n.8, 2008. p. 243-282.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Entrevista. Em: GALLAS, Luciano. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Trad. André Langer. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU Online*, Edição 431, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/dbfZiN>> Acesso em 02 set 2017.

MIGNOLO, Walter. Cartografías del poder entre los procesos de reoccidentalización y de la desoccidentalización. En: ARGUER, Bárbara (edit.). *Cartografías del poder y descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. En: MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro Garcia; WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. 2.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais RBCS*, v. 32 nº 94 junho, 2017. p. 1-18.

MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaio*s. Org. Michael Andrew Screech. Trad. Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MOREIRA, A.F.B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. Em: OLIVEIRA, Dalila.A.; DUARTE, Adriana.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MOURA, Eduardo J. S. *Iniciação à docência como política de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Brasília, 2013.

MOURA, Eduardo J. S. Decolonialidade e desobediência docente. *Boletim Pensar a Educação em Pauta*. 16 de set 2016. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/colonialidade-e-desobediencia-docente/>>

MOURA, Eduardo J. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente na formação inicial de professores de Artes Visuais na América Latina. Em: SANTINHO, Gabriela Di D. S.; BESSA, Marcos A.; CARVALHO, Patrícia A. (orgs.). *Diversidade e Arte na formação docente*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017.

MOURA, Eduardo J. S. Pensar uma Arte/Educação decolonial na América Latina. Em: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, XXVIII, 2018. Brasília. *Anais...* Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.faeb.com.br/anais-confaeb/>>

MOURA, Eduardo J. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. *PAPELES*, Norteamérica, 9, nov. 2018. Disponible en: <<http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/733>>. Fecha de acceso: 15 nov. 2018.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NKRUMAH, Kwame. *Neocolonialism: the last stage of imperialism*. London: Thomas Nelson & Sons Ltd., 1965. Disponível em: < <https://goo.gl/YyvFL2> > Acesso em: 08, mai, 2017.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiróz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). *Miguel González Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O'GORMAN, Edmundo. *La invención de América: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica de México, 1958.

PALERMO, Zulma (Comp.). *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PARRA, Olga Lucia Olaya. ¿Habrán otros caminos para la enseñanza del arte? CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, XXVII, 2017. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Trad. Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Europa: os enigmas de um nome. FIALHO, Maria do Céu; SILVA, Maria de Fátima Sousa e; PEREIRA, Maria Helena da Rocha (Coords.). *Gênese e consolidação da ideia de Europa*. Vol I. De Homero à época clássica. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2005. p. 7-14

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciatura em Artes Visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Som, Gesto, Forma e Cor -Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1996.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A prática artística docente como metodologia para a formação de professores. *Revista CLEA*, nº1, p. 50-57, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/SvyjXu>>

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; COUTINHO, Rejane Galvão Coutinho; GUIMARÃES, Lêda. La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En: JIMÉNEZ, Lucina; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucia G. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2011.

PLAZA, Júlio. Arte/ciência: uma consciência. *ARS* (São Paulo) v.1 nº.1 São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/b4GfHM>>. Acesso em: 07 dez 2017.

POPPER, Karl Reymund. *Conjecturas e refutações*. 3.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, o América en el sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, RICS/134, p. 583-592, diciembre 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista del Instituto Indigenista Peruano*, vol. 13, nº 29, p. 11-20, Lima, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). En: *Ecuador Debate*. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, no. 44, p. 227-238, agosto 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Tendencias básicas de nuestra época*, Caracas, Instituto de Altos Estudios Internacionales Pedro Gual, 2000. p. 21-65.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005a. p. 107-129.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina . *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, nº 55, p. 9-31, dec. 2005b. Disponível em: <<https://goo.gl/65J8U7>>. Acesso em: 15 sep. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. En: CASTO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (Série Conhecimento e Instituições)

QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. (Colección Antologías).

RABASA, José. *De la invención de América: la historiografía española y la formación del eurocentrismo*. Trad. Aldo Mazzuchelli. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2009.

RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

RAMIREZ, Mario Alberto Méndez. Arte-educación en latinoamerica. *Revista CLEA*. nº 3, p. 7-13, primer semestre año 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/hJxKEZ>> Acesso em: 07 dez. 2017.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad de del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010. (Coleção Darcy no bolso, v.1.)

RIBEIRO, Darcy. *América Latina: pátria grande*. Porto Alegre: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em: Boaventura de Sousa Santos (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (Série Conhecimento e Instituições)

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, nº 78, 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/753>>. Acesso em: 25 abr 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 07, nº 12, p. 11-22, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/gcxmNC>>

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, nº 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/ntk86R>>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 nº 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHWARCZ, Lilian Moritz; STARLING, Heloísa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

SEGATO, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018a.

SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018b.

SEGATO, Rita Laura. *Rumbo a CLACSO 2018*: Jorge Gestoso entrevista Rita Segato. Disponível em <<https://goo.gl/1eU5cs>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, nº 99, p. 426-443, maio/ago, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 4.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

TODOROV, Tzvetan. *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI Editores, 1991.

TUPYNAMBÁ, Yara. *Muralismo*. Belo Horizonte: Adi Edições, 2013.

TURRA, Omar; FERRADA, Donatila. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, nº 1, p. 229-242, jan/mar. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/zgB98u>> Acesso em: 08 jan 2018.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/kBjn2U>>.

VALLIANT, Denise. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En: POGGI, Margarita (Coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

VESPÚCIO, Américo. Novo mundo: as cartas que batizaram a América. 1.ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira; 38).

WALLERNSTEIN, Immanuel. A reestruturação capitalista e o sistema mundial. Trad. José Flávio Bertero e Ana Maria de Oliveira Rosa e Silva. *Perspectivas*, São Paulo nº 20/21, p. 249-267, 1997/1998.

WALLERNSTEIN, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo XXI, 2005.

WALSH, Catherine. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: WALSH, Catherine (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, nº.9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, nº 1-2, p. 61-74, jan/dez. 2012a.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidade*. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012b.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde *Abya Yala*. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, Año 1, nº 1, p. 17-31, 2014.

TESES CONSULTADAS

ANJOS, Claudia Regina dos. *(Re)invenções e (re)criações: a experiência no processo de formação continuada do professor de Artes Visuais na educação a distância*. 2016. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BORSOI, Sandra. *O currículo na formação de professores de artes visuais na perspectiva hermenêutico-dialética*. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Arteduca: uma abordagem transdisciplinar para o ensino da arte em rede*. 2013. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CASTRO, Genivaldo Macário de. *Trilhas poéticas do ensino de artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em artes visuais no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Fortaleza – CE*. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

DALMAZZO, André Krusser. *Almanach: da aventura da formação de um desenhista professor*. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

LEITE, Luzirene do Rego. *A formação do professor de teatro na educação a distância: um estudo da licenciatura em teatro do programa Pró-licenciatura na Universidade de Brasília*. 2014. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LIMA, Jose Maximiano Arruda Ximenes de. *Ensino de artes visuais na modalidade a distância: Contribuições dos objetos de aprendizagem de artes visuais no processo de ensino/aprendizagem*. 2013. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LINS, Andreia Chiari. *Imagens didáticas para a Licenciatura em Artes Visuais – EAD: mediações e contradições*. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

LOYOLA, Geraldo Freire. *Professor-Artista-Professor: Material didáticos-pedagógicos e o ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. Tese (doutorado em Artes), Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PEREIRA, Celia Ceschin da Silva. *Arte e formação profissional: o curso de artes visuais da Universidade da Região de Joinville (Univille)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. *A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música*. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

RALHA, Jurema Luzia de Freitas Sampaio. *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?* 2014. Tese (Doutorado em Artes), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Maristela Sanches. *As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo: apropriações e negociações [trans] formadoras*. 2016. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

SIMOES, Vera Lucia de Oliveira. *A Formação do Professor de Arte da modalidade Educação a Distância/EAD - UAB/UFES*. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

TEUBER, Mauren. *Relações entre Ensino, Práticas Artísticas e Pesquisa: Princípios Didáticos para a Formação do Professor de Artes Visuais*. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/IV3QP0>> Acesso em: 02 ago 2017.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/IV3QP0>>. Acesso em: 02 ago 2017.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 02 ago 2017.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar indígena. 2.ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional: 2)

BRASIL. Projeto Pedagógico de Curso de curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI. Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/XGw4wr>>. Acesso em: 02 jan 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Carta de Fundação e Estatuto*. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, BA, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/MAFf4a>> Acesso em: 11 set 2017.

BRASIL. *Plano Orientador*. Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, BA, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/9wQWyY>> Acesso em: 11 set 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional,

referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, 3 de maio de 2016.

COLÔMBIA. Congreso de la Republica de Colombia. *Ley 115 Febrero 8 de 1994 – Ley General de Educación*. Disponível em: <<https://goo.gl/GUH25q>> Acesso em: 30 mar 2018.

COLÔMBIA. Congreso de la Republica de Colombia. *Ley 397 Agosto 7 de 1997 – Ley General de Cultura*. Disponível em: <<https://goo.gl/RF728Y>>. Acesso em: 30 mar 2018.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colômbia. *Decreto 080 de enero 2 de 1980. Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria*. Disponível em: <<https://goo.gl/RGK7bU>>. Acesso em: 17 jan 2018.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Documento nº 16 - Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística em Básica y Média (2010)*. Disponível em: <<https://goo.gl/97rLHH>>. Acesso em: 30 mar 2018.

COLÔMBIA.. Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, DC, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/WCHk2x>> Acesso em: 17 jan 2018.

PERU, Ministerio de Cultura. *Estudio Especializado Sobre Población Afroperuana (EEPA)*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/NJNg58>>. Acesso em 02 ago 2017.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias. Instituto de Artes, Humanidades e Ciências. Itabuna / Porto Seguro / Teixeira de Freitas (Bahia), Novembro 2016. Disponível em: <<http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/UFSB-PPC-LI-Artes-2016.pdf>>.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional. *Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 141 p.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional. *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Artes Visuales*. Facultad de Bellas Artes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

FONTES DIGITAIS

ARTE MERCOSUR – www.artemercosur.org.uy

ARTE SUR – www.arte-sur.org

BIBLIOTECA DIGITAL MUNDIAL – www.wdl.org/pt

BIENAL DE SÃO PAULO – www.bienal.org.br

BANREPCULTURAL – www.banrepcultural.org

CATHERINE WALSH – <http://catherine-walsh.blogspot.com.br>

CONSELHO LATINOAMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – www.clacso.org.ar

DANIEL BRITTANY CHAVEZ – www.danielbchavez.com

DANIELA ORTIZ – www.daniela-ortiz.com

ENCICLOPÉDIA LATINO-AMERICANA – www.latinoamericana.wiki.com

ENRIQUE DUSSEL – www.enriquedussel.com

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL – www.fundacaobienal.org.br

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA – www.geledes.org.br

GETTY IMAGES – www.gettyimages.com

GRADA KILOMBA – www.gradakilomba.com

GRUPO DECOLONIAL DE TRADUCCIÓN – www.decolonialtranslation.com

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIO, FORMACIÓN Y ACCIÓN FEMINISTA –
GLEFAS – www.glefas.org

IMMANUEL WALLERSTEIN – www.iwallerstein.com

JOAQUÍN TORRES GARCÍA – www.torresgarcia.org.uy

MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA – www.memorial.org.br

MUJERES CREANDO – www.mujerescreando.org

MUJERES PUBLICAS – www.mujerespublicas.com.ar

MUSEO DE ARTE LATINOAMERICANO DE BUENOS AIRES. www.malba.org.ar

MUSEO NACIONAL DE ARTE. www.munal.mx

NADIN OSPINA – www.nadinospina.com

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – www.who.int

OSWALDO GUAYASAMÍN – www.guayasamin.org

PAULO NAZARETH – www.latinoamericanoticias.blogspot.com

PEDRO LASCH – www.pedrolasch.com

PORTAL VERMELHO – www.vermelho.org.br

PROJETO PORTINARI – www.portinari.org.br

PUEBLOS ORIGINARIOS – www.pueblosoriginarios.com

ROSANA PAULINO – www.rosanapaulino.com.br

SEBASTIÃO SALGADO – www.amazonasimages.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – www.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – www.ufsb.br

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – www.pedagogica.edu.co

VOLUSPA JARPA – www.voluspajarpa.com

WALTER MIGNOLO – www.waltermignolo.com

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Formadores/as

Você está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)”**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Formação Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo da pesquisa é analisar os processos constitutivos da formação acadêmica inicial docente em Arte em contextos latino-americanos (Brasil e Colômbia) quanto aos elementos que se configuram como obediência e mantêm a colonialidade e aqueles que se configuram como desobediência, possibilitando a decolonialidade dos processos formativos.

Sua participação na pesquisa consiste em conceder uma entrevista com a qual você contribuirá respondendo/ comentando a respeito de temas relativos à formação inicial acadêmica docente em Arte. Para tanto, será agendado um horário em local de sua preferência, respeitando sua disponibilidade. As informações fornecidas na entrevista, bem como sua identidade, serão tratados com padrões profissionais de sigilo e privacidade, pautando pela ética na utilização dos dados fornecidos, atendendo à legislação brasileira (Resoluções nº 466/12 e 510/2016) e à internacional. Os dados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos na elaboração da tese e na produção de publicações científicas.

Caso concorde em participar da pesquisa, você receberá uma cópia deste termo, sendo que outra cópia será arquivada pelos pesquisadores responsáveis. A qualquer tempo que desejar informações e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá buscar junto aos responsáveis através dos contatos que constam neste termo. Dúvidas referentes às questões éticas poderão ser esclarecidas com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade nº _____ fui devidamente informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **“DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que os pesquisadores manterão caráter confidencial dos dados fornecidos e pautarão pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade nem minha privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico.

Nome do(a) Participante: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Assinatura do(a) Participante

Local / Data

Pesquisadora Responsável: INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO TEIXEIRA

Telefones: (31) 3409 6169 / (31) 9 9614 7740

E-mail: inestei@uol.com.br

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local / Data

Pesquisador Co-responsável: EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

Telefone: (38) 9 9814 5393

E-mail: eduardomourarte@yahoo.com.br / eduardo.moura@unimontes.br

Assinatura do Pesquisador Co-responsável

Local / Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, consultar:

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Estudantes

Você está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA (BRASIL/COLÔMBIA)”**, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Formação Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo da pesquisa é analisar os processos constitutivos da formação acadêmica inicial docente em Arte, em contextos latino-americanos (Brasil e Colômbia) os elementos que se configuram como obediência e mantêm a colonialidade e aqueles que se configuram como desobediência possibilitando a decolonialidade dos processos formativos.

Sua participação na pesquisa consiste em compor grupo para uma roda de conversa sobre temas relacionados à formação inicial de Professores/as de Arte. Para tanto, será agendado um horário em local que atenda à preferência do grupo, respeitando a disponibilidade dos/as convidados/as. As informações fornecidas na roda de conversa, bem como a identidade dos/as participantes, serão tratadas com padrões profissionais de sigilo e privacidade pautando pela ética na utilização dos dados fornecidos, atendendo à legislação brasileira (Resoluções nº 466/12 e 510/2016) e internacional. Os dados serão utilizados para fins estritamente acadêmicos na elaboração da tese e na produção de publicações científicas.

Caso concorde em participar da pesquisa, você receberá uma cópia deste termo, sendo que outra cópia será arquivada pelos pesquisadores responsáveis. A qualquer tempo que desejar informações e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá buscar junto aos responsáveis através dos contatos que constam neste termo. Dúvidas referentes às questões éticas poderão ser esclarecidas com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade nº _____ fui devidamente informado(a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada **“DES/OBEDIÊNCIA NA DE/COLONIALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AMÉRICA LATINA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que os pesquisadores manterão caráter confidencial dos dados fornecidos e se pautarão pela ética no tratamento das informações não comprometendo minha identidade nem minha privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico.

Nome do(a) Participante: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Assinatura do(a) Participante

Local / Data

Pesquisadora Responsável: INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO TEIXEIRA

Telefones: (31) 3409 6169 / (31) 9 9614 7740

E-mail: inestei@uol.com.br

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local / Data

Pesquisador Co-responsável: EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

Telefone: (38) 9 9814 5393

E-mail: eduardomourarte@yahoo.com.br / eduardo.moura@unimontes.br

Assinatura do Pesquisador Co-responsável

Local / Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, consultar:

COEP-UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592.

APÊNDICE C – Questões de Entrevista com Professores/as Formadores/as

Objetivo: Identificar elementos que se apresentem nas narrativas docentes, sobre ações formativas de Professores/as de Arte, analisando-os quanto à sua configuração como obediências docentes e mantêm a colonialidade e aqueles que se configuram como desobediência docente e possibilitam a decolonialidade dos processos formativos.

Sujeitos: Professores/as Formadores/as do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Formação acadêmica inicial de Professores/as de Arte

1. Em relação à proposta de licenciatura interdisciplinar (LI) adotada no projeto universitário da UFSB, o que você pensa sobre essa proposta?
2. Como você vê o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da UFSB no cenário atual de propostas de formação docente em Arte no Brasil?
3. Caso conheça, cite algum outro curso que adota proposta igual ou que se aproxima a dessa perspectiva formativa.
4. Comente sobre o que podem ser considerados pontos fortes dessa proposta de curso?
5. Existem pontos fracos no curso? Quais seriam?
6. Em relação às melhorias no curso, há algo que precisa melhorar? O que seria?
7. Qual sua visão acerca da formação inicial docente em Arte na atualidade, tanto no Brasil quanto na América Latina?
8. Existiram avanços e conquistas nesse campo nos últimos anos? Se sim, quais você citaria e a que atribui esses avanços e conquistas? Se não existiram avanços e conquistas, houve retrocessos e estagnação? Quais você citaria e a que atribuiria essa situação?

Currículo e Formação inicial docente em Artes Visuais

9. Qual(is) disciplina(s) você ministra no curso?
10. Em qual quadrimestre se dá a(s) disciplina(s) que ministra? Qual a carga horária?
11. Há quanto tempo ministra essa(s) disciplina(s)?
12. A(s) disciplina(s) que você ministra aborda(m) temas que problematizam a colonização/descolonização do pensamento sócio histórico e artístico/cultural da América Latina? Se sim, como se dá? Se não existe essa abordagem, a que você atribui a ausência?

13. Há alguma (ou outra) disciplina no currículo do curso que contemple, em sua ementa, conteúdo, bibliografia ou material didático, a arte e os/as artistas da América Latina? Se sim, cite qual ou quais disciplinas. Caso não, a que você atribui essa ausência?
14. O que você pensa sobre a presença, nos currículos dos cursos de formação inicial docente em Arte, de disciplina(s)/conteúdo(s) que vise(m) promover a legitimação de conhecimentos sobre a arte e as expressões visuais de artistas da América Latina?
15. Você poderia citar alguma disciplina ministrada que se desenvolve nessa perspectiva dentro do curso da UFSB? Se sim, qual(is) disciplina(s)? Se não, a que você atribui essa ausência?
16. Na sua formação acadêmica docente, seja inicial ou continuada (especialização, mestrado ou doutorado) houve alguma disciplina(s)/conteúdo(s) que lhe possibilitou o conhecimento sobre a arte e as expressões de artistas da América Latina? Se sim, qual foi essa disciplina/conteúdo e como se deu? Se não, você considera que fez alguma falta em sua formação?
17. Neste caso, você buscou esses conhecimentos por conta própria em outras fontes (cursos)? Se sim, como se deu? Se não, a que atribui a não busca por esses conhecimentos?

Processos formativos acadêmicos iniciais para docência em Artes Visuais

18. Em relação às imagens, artistas, expressões artísticas, bibliografias e materiais didáticos, especialmente nos livros de história da arte, que são apresentados aos estudantes no curso, estas contemplam diversidade artística e cultural?
19. Comente de que forma(s) as expressões visuais, a arte e os/as artistas latino-americanos/as estão contemplados nas disciplinas/conteúdos, ementas, bibliografias ou materiais didáticos que compõem as ações formativas e o currículo do curso.
20. Nas aulas da(s) disciplina(s)/conteúdo(s) que ministra, você contempla/aborda as expressões visuais de artistas latino-americanos/as? Caso sim, como essa presença se evidencia? Caso não, a que você atribui essa ausência?
21. Cite alguns/mas artistas, imagens, produções/expressões visuais abordados/as em suas aulas. Com que objetivos você os/as aborda?
22. Descreva algumas das ações formativas desenvolvidas em suas aulas que considera inserir-se numa perspectiva descolonizadora dos processos de formação inicial docente em Arte.

Discutindo minha hipótese: decolonialidade e desobediência docente

23. Estou realizando uma investigação que considera importante inserir nos currículos dos cursos de formação inicial de Professores/as de Arte ações e processos formativos que legitimem conhecimentos sobre as artes e expressões visuais de artistas da América

Latina, problematizando as hierarquizações eurocêntricas/estadunidenses e promovendo a decolonialidade do pensamento sócio-histórico e artístico/cultural latino-americano.

O que você pensa sobre essa perspectiva de formação dos/das Professores/as de Arte?

24. Ao seu olhar, como o pensamento decolonial da América Latina se aproxima ou se distancia da proposta formativa presente no currículo do curso da UFSB?
25. Nessa investigação, chamo de “Desobediência docente” as ações do/a Professor/a Formador/a, nos Cursos de Licenciatura em Arte, que visam à legitimação dos conhecimentos sobre a arte e as expressões visuais dos/das artistas latino-americanos. O que você pensa sobre essa perspectiva?
26. Ainda nesse sentido, você considera que exerce a “desobediência docente” em sua atuação? Se sim, em que momentos e como isso se dá? Se não, a que atribui sua obediência?
27. Quais as possibilidades ou impossibilidades de que você, na atuação docente futura, exerça a “desobediência docente” levando aos seus alunos conhecimentos sobre a Arte e os/as artistas da América Latina, refletindo sobre os problemas que afetam essa região?
28. Em relação à promoção, desde a formação acadêmica inicial, de processos formativos que problematizem as hierarquizações eurocêntricas/estadunidenses e legitimem conhecimentos sobre a arte e expressões visuais de artistas da América Latina, o que pensa sobre essa visão? A que atribui a presença ou ausência dessa visão no seu curso?
29. Você gostaria de comentar, argumentar ou destacar mais algum ponto que não foi abordado nas questões e que considera importante nesta discussão?

Agradecemos a colaboração!

Doutorando: Eduardo Junio Santos Moura

Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Dra. Juliana Gouthier Macedo

APÊNDICE D – Questões para Roda de Conversa com Estudantes

Objetivo: Identificar, pelo olhar discente, os elementos que se apresentam nos currículos e nas narrativas docentes, em ações formativas de Professores/as de Arte, analisando-os quanto à configuração como obediências e mantêm a colonialidade e à configuração como desobediências que possibilitam a decolonialidade dos processos formativos.

Sujeitos: Estudantes do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB (Brasil)

Panorama da formação inicial docente em Arte e atuação do/a Professor/a de Arte

1. Como vocês veem a proposta formativa do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da UFSB?
2. Vocês conhecem outro(s) curso(s) que adotam a mesma proposta formativa? Caso sim, cite outro(s) curso(s). Caso não, a que atribuem a diferença do curso de vocês?
3. Comentem sobre o que podem ser considerados pontos fortes do curso?
4. Existem pontos fracos no curso? Quais seriam?
5. Em relação às melhorias no curso, há algo que precisa melhorar? O que seria?
6. Como estudantes de um Curso de Licenciatura em Artes, o que pensam e como veem a formação docente nesse campo no cenário atual?
7. Existiram avanços e conquistas nesse campo nos últimos anos? Se sim, quais vocês citariam e a que atribuem esses avanços e conquistas? Se não existiram avanços e conquistas, houve retrocessos e estagnação? Quais vocês citariam e a que atribuem essa situação?

Ensino de Arte na Educação Básica

8. Relatem como eram as aulas de Arte que tiveram na Educação Básica em relação aos/as artistas, às imagens e às expressões visuais que compuseram o repertório de conteúdos dessa disciplina em livros e materiais didáticos utilizados pelos/as seus/suas professores/as.
9. Citem alguns artistas ou imagens que vocês se lembram de terem conhecido e estudado em suas aulas de Arte na Educação Básica.
10. Comentem sobre como esse repertório artístico e imagético possibilitou ou impossibilitou que vocês conhecessem uma diversidade de artistas, imagens e expressões visuais de variadas culturas e continentes.

Formação inicial docente em Arte e Currículo

11. Na visão de vocês, quais as necessidades formativas dos/das professores/as de Arte na atualidade?
12. Vocês conhecem o currículo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias da sua universidade? Caso sim, o que pensam sobre o currículo do curso no que diz respeito às disciplinas/conteúdos, eleitas na sua composição? Caso não, a que atribuem o desconhecimento?
13. De que forma(s) as disciplinas/conteúdos que compõem o currículo de seu curso contribuem para suprir as necessidades formativas do/a Professor/a para o ensino/aprendizagem de Arte na atualidade?
14. Em relação aos desafios para docência em Arte apontados, comentem de que forma(s) o currículo do seu curso contribui para a superação desses desafios.

Processos formativos acadêmicos iniciais para docência em Artes

15. Comentem sobre algumas das ementas de disciplinas que compõem o currículo, os conteúdos dos planos de ensino, as bibliografias indicadas, especialmente os livros de história da arte e os materiais didáticos, em relação aos/às autores/as, artistas, imagens e expressões visuais que são apresentados.
16. Na visão de vocês, as disciplinas, conteúdos, bibliografias e materiais didáticos do curso contemplam a diversidade de artistas, imagens e expressões visuais da contemporaneidade? De que forma(s) essa diversidade se apresenta ou se ausenta?
17. Ainda em relação à diversidade de artistas, imagens e expressões visuais apresentadas, comente sobre a presença ou a ausência de artistas e expressões latino-americanas no repertório das disciplinas/conteúdos do currículo do curso.
18. A que ou a quem vocês atribuem a presença ou a ausência da Arte Latino-americana nas disciplinas/conteúdos do currículo do Curso de Licenciatura em Artes da UFSB?
19. Caso se façam presentes, comentem em qual(is) disciplina(s)/conteúdo(s) e as formas como são apresentadas essas expressões visuais, imagens e artistas latino-americanos/as.
20. Em relação a essas disciplinas/conteúdos, existe alguma abordagem de temas que problematizam a colonização/descolonização da América Latina? Se sim, quais temas? Como são abordados? Com quais objetivos? Se não, que temas seriam importantes de serem abordados?
21. Aponte alguns/mas artistas, imagens, produções/expressões artísticas latino-americanas apresentadas nas disciplinas/conteúdos(s) citados. Com que objetivos esses/as artistas e suas produções/expressões são abordados?
22. Descreva alguns dos processos formativos desenvolvidos nas disciplinas/conteúdos do curso que possibilitam ou impossibilitam uma visão descolonizadora do pensamento artístico/cultural latino-americano na formação de vocês como futuros/as Professores/as de Arte.

Discutindo minha hipótese: decolonialidade e des/obediência docente

23. Estou realizando uma investigação que considera importante inserir nos currículos dos cursos de formação inicial de Professores/as de Arte ações e processos formativos que legitimem conhecimentos sobre a arte e expressões visuais de artistas da América Latina, problematizando as hierarquizações eurocêntricas/estadunidenses e promovendo a decolonialidade do pensamento sócio histórico e artístico/cultural latino-americano.

O que vocês pensam sobre essa perspectiva formativa dos/das Professores/as de Arte?
24. Nessa investigação, chamo de “Desobediência docente” as ações do/da Professor/a Formador/a, no Curso de Licenciatura em Artes, que visem à legitimação dos conhecimentos sobre a arte, os/as artistas e as produções artísticas da América Latina. Nesse sentido, comente sobre disciplina(s)/conteúdo(s) na(s) qual(is) vocês consideram que seus/suas professores/as exercem essa desobediência.
25. Descreva algumas ações de seus/suas professores/as que se encaminham na direção de “desobediências docentes”.
26. Em relação à promoção, desde a formação acadêmica inicial, de processos formativos que problematizem as hierarquizações eurocêntricas/estadunidenses e legitimem conhecimentos sobre as expressões visuais de artistas da América Latina, o que pensam sobre essa visão? A que atribuem a presença ou ausência dessa visão no seu curso?
27. Quais as possibilidades ou impossibilidades de que vocês, na atuação futura como Professores/as de Arte, exerçam a “desobediência docente” levando aos seus alunos conhecimentos sobre a arte e os/as artistas da América Latina, refletindo sobre os problemas que afetam essa região?
28. Vocês gostariam de comentar, citar ou acrescentar mais algum ponto ou aspecto que não foi abordado e que consideram relevante nessa conversa?

Agradecemos a colaboração!

Doutorando: Eduardo Junio Santos Moura

Orientadora: Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira

Co-orientadora: Dra. Juliana Gouthier Macedo