



Arte como Educação – consciência de ser, sentir e saber para um *fazer-sendo biogeográfico* descolonizado¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira *

Resumo: O presente artigo discute a *condição* da História da Arte Universal ocidental como saber disciplinar no ensino de Artes Visuais no Brasil, pensando também na América Latina, nos cursos de Artes, a exemplo de Dança e Teatro – licenciaturas da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A emergência da discussão é (re)verificarmos a obrigatoriedade da disciplina, no conteúdo curricular universitário e para o Ensino de Arte na Educação Básica no Brasil que se pautam, quase exclusivamente, nas Histórias e Pedagogias estrangeiras. Pois, tal *situação*, da perspectiva epistemológica descolonial *biogeográfica* fronteiriça como contramétodo moderno, excluiu as Histórias das artes e as Pedagogias Latino-Americanas plurais “por opção” aos processos históricos e de dependências cultural e colonial controladores. Ancorado no pensamento descolonial e cultural, que estão para além de revisão daqueles pressupostos modernos, mas que propõem (re)verificações dos fatos (im)postos aos sujeitos, locais, corpos e narrativas (BIO)geocorpografias fronteiriços, este trabalho evidenciará alternativas outras à disciplina de História da Arte por meio de Pedagogias *outras* que requerem a descolonização do pensamento para que as histórias e formas de produção de conhecimentos que a colonialidade dos poderes instituídos na América Latina anularam possam emergir na Educação por meio de

¹ Este trabalho é parte das discussões que venho desenvolvendo a respeito dos impactos da BNCC no Ensino de Arte e na Formação de Professores de Arte e está vinculado ao projeto de pesquisa “PRÁTICAS CULTURAIS LATINO-FRONTEIRIÇAS: ARTES DE “PAISAGENS”, SILÊNCIOS E APAGAMENTOS EM CENA NA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE”, registrado na Divisão de Pesquisa/PROPI/UEMS, sob o protocolo de número 277652.1602.1343.05012022, junto ao NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq, nos cursos de Dança e Teatro – licenciaturas – e no PROFEDUC na UEMS/UUCG.

* Doutor em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: marcosbessa@uems.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724599673552418>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>.

um Ensino com arte. A ideia principal é evidenciar epistemicamente o porquê da presença quase incontestada da História da Arte (supostamente) Universal nas escolas e universidades, a fim de apresentar algumas prováveis lições que devem ficar como aprendizados descoloniais do *aprender a desaprender para reaprender a fazer-sendo* arte, cultura e produção de conhecimentos por meio da Arte.

Palavras-chave: Historiografia; Ensino de Arte; Pedagogia Descolonial; BIOgeografias.

Art as Education – awareness of being, feeling and knowing for a decolonized biogeographical doing-being

Abstract: This article discusses the condition of the History of Western Universal Art as disciplinary knowledge in the teaching of Visual Arts in Brazil, thinking also of Latin America, in Arts courses, such as Dance and Theater – degrees from UEMS – State University of Mato Grosso do Sul. The reason for the discussion is to (re)verify the compulsory nature of the subject in the university curriculum and for the teaching of art in basic education in Brazil, which is based almost exclusively on foreign histories and pedagogies. This situation, from a decolonial biogeographical border epistemological perspective as a modern counter-method, has excluded plural Latin American Art Histories and Pedagogies “by choice” from the controlling historical processes and cultural and colonial dependencies. Anchored in decolonial and cultural thinking, which go beyond revising those modern assumptions, but which propose (re)verifications of the facts (im)placed on border subjects, places, bodies and narratives (BIOgeocorpographies), this work will highlight other alternatives to the subject of Art History through other Pedagogies that require the decolonization of thought so that the histories and forms of knowledge production that the coloniality of the powers instituted in Latin America have annulled can emerge in Education through Teaching with Art. The main idea is to epistemically highlight the reason for the almost uncontested presence of (supposedly) Universal Art History in schools and universities, in order to present some probable lessons that should remain as decolonial learnings of learning to unlearn in order to relearn how to do-being art, culture and the production of knowledge through Art.

Keywords: Historiography; Art Teaching; Decolonial Pedagogy; BIOgeographies.

El arte como educación – conciencia de ser, sentir y conocer para un hacer-ser biogeográfico descolonizado

Resumen: Este artículo discute la condición de la Historia del Arte Universal Occidental como saber disciplinar en la enseñanza de las Artes Visuales en Brasil, pensando también en América Latina, en cursos de Artes, como Danza y Teatro – carreras de la UEMS – Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul. El motivo de la discusión es (re)verificar la obligatoriedad de la asignatura en los currículos universitarios y en la enseñanza del arte en la educación básica en Brasil, basada casi exclusivamente en historias y pedagogías extranjeras. Esta situación, desde la perspectiva de la epistemología fronteriza biogeográfica decolonial como contra-método moderno, ha excluido “por elección” a las historias y pedagogías plurales del arte latinoamericano de los procesos históricos de control y de las dependencias culturales y coloniales. Anclado en el pensamiento decolonial y cultural, que van más allá de revisar esos supuestos modernos, sino que proponen (re)verificaciones de los hechos (im)puestos en sujetos, lugares, cuerpos y narrativas fronterizas (BIOgeocorpografías), este trabajo destacará otras alternativas a la asignatura de Historia del Arte a través de otras Pedagogías que requieren la descolonización del pensamiento para que emerjan en la Educación a través de la Enseñanza con Arte las historias y formas de producción de conocimiento que la colonialidad de los poderes instituidos en América Latina han anulado. La idea principal es resaltar epistémicamente el porqué de la presencia casi incontestable de la (supuesta) Historia Universal del Arte en las escuelas y universidades, para presentar algunas probables lecciones que deberían quedar como aprendizajes decoloniales de aprender a desaprender para volver a aprender a hacer-ser arte, cultura y producción de conocimiento a través del Arte.

Palabras clave: Historiography; Art Teaching; Decolonial Pedagogy; BIOgeographies.

Introdução e breve contextualização histórica do Ensino de Arte no Brasil

O conhecimento subalterno foi excluído, omitido, silenciado e ignorado. Desde o Iluminismo, no século

XVIII, esse silenciamento foi legitimado pela ideia de que esse conhecimento representava um estágio mítico, inferior, pré-moderno e pré-científico do conhecimento humano. Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa era considerado conhecimento “verdadeiro”, pois era capaz de abstrair-se de seu condicionamento espaço-temporal e colocar-se em uma plataforma neutra de observação (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 20, tradução nossa)².

As discussões neste artigo levam em consideração a minha prática docente no ensino, nos cursos de graduação em Teatro e Dança, licenciaturas, nas disciplinas de Teoria e História da Arte I e II, Artes Visuais, nos primeiros e segundos anos dos cursos, em Arte Educação nos terceiros e Arte e Cultura Regional nos quartos anos, além da minha experiência de orientador de diferentes trabalhos – Iniciação Científica, Monitoria de Disciplinas e Trabalho de Conclusão de Curso nestas graduações – e da atuação de professor-permanente do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Portanto, tais argumentos estarão aqui expostos tendo em vista um trabalho docente realizado faz alguns anos e que tem, cada vez mais, questionado a presença incontestada histórica, teórica e artística, bem como também pedagógica, das referências internacionais nos currículos acadêmicos: das Universidades às Escolas da Educação Básica brasileiras.

Entendo pertinente essa conjuntura profissional-docente para tais argumentações que se seguirão, tendo em vista, por exemplo, e considerando que, assim como em toda a Europa e igualmente aos Estados

² “*Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Desde la Ilustración, en el siglo XVIII, este silenciamiento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano. Solamente el conocimiento generado por la elite científica y filosófica de Europa era tenido por conocimiento ‘verdadero’, ya que era capaz de hacer abstracción de sus condicionamientos espacio-temporales para ubicarse en una plataforma neutra de observación*” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 20).

Unidos, a América Latina teve povos que imprimiram inscrições nas paredes de grutas e cavernas; diferentes civilizações latinas edificaram arquiteturas que apresentam alternativas empreendedoras não reconhecíveis em nenhuma outra; os povos ameríndios transmitem, geração pós geração, conhecimento dos conhecimentos até hoje atuais e desconhecidos pelas instituições acadêmicas; e, por último, as produções artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – como noutras linguagens artísticas atuais) e os conhecimentos Latinos parecem não passar, exclusivamente, pelas noções ocidentais modernas de História, Memória, Arte, Cultura e Conhecimentos até então *ex-postos* por meio de disciplinas. Quero ressaltar, com isso, que os currículos do Ensino de Arte no Brasil, desde sempre, priorizaram histórias e pedagogias alheias, desprezando aquelas desconhecidas (histórias e pedagogias) latino-americanas. Logo,

Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (Moreira; Câmara, 2013, p. 39).

A partir dessa afirmativa dos autores, fica evidente que a discussão aqui está sendo colocada a fim de questionar a circunstância de apenas uma perspectiva de História e Pedagogia – Ocidental Moderna – embasar a formação de professores e a prática docente, bem como a construção dos saberes com/por meio da arte (prática, teórica e pedagógica) ainda na atualidade do século XXI. Pois, tais pontos elencados fazem observar que a ideia de construção da identidade dos/das estudantes/professores dá-se na *perspectiva da aprendizagem de saberes e habilidades*, e na *adoção de valores* que, percebidos da ótica aqui em questão, estão para os

conhecimentos próprios – a partir de outros que apenas veem a *si mesmos* (Dussel, 1977) – para os diferentes percebidos como outros exóticos.

2.4.3.5 A lógica da totalidade (5.2) estabelece seu discurso dendê a identidade ou fundamento para a diferença. É a lógica da natureza (4.1) ou do totalitarismo (3.1.5.6). É a lógica da alienação da exterioridade (2.5.6) ou da coisificação da alteridade, do outro homem. A lógica da exterioridade ou da alteridade (5.3), pelo contrário, estabelece seu discurso a partir do abismo da liberdade do outro (2.6). Essa lógica tem outra origem, outros princípios: é histórica e não evolutiva; é analética (5.3) e não meramente dialética (5.2) ou científico-fáctica (5.1), embora assuma ambas (p. 48).

Assim, para operar tais investidas e discussões sobre a questão, me ancoro em *biogeografias* fronteiriças como “método” epistemológico a partir de um pensamento descolonizado contra o saber moderno instituído no Ocidente pela lógica excludente dos diferentes culturais e diferenças coloniais, mas, primeiramente, por imposição a nós de uma *condição* colonial. Quer dizer, estou situado em um lugar de posição geográfica, mas também epistemológica de fronteira, Mato Grosso do Sul, para estabelecer histórias e pedagogias *outras* desconsideradas ainda no saber disciplinar acadêmico que, como dito, impera: das Escolas da Educação Básicas às Universidades brasileiras para ensinar, pesquisar e produzir artes. Logo, pensar nesta circunstância é pensar *a partir de* ou da *situação* de sujeitos alijados às exterioridades dos saberes modernos e pós-modernos impostos aos lugares descentralizados. Não obstante, pensar a partir da descolonização do pensamento é fazer emergir histórias, memórias, culturas, saberes, pedagogias, entre muitas outras coisas, apagadas pelas histórias e pedagogias hegemônicas que não fizeram outra coisa senão homogeneizar as diferenças coloniais por uma noção de aceitação da

diferença cultural em condição de convivência sendo outros na dialética de mundo moderno³.

Uma das formas de barrar tal colonialidade transmitida por meio do discurso estatal, acadêmico e disciplinar, bem como pela boca dos latifundiários do estado e preconceituosos de toda estirpe, talvez seja a de privilegiar as diferentes histórias locais narradas e vividas na fronteira-sul e suas relações de poder entre elas e os sujeitos dessas histórias fronteiriças (a exemplo dos indígenas, dos brasiguaios, paraguaios, bolivianos, fronteiriços enfim). Longe de ser uma visada, ou prática, etnocida (KHATIBI; MIGNOLO) e epistemicída (NUNES), a teorização empreendida pelo discurso crítico *bio[geo]gráfico* fronteiriço tem a possibilidade de superar a proposta limitadora do discurso moderno norte-euro-americano de hospedar conceitos nas bordas marginais por meio do velho costume messiânico e salvífico de exportar “teorias itinerantes” [(BHABHA); (MIGNOLO)] para o resto do mundo não-civilizado (Nolasco, 2017, p. 73).

Nesta ordem, *biogeografia* fronteiriça está para *bio*-sujeito, geoespaço, grafia-narrativas coloniais – histórias locais – que emergem exteriores aos saberes hegemônicos – discursivos, políticos e/ou econômicos e culturais –, modernos e pós-modernos, impostos pelas histórias e pedagogias europeia/estadunidense nas instituições e nas práticas com arte brasileiras. Na prática, considera-se, pois, uma história

³ *Condição e situação*, conceitos que têm significativa diferença quando abordados por uma perspectiva epistêmica descolonial. Do primeiro estamos condicionados a nos pensar enquanto tal, em determinada condição estabelecida, por exemplo, historicamente por causa do processo de colonização, mas não somos obrigados à manutenção daquela, temos que promover a superação desta. Enquanto situação promove a ideia de que tudo que produzimos, pensamos ou aprendemos/ensinamos passa, necessariamente, e concorda com a condição que nos impõe tal situação histórica – impositiva, aliás – de país pós-colonizado: como sendo capaz de nos compreendermos apenas assim e, por isso, tudo deve ser subjugado aos, ainda que ex, colonizadores. Mas sobre essas questões talvez a próxima parte deste trabalho ou a leitura de outros trabalhos meus venham a esclarecer melhor esta discussão.

consolidada no século XVI no Brasil, mas engendrada na Europa desde o século XIV com o fim da nominada Idade Média.

É por isso que o objetivo é a perpetuação das devotas subjetividades modernas de consumo, cuja única liberdade consiste em eleger os governantes que continuarão a submetê-las à ideia de que a economia é a ciência da existência, do que existe e do sinal de conformidade de que uma vida moral e bem-sucedida é o acúmulo de riqueza, mercadorias e propriedades.

[...] A necessidade de nos “desprendermos” de tais ficções naturalizadas pela matriz colonial de poder é a teoria de que o pensamento descolonial se torna um projeto e processo.

Modernidade produz feridas coloniais, patriarcais (regras e hierarquias que regulam gênero e sexualidade) e racistas (regras e hierarquias que regulem a etnicidade), promove entretenimento (banal) e narcotiza o pensamento. Portanto, a tarefa de fazer, pensar e ser descolonial é a cura da ferida e a compulsão viciosa de “querer ter”: desprendermo-nos das normas e hierarquias modernas é o primeiro passo para nos re-fazermos. Aprender a desaprender para re-aprender de outra maneira é o que a filosofia de Amawtay Wasi nos ensinou (Mignolo, 2014, p. 7, tradução nossa)⁴.

⁴ “Por eso el propósito es la perpetuación de subjetividades modernas devotas del consumo cuya única libertad consiste en elegir obligatoriamente a los gobernantes que seguirán sujetándolos a la idea de que la economía es la ciencia de lo existente, de lo que hay y que el signo del cumplimiento de una vida moral y exitosa es la acumulación de riqueza, mercancías y propiedades.

[...] La necesidad de “desprendernos” de tales ficciones naturalizadas por la matriz colonial de poder es la teoría que el pensar descolonial convierte en proyecto y proceso.

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento (banal) y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener”: desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos. Aprender a desaprender para re-aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay Wasi” (Mignolo, 2014, p. 7).

Nossa *situação* histórica e pedagógica, pensando no caso do Ensino de Arte no Brasil, tem se circunstanciado, quase sempre, pela ótica política que privilegia a relação do saber para fins trabalhadores, quando muito, visando a construção de um saber específico que prioriza uma matriz colonial de poder moderna (civilidade do saber) ou outro de colonialidade do poder de base pós-moderna (civilidade do ter), ambos ressaltando a necessidade de atendimento ao mercado consumidor de vida e trabalho para *sobre-viver*.

Considerando essas colocações, no Brasil, é comum ensinar arte, quase sempre, diretamente associado à uma ideia disciplinar de História da Arte com cunho europeu renascentista depois dos séculos XV e XVI até, cronologicamente, à atualidade. Ora lançamos mão daquela noção como modos de pensar (na prática) a produção artística em geral, ora esta serve para embasar as análises teóricas, metodológicas, críticas e o próprio currículo da Educação brasileira em Arte. Desde o Descobrimento do Brasil, em 1500, *en-cobrimto* das nossas histórias, lugares e corpos (Dussel, 1993), dos Jesuítas às propostas epistemológicas recentes, mais ainda nas da atualidade, essas instauradas no século XX – caso da Metodologia Triangular e depois denominada de Proposta e/ou Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2008) (pensada e testada na década de 1980) –, o método mais usual para se trabalhar o Ensino de Arte, comum aos professores, por conseguinte para a Formação do Professor e ao Trabalho Docente em Arte no Brasil, tem tratamento didático da mesma ideia, da perspectiva que é ancorada na historiográfica colonial moderna a que forma base para pensar arte no contexto ocidental pós-moderno⁵.

⁵ As diferentes grafias de Arte como Educação (Arte-educação; Arte/Educação; ArteEducação, entre outras), bem como a nomenclatura da “Proposta, Metodologia e/ou Abordagem Triangular” não me serão preocupações nesta reflexão. Também não tenho pretensão de dizer se esta ou aquela forma de grafar é mais ou menos importante. Estou preocupado em discutir como esta ou aquela são tratadas epistemicamente como forma de produção de conhecimentos por meio da Arte, menos meras aplicações; uma discussão que

Igualmente, na contemporaneidade, a Formação do Professor de Arte bem como o Ensino de Arte na maioria das Escolas e nas Universidades brasileiras – públicas ou privadas, nos centros ou nas periferias, talvez mais nessas periféricas que naqueles – a História da Arte europeia impera como modo de ensinar e/ou formar os sujeitos pela Arte com disciplina. Ainda que não se centralize exclusivamente na Arte, tentando trabalhar culturas, por exemplo, o Ensino de Arte e a Formação do Professor de Arte, nas duas esferas aqui em questão – Escola Básica e Ensino Universitário – se valem da História da Arte supostamente universal para tratar dessas culturas *outras* por perspectivas comparatistas às culturas europeias e, às vezes, estadunidenses, *sob* o sentido daquelas diferentes dessas, não *a partir* do conceito de *diferença* para compreendê-las como Outros diferentes que não si-querem como os *Mesmos* (Dussel, 1986). A História de arte, ou a questão de Arte europeia, nos contextos fora dos centros, se estabelecem por meio de teorias, crítica e metodologias, práticas, didáticas e currículos de Arte nas instituições.

Os povos e etnias indígenas americanos não entram na história mundo como contexto do descobrimento da América – que é o momento em que os programa vigentes de história em cursos médios e superiores falam pela primeira vez do índio (junto com as ilhas, palmeiras, animais exóticos... havia também índios nas praias que Colombo descobre). Seu lugar na história deve ser racional e historicamente encontrado. Para isso devemos voltar até a “revolução neolítica”, quando se inventou a agricultura e a organização da confederação da cidade (a “revolução urbana”) (Dussel, 1993, p. 90-91).

Igualmente, nesses contextos curriculares institucionais, em muitos casos, as culturas diferentes (indígena, afro-brasileira, feminina, gays, não-brancas, entre muitos outros) aparecem apenas para dar ilustração à continuidade da noção de arte europeia que contempla os diferentes

estou construindo a partir de uma reflexão para entender a arte como epistemologia do conhecimento.

contextos ocidentais. Assim, acabamos por ter aquelas culturas, práticas artísticas e conhecimentos de exterioridades – o que é produzido entre as fronteiras da subalternidade – subscritos única e exclusivamente pela lógica da comparação, quando muito, que expõe uma interpretação equivocada de multiculturalidade, por exemplo. Logo, as nominadas minorias que antes não apareceram *desgrassadas* por uma noção da lógica moderna de arte, de cultura e ciência, agora “vêm” em evidência na Escola apenas porque dão evidência àqueles padrões de arte, cultura e conhecimentos produzidos e narrados pela historiografia colonial reforçada pela colonialidade do poder interna que encontram lugares confortáveis nas sociedades colonizadas. Por isso, esta discussão aqui empreendida é fundamental, especialmente porque insistimos, nas práticas diversas *com* arte, na exclusão das diferenças porque trabalhamos na exaltação dos diferentes sem perspectiva descolonial em que as diferenças são epistêmicas como suas especificidades que têm suas semelhanças nas *diversalidades*.

Portanto, essas questões de diferença colonial, em sobreposição à ideia de tratar os diferentes pela opção de diferença cultural, estão em diversalizar também a compreensão do que é de fato da ordem da diferença: o que não é mais do mesmo (semelhante e/ou aproximação) ou o que deve ser extinto porque sequer aproxima-se das categorias daqueles que os classificam ainda hoje como exóticos (Bessa-Oliveira, 2019, p. 66).

Apresentando essas questões, este trabalho quer discutir a insistência/persistência da disciplina História da Arte – tratada cronológica e geograficamente tendo a Europa como ilustração para o Ocidente – como basicamente o único sistema “pedagógico” (didático, curricular e metodológico) dos professores para o Ensino de Arte. Seja nas universidades ou nas escolas, os professores, se não lançam mão apenas da “pedagogia” por meio da História da Arte europeia, esta se torna o ponto de partida para pensar quase tudo sobre arte ainda na atualidade (teórica,

crítica e prática). Não somente em Artes Visuais (a plástica) no Brasil, já que a questão historicista ancora também as demais linguagens no Ensino e na Formação de Professores de Arte, nas linguagens do Teatro, da Dança e da Música, por exemplo, comumente também ocorrem o engessamento do ensino das artes usando das histórias hegemônicas daquelas linguagens. E, claro, sempre com o ponto de início desta suposta história universal de Arte a Europa.

Teorias e teóricos migrantes para Ensino e a formação do professor de Arte nos séculos XX e XXI no Brasil

A emergência desta discussão é epistêmica, está na necessidade de (re)verificarmos a obrigatoriedade da História da Arte europeia como disciplina e conteúdos únicos pedagógicos e metodológicos, bem como referência de prática didática e sendo a base do próprio sistema do Ensino de Arte e da Formação de Professores de Arte no Brasil que se pautam sobremaneira, respectivamente, pelas Histórias e Pedagogias/Teorias/Práticas da Arte internacionais da Europa e dos Estados Unidos.⁶ Ou seja, se desde a “chegada” (invasão) dos colonizadores portugueses, tanto os brasileiros que aqui viviam – os indígenas – e os povos trazidos à força – os escravizados africanos –, como nós, ainda somos/estamos obrigados na atualidade a aprender para repetir aquela História como única e nossa. Igualmente as metodologias, pedagogias, críticas e teorias de ensinar e formar com arte também estão cimentadas em histórias, culturas e conhecimentos que migraram e migram para o Brasil, juntos ou em separados, a *posteriori*, daquela coroa. É emergencial, portanto, que (re)verifiquemos – revisões já não nos bastam mais – nossa própria história que não deve, por conseguinte, estar relacionada à mesma cronologia e em movimentos em que estão as

⁶ É bom que se compreenda que o problema não é ter a História da arte europeia como umas das referências, mas minha discussão centra-se na questão de que ela é, quase sempre, a única referência dessas práticas.

Histórias das artes europeias e mesmo estadunidenses que aqui ainda aportam em nossos corpos e mentes sem pedir ao menos licença.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971.

Perguntando recentemente a uma professora de Educação Artística, que membros da Secretaria de Educação nos informaram ser uma das melhores da rede escolar estadual, porque continuava dando Desenho Geométrico em suas aulas de arte, ela nos respondeu que era a única forma dos outros professores e da maioria dos alunos valorizarem a disciplina (Barbosa, 1999, p. 10).

Afora todo o estigma que carregamos da nossa arte ter história apenas se associada a histórias alheias, ainda assim não conseguimos fazer ter importância a arte brasileira sequer para nossos próprios pares docentes porque a disciplina Arte sempre foi e continua sendo (a exemplo da BNCC (2017) desimportada. Ou seja, continuaremos tendo que pedir licença, aos colegas de trabalho e mesmo aos estudantes, e, igualmente, tendo que mal-justificar pela lógica mercantil moderna a necessidade de saber *da* história alheia aos estudantes na graduação nos cursos de Arte, para ensinar Arte? Já que esta tem ressonâncias de uma arte alheia a nós até os anos de hoje. Então, por isso pergunto: de que arte nós ainda falamos quando ensinamos e formamos?

A nossa construção enquanto sujeitos que pensam desta noção temporal – tempos antigo, moderno e tempo pós-moderno – ainda está para uma noção de homem clássico que deve carregar as influências *vindouras de outros mares* sempre vistas com muito bons olhos; como sempre sendo um sujeito hospedeiro que não reclama em dar lugar confortável e hospedagem macia ao viajante. Pior, ainda usamos

dessas/desses estran(h)(geir)os que chegam (no campo do fazer artístico, do pensar arte ou do ensinar arte) como se fossem nossas únicas alternativas para salvação de uma vida em errância, “Sem eira e nem beira”⁷. E agora, como quando falo de hospedagem e de herança, não falo da ótica derridaiana, pois, penso na errância daquele lugar (que hospeda o viajante) do que não tem destino definido ou a definir-se por suas próprias cartografias, mas que sempre vai em busca de e como os outros querem e para onde esses desejam/obrigam. Do mesmo modo, herança aqui não é da ordem do herdado, mas do imposto como herança/errância a ser assumida já que te foi deixado tal aspecto imputado. Contrariando as visões primeiras, (re)verificando hospedar e herdar, da hospedagem estou querendo pensá-la sempre da ótica mínima da *hostilidade* que impedi ao viajante que quer pouso (nosso caso as teorias, práticas e pedagogias das artes, por exemplo) em lugar dessa hospedagem como herança que dá pouso *aninhável* (hospeda), e por isso reproduz histórias, nas culturas periféricas como se assim pudesse assimilá-las (Skliar, 2008) por herança. Portanto, está circunscrita nesta noção em articulação uma autonomia no saber, de ser, para sentir por meio da arte, para *fazer-sendo*, que as culturas estrangeiras não contemplam.

Esta situação na qual nos encontramos por imposição, ninguém pediu para ser des-coberto, desde 1500 até os dias de hoje, mantém excluída a História da Arte e as Pedagogias, as Teorias e Críticas das Artes Latino-Americanas que, graças aos processos históricos e de dependências coloniais internos, ainda mais atuais, reforçam a manutenção sistêmica das *fontes e influências* sempre trazidas e não traduzidas vindas de fora como nossos.⁸ Casos como o de Paulo Freire, por exemplo, ilustram bem esta

⁷ Quis fazer referência aqui a um velho ditado colonial – colonial aqui com o sentido de Colônia mesmo – de que aquelas famílias menos abastadas, moradoras das antigas sedes-colônias brasileiras, que não tinham casas com ricos beirais ornamentados com degraus eram considerados pobres o tão suficientemente que não tinham e nem poderiam ter “Nem eira e nem beira”.

⁸ Os termos *fontes e influências*, assim como *cópias e modelos* foram largamente utilizados, assim como alguns outros, para “ilustrar” as discussões realizadas pelos estudos de Teoria Literária e Literatura Comparada nos anos 1970 a 2000 a fim de explicar as

discussão, a fim de re-tratar por uma ótica outra, quando lembramos da situação em que hoje o autor é melhor lido no Brasil, quando é lido por meio das traduções de seus pensamentos, pedagógico-político-(quase)descolonial, realizadas, na sua grande parte, nos países da América Latina; que são de língua espanhola. Quero dizer com isso que o fato de o pensador e intelectual pedagógico brasileiro ter sido primeiro aceito no exterior acabou por abrir mais tarde ou tardiamente algumas portas nas academias em solo brasileiro. Tardiamente porque poderíamos estar livres de realizar discussões de natureza como a que estou empreendendo aqui se já tratássemos a arte, a cultura e os conhecimentos como produtos também brasileiros. Se ao contrário de apenas importar, os exportássemos! Aqui, outro ponto é inevitável à medida que nesta perspectiva em discussão as discussões sobre diferenças culturais já não nos contemplam mais. Pois, descolonialmente pensando, aquelas foram tratadas e elencadas por uma visão equivocada de convivialidade entre mestiços brasileiros que nunca esteve mais equivocada e bem escancarada no Brasil como em tempos políticos do agora. Agora, o que estou considerando para discutir o que proponho é a diferença colonial dos lugares, corpos e narrativas que convivem em condição de exterioridade.

Nesse sentido, a discussão da História da Arte e do Ensino de Artes no Brasil, pensando em perspectivas *outras* que também contemplam outros lugares da América Latina, ancorada na situação do Ensino de Arte e na Formação de Professores de Arte atuais, objetiva-se a fim de promover e/ou apresentar subsídios que evidenciem uma História da Arte *outra*, bem como uma episteme Pedagógica descolonial, a partir de um pensamento descolonizado *biogeográfico* fronteiriço como metodologia, que façam emergir Histórias e Pedagogias apagadas pelos discursos históricos e contemporâneos hegemônicos: quase sempre europeus e/ou estadunidenses, ecoantes em vozes e corpos latinos, que

referências/dependências da literatura produzida no Brasil até os dias de hoje. Sobre isso cabe leituras de Santiago, 2013. Mas a lembrança cabe para ilustrar que esta discussão aqui proposta tem referências não muito contemporâneas, mas que ainda são fundamentais porque as referências/dependências (europeias/estadunidenses) ainda são muito presentes na produção artístico-cultural-intelectual brasileira.

continuam insistindo que as *Histórias Locais* da América Latina como um todo passam sempre pelos projetos e histórias globais edificados pela Europa no século XV/XVI e pelos Estados Unidos no século XX que estão baseados em uma noção do mundo ocidental homogêneo de gênero, classe e raça, fé, línguas e conhecimentos específicos. Logo, homogeneidade hierárquica que desconsidera a existência de mais alguém no mundo – da diferença colonial – como sendo gente.

Esses deslizes sutis podem ter consequências graves: no século XVIII, muitos intelectuais iluministas condenaram a escravidão, mas nenhum deles deixou de pensar no negro africano como um ser humano inferior. Esses preconceitos e cegueiras perpetuam a geopolítica do conhecimento. O pensamento descolonial vira o jogo, mas não como seu oposto e contrário (como o comunismo na União Soviética se opôs ao liberalismo na Europa Ocidental e nos Estados Unidos), mas por meio de uma oposição deslocada: o pensamento descolonial é o das várias oposições planetárias ao pensamento único (seja justificando a colonialidade, de Sepúlveda a Huntington, seja condenando a colonialidade (Las Casas) ou a exploração do trabalhador na Europa (Marx) (Mignolo, 2007, p. 33, tradução nossa)⁹.

Porquanto, tendo esta reflexão como base a partir de pensamentos descolonial e cultural, (Mignolo, 2003; 2013), (Quijano, 2019); (Dussel, 1986; 1977; 1993); (Bessa-Oliveira, 2010; 2016), entre outros estudiosos

⁹ “*Estos sutiles deslices pueden ser de graves consecuencias: en el siglo XVIII muchos intelectuales de la Ilustración condenaron la esclavitud, pero ninguno de ellos dejó de pensar que el negro africano era un ser humano inferior. Estos prejuicios y cegueras perpetúan la geopolítica del conocimiento. El pensamiento decolonial da vuelta a la tortilla, pero no como su opuesto y contrario (como el comunismo en la Unión Soviética opuesto al liberalismo en la Europa occidental y Estados Unidos), sino mediante una oposición desplazada: el pensamiento decolonial es el de las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único (tanto el que justifica la colonialidad, desde Sepúlveda a Huntington, como el que condena la colonialidad (Las Casas) o la explotación del obrero en Europa (Marx)*” (Mignolo, 2007, p. 33).

que estão pensando a educação, cultura e conhecimentos com arte no Brasil ou na América Latina, que estão para além da ideia de meras revisões das questões impostas, mas que propõem (re)verificações epistemológicas dos fatos (im)postos aos sujeitos, locais, culturas e narrativas (BIOgeografias) periféricos, se torna possível pensar esta articulação como possibilidades epistêmicas *outras* também para a Formação de professores e o Ensino de Arte. Ao certo, este trabalho almeja alcançar com suas discussões resultados que apresentem alternativas *outras* – não respostas determinantes – à disciplina de História da Arte por meio de Pedagogias, metodologias e teorias *outras* (das diversidades (Bessa-Oliveira, 2019) que evidenciarão, por conseguinte, histórias e formas de mediação/trans-formação de conhecimentos, além de artes e culturas que as colonialidades dos poder, ser, sentir e saber instituídos na América Latina não permitiram e não permitem até hoje emergirem. Por esta perspectiva, a discussão acabará por fazer evidenciar epistemologias *outras* para o Ensino de Arte e para a Formação de Professores de Arte no Brasil como práticas por meio de suas próprias histórias coloniais e colonizadas até hoje pelo processo tradicional de formar professores e ensinar artes, culturas e conhecimentos locais como já discutido também em outra situação (Bessa-Oliveira, 2021).

Argumento a partir de tudo isso, por exemplo, tendo em vista que a América Latina tem, igualmente a outros lugares no planeta, trabalhos artísticos reconhecíveis como pré-históricos, realizados por civilizações pré-modernas, culturas civilizadas, entre outras coisas que até poderiam ser consideradas por uma divisão de Eras do mundo ocidental; aspectos da arte latina que consagram esta geografia como lugar também produtor de arte, cultura e conhecimentos históricos. Neste sentido, das Artes Visuais à Música, a produção artística produzida nesses lugares de exterioridade fronteiriça foi desconsiderada pelos projetos de universalização do mundo – como suposta tradição – arquitetado pela Europa no passado e em franco desenvolvimento/manutenção agora em parceria com os Estados Unidos. Ainda hoje ressaltada e supervalorizada pelas literaturas de autores europeus e estadunidenses, “papas” da suposta História da Arte Universal

e da Educação Clássica, largamente usados nos cursos de Artes e muitos também pelos cursos de Pedagogia (Ernst Gombrich, H. W. Janson, Giulio Carlo Argan e Jean-Jacques Rousseau, Lev Vygotsky, Johann Friedrich Herbart, Jean Piaget, Comenius, entre outros). Portanto, carecemos do descobrimento – do verbo descobrir – do *en-cobrimto* das histórias, corpos e narrativas locais em contraposição aos projetos globais que insistem em dizer que não produzimos arte, não somos cultura e nunca fizemos produção de conhecimentos. Do mesmo modo, é emergencial trazer em evidências as histórias, memórias, arquivos, artes, culturas e conhecimentos até então não ex-postos no ensino e na formação, bem como no trabalho docente dos professores de Artes porque são encobertos por currículos homogêneos e hegemonicamente *norte-euro-americanos*. Basta uma olhada superficial para perceber, por exemplo, que as questões Étnico-raciais – indígenas e afro-brasileiras e africanas – são escamoteadas em datas específicas pelo currículo europeu e estadunidense presentes o ano todo.

Ensino e formação do professor de Arte nos séculos XX e XXI

A proposta da Arte-Educação como epistemologia para o Ensino de Arte no Brasil – pré-datada de finais do século XX – teve como intenção primeira romper com o paradigma binário imperante no Brasil, das “Escolas” e “Pedagogias” no Ensino de Arte e mesmo na Formação de Professores de Arte vindas de fora que sempre nos subjugou como objetos de/sob avaliação. Acerca dessas Escolas e Pedagogias no Brasil sempre prevaleceu um conhecimento baseado em dualismos que ora ancorava-se no fazer artístico, ora no aprender arte a fim de promoverem uma arte brasileira com as mesmas características europeias – clássica, por conseguinte, mas sem ser aquela – auxiliada pela ideia de *Missão Francesa* que ensinou aos brasileiros (re)produzir aquela arte (Bessa-Oliveira, 2010). Visando tratar a arte brasileira como uma arte produzida em *terras brasilis*, a Arte-Educação, mais tarde tornada Arte e Educação

ou Arte/educação – *a priori* não faz diferença a nomenclatura –, foi vista como a possibilidade de junção de áreas dos conhecimentos que estabeleceriam igualdades de conhecimentos para a arte, o conhecimento e as culturas colonas distintas das culturas conquistadoras.

Arte-Educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que a designa denota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação.

Daí parecer-nos importante a tentativa de detectar os momentos de preponderância desta ou daquela corrente filosófica, artística ou educacional sobre a prática da Arte na escola ou ainda os momentos de ação conjunta das diversas variáveis culturais sobre o ensino da Arte.

Uma reflexão neste sentido nos ajudará a tornar clara as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos de ensino de Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (Barbosa, 1999, p. 12).

Pensada desta ótica apresentada, a Arte-Educação deveria ter protagonismo fundamental na formação dos professores, bem como no trabalho docente que resultaria em um ensino de Arte *outro* hoje, tendo em vista seu papel interdisciplinar de constituição, melhor, sem oposição, mas de *interpenetração*. Entretanto, o que se observa ainda hoje é que a interdisciplinaridade aqui no Brasil também foi mal interpretada tendo em vista a ótica de trabalhos com artes e na Educação ainda estarem ancorados sob a égide do saber disciplinar moderno que é disciplinadamente binário. Neste sentido, a título de ilustração/confirmação, cabe ressaltar as palavras de Boaventura de Sousa Santos ao argumentar sobre a *ecologia de saberes*

como um saber transdisciplinar cultural que nos serve para pensar um ideal de saber inter, multi ou transdisciplinar *a partir de* um ideal de Arte-Educação descolonial *biogeográfica* fronteira, como diz o autor:

[...] a transdisciplinaridade é subsidiária da lógica das disciplinas. Por isso ela é *trans*. Onde há disciplina? Há disciplina, obviamente, no conhecimento científico. Assim, a transdisciplinaridade é, ainda, um exercício dentro do marco da ciência (Santos; Hissa, 2011, p. 20).

Que é disciplinada, portanto moderna, e não é cultural, por conseguinte transcultural.

Tentando esclarecer melhor: se quiséssemos mesmo a Arte e a Educação – interpenetradas, mesmo sendo disciplinas – deveríamos ter por evidente uma epistemologia que fizesse da Arte uma episteme para a construção e trans-formação dos conhecimentos empíricos que, logicamente moderna, a Educação contribuiu em formatar dentro de uma perspectiva cientificista disciplinar binária: conhecimento/saber X ciência. Ainda que não querendo a Arte desvinculada de educação como quero epistemicamente, arte como epistemologia estaria para uma trans-formação do conhecimento empírico em conhecimento crítico como processo de formação de sujeitos a partir de seus lugares, corpos e narrativas = *biogeografias* para a produção de arte, ensino de Arte e formação de professores de Arte por meio da arte como epistemologia para o trabalho docente. Portanto, não bastando unicamente associação ou desvincular uma área da outra, a fim de parecer ser o que o pensamento moderno não o é, é necessário (re)verificar o pensamento sobre arte, educação, conhecimentos e cultura como forma de trans-formar conhecimentos e sujeitos em críticos às realidades impostas como situação.

Seguindo, contudo, o que acabamos por ter até hoje no Ensino de Arte e na Formação de Professores de Arte, e, igualmente, no trabalho docente nas escolas e universidades brasileiras é, seja por um entendimento equivocado dos pressupostos da Arte-Educação lá formulada, seja pela persistência dos discursos hegemônicos da/na Arte, a

continuidade do binarismo posto pela lógica manutenção de um saber disciplinar dialeticamente contraposto em relação ao saber empírico de arte, mas agora entre História da Arte colonial e Arte e Conhecimentos de Culturas atuais de exterioridades. Pior, esses ainda largamente transmitidos pelos processos pedagógicos coloniais/colonialidades de acúmulo/formação para atenção a determinado sistema funcional. Ou seja, ainda acabamos por ter a manutenção dos postulados da ideia de História da Arte europeia e/ou estadunidense (se não, quase como ciência) no Ensino de Arte e na Formação de Professores de Arte no Brasil, por meio do trabalho docente restritivamente curricular, engessado, grassadas pela subordinação das práticas em Arte brasileiras e conhecimentos locais (saberes/fazer empíricos de arte) em contraposição/relação/submissão às produções internacionais. A predominância da velha *doxa* da comparação, quando muito, entre centros e periferias, arte e ciência, homem e mulher, arte e artesanato, polícia e ladrão, entre vários outros binarismos. Por aqui, priorizam-se cada vez mais no ensino e na formação de professores de Artes as coisas vindas de fora como se essas, ao aportarem no solo brasileiro, transmutassem sozinhas em tupiniquins para resolver nossos dilemas: *ser ou não ser, tupi or not tupi, that is the question*.

A Arte-Educação que nos daria então a possibilidade epistêmica de um trabalho docente e decente, seja no Ensino de Arte, seja na articulação horizontal com a Formação de Professores de Arte, a partir de um trabalho docente cultural, acaba por fazer evidenciar uma relação comparatista, no pior sentido, entre as culturas por meio do uso da História da Arte como método único de trabalho e conteúdo nas aulas de Arte nas escolas e universidades.¹⁰ Relembro que a História da Arte aqui é ilustração do papel

¹⁰ A título exclusivamente de atendimento ao parecer deste trabalho que exigia ainda exemplos acerca desta situação da nossa condição *colonial* e de *colonialidades* no Ensino de Arte e na Pedagogia de Arte, informo que acabo de ler uma tese de doutorado para avaliação em banca de qualificação (ocorrida em 21 de março de 2025) em um programa de Educação em que o autor evidencia a ausência e a precariedade, quando aparece, de conteúdos e ensino de práticas culturais, artísticas e de conhecimentos, por exemplo, de povos afro-brasileiros e africanos, mas também indígenas no currículo de Arte de Mato Grosso do Sul.

de importância da arte dado nas teorias, teóricos e práticas nas disciplinas brasileiras. Por exemplo, os trabalhos na disciplina de Arte na escola ou de História da Arte nas universidades, que deveriam pautar-se de histórias de diferentes culturas para transformação dos discentes, a fim de evidenciá-los uma relação melhor entre as práticas dos próprios estudantes com as obras de caráter histórico, acabaram por priorizar as obras clássicas e modernas em detrimento dos fazeres artísticos desenvolvidos no cotidiano pelos/dos estudantes. Do mesmo modo, os cursos de formação de professores, insistentemente optam por teóricos modernos grassados na ciência do método cientista e desprivilegiam os conhecimentos epistêmicos que emergem *entre* as fronteiras impostas pelos sistemas. Isso, de modo persistente e em geral, e claro até hoje, acaba evidenciando dificuldades de reconhecimento da importância da arte e de relações no Ensino de Arte com o próprio mundo do estudante nas aulas/conteúdos em arte.

Igualmente, a manutenção dessa lógica exclusiva da (suposta) História da Arte Universal como sistema de contextualização artística para a arte nacional brasileira (grafadas em local, regional e até bairrista), inclusive para a arte da atualidade sob a lógica de Arte Contemporânea, tornou-se o pragmatismo das aulas de Arte e História da Arte nas instituições Brasil afora¹¹. A História da Arte produzida e sustentada pelo

¹¹ A fim de reiterar (categoricamente) que me valho das minhas *experivências* (Bessa-Oliveira, 2022) – docentes, artísticas e investigativas – para afirmar tais questões neste texto, esclareço que ministro nas Graduações em Dança e Teatro – licenciaturas –, e na Pós-graduação em Educação disciplinas em que os confrontos entre produção local e produção internacional ocorrem o tempo todo a partir de afirmações discentes, por exemplo, de que as categorias de arte, cultura e conhecimentos locais se restringem a artesanato, popular e senso comum. Neste sentido, as referências das referidas disciplinas, mas também não somente das minhas, nos PPPs dos cursos estão recheadas de autores estrangeiros definidos e ali presentes porque são afirmados por muitos dos pares (eticamente aqui não nominados) como os clássicos. Pois, para que esses cursos também sejam reconhecidos e mantidos pelos órgãos mantenedores, esses autores são referências indispensáveis. Quase igualmente quando muitos pareceristas de revistas nos cobram a presença de clássicos e referências contemporâneas de assuntos que sequer foram pensados por autores europeus e estadunidenses ou são vistos como necessidades de autores subalternos latinos que não se veem como tais.

discurso europeu e mantida pelos discursos subordinados em países periféricos determina o que é arte a partir da inscrição (ou não) da arte dos lugares à margem desse discurso na sua historicidade cronológica e movimentista. Firmando a ideia de que essa arte é alguma coisa apenas porque comprova a relação (cronológica ou de ruptura) com aquela ideia primeira de arte, cultura e conhecimentos. Portanto, *ser ou não ser* arte passa pelo discurso/crivo balizador (binário) da História e das Teorias da Arte, nas escolas e universidades que, se ancorando pela Arte-Educação, como Educação do que é Arte, das Artes Visuais ao Teatro, relacionando todo e qualquer fazer artístico e produção de conhecimentos locais em datas, tempos e lugares predefinidos pela História da cultura europeia.

Do mesmo modo, a proposição de horizontalidade – *filosófica, artística ou educacional sobre a prática da Arte na escola* – da qual a Arte-Educação deveria se encarregar, acabou por promover, da perspectiva aqui investigada, uma dicotomia maior ainda já que na filosofia, na arte ou na educação, bem como também a própria ideia de arte, cultura e conhecimentos nacionais, acabaram por ser e são, mais uma vez, comparados disciplinarmente, quando muito, às produções disciplinares e artísticas do “velho continente”. Até na noção primeira de suposta pureza de arte brasileira, no antropofagismo oswaldiano (1922), devora-se a arte europeia para constituir-se enquanto tal. E mais, me parece que continuamos insistindo nisso (comer gente inteligente) até os dias de hoje (Bessa-Oliveira, 2023). Portanto, a filosofia ainda tratada como ponto de partida para entender o mundo a ideia de que ele tem berço greco-romano assimilado pela Europa; a produção artística nasce única e exclusivamente no Renascimento italiano; e o conhecimento científico – o que deve ser aprendido ou aquele que tem condição de aprender – tem origem na Europa do século XV/XVI do *cogito* cartesiano (Dussel, 1986; 1977). Logo, toda nossa produção de conhecimento – científico ou artístico, na arte ou na educação – sempre esteve demarcada em saber/ser e com poderes produzidos fora do país.

Diante disso, alguns pontos aqui expostos, mesmo não querendo, acabam *ex-ponto* muitos outros em evidência quando falamos do Ensino

de Arte e da Formação de Professores de Arte que ainda temos no Brasil em pleno século XXI. Na mesma lógica, coloca-se em evidência também problemas que estarão acerca das perspectivas para o futuro do Ensino de Arte no Brasil. Por exemplo, problemas como os dos conceitos relevantes ainda estarem baseados quase que exclusivamente na historicidade de lugar e época nos quais nunca pudemos estar inscritos se não pela ideia de sujeitos colonizados. Somos situados o tempo todo como objeto de teste dos pensamentos, inclusive dos contradiscursivos ao poder histórico hegemônico europeu do passado, produzidos por eles próprios, como se o periférico latino fosse exatamente igual ao proletário de lá. Nessa ordem, acabam sendo colocados também nossa arte, nossa cultura e nossos conhecimentos que, por conseguinte, findam por serem desconsiderados tanto fora, quanto dentro do país: para o pensamento ocidental Moderno nós Latinos não existimos – literalmente o sujeito não-europeu não existe para o Projeto Moderno europeu –; e aqui, como continuamos a ser comparados pela produção estrangeira, pesquisa e conhecimentos, por muitos de nós mesmos, por meio da arte com as produções do outro lado do Atlântico, nós não produzimos arte, cultura e conhecimentos comparáveis aos de fora. Há que se inverter a lógica de se ver como gente. Eu sou tupi, esta é a minha questão!

É certo que, então, a História hegemônica como único ponto de partida para ensinar ou formar o sujeito com a Arte, ainda em pleno século XXI ou para os séculos vindouros, corrobora, cada vez mais, o afastamento da realidade artística desse sujeito (estudante) em relação a esta noção de História da Arte tratada no Ensino escolar Básico e na Formação do Professor de Arte nas universidades. Tais assertivas são confirmadas bastando apenas se dar ao trabalho de foliar um livro didático de Arte nas escolas “contemporâneas” do país ou de mesmo manipular os aplicativos de conteúdos virtuais que muitas escolas adotaram a fim de distrair/ludibriar o alunado. Mas, como dito, é bem mais profunda essa questão, pois os currículos e PPPs escamoteiam, muitas vezes, as culturas diferentes das europeias e estadunidenses. As histórias das culturas marginalizadas – indígena, afro-brasileira, mas também orientais e das

zonas periféricas das cidades também – estão demarcadas em datas comemorativas nos currículos para ilustrar a soberania da História da Arte europeia presente em todo resto do conteúdo e do ano letivo nos livros/conteúdos. A afirmativa dá-se a partir do livro didático de Arte, mas sabe-se que não é caso exclusivamente deste a manutenção de conteúdos não-*bio*geográficos dos estudantes. A alternativa é, se é que ainda há tempo, para (re)formulação das coisas (im)postas, tratar da nossa História da Arte e igualmente por meio de Pedagogias para o Ensino e a Formação de Professores de Arte que estejam antes ancoradas na produção de arte, nas culturas e nos conhecimentos que emergem dos e em relação aos diferentes sujeitos e lugares, corpos e narrativas da e na e *a partir da* América Latina. Deste modo, sem a ideia binária de comparação duvidosa – esse igual e/ou diferente daquele; isso melhor e/ou pior que aquilo; essa produz obras mais e/ou menos relevantes que aquela etc – é que poderemos promover, num futuro próximo, aos estudantes da Educação Básica, e, por meio de Professores formados nas culturas brasileiras, estímulos para reconhecerem-se no Ensino de Arte e no trabalho docente de Professores de Arte, por nós formados, a capacidade de fazer, sentir e saber para fazer reverberar uma ideia de História e Arte múltiplas.

Se nos mantivermos como estamos, permaneceremos sob a *condição* de pós-coloniais como *situação* de pós-colonialistas (Barbosa, 1995); trataremos a Arte-Educação, ou Arte Educação, ou ainda Arte/Educação, Arte com Educação etc, diferente da minha ideia epistêmica de arte como educação, ainda há uma problemática na atualidade até em grafar o melhor termo para a disciplina – como a única possibilidade de produção e transmissão de conhecimentos através de uma Arte para a Educação;¹² do mesmo jeito, insistiremos ainda em uma ideia de ensino multicultural, por exemplo, equivocada pelo mero fato de trabalhar com diferentes culturas na sala de aula – em que as diferenças culturais são confrontadas umas às outras a fim de ressaltar poucas culturas

¹² Estas colocações quiseram evidenciar um saber disciplinado em relação à ideia de Arte que ainda impera por uma lógica de educar da Educação.

como melhores em detrimento de muitas outras como piores comparando técnicas, por exemplo, quando precisamos reconhecer nossas diferenças coloniais que evidenciam arte por práticas diferentes; sem mudar o pensamento, permaneceremos insistindo na *situação* de países do Terceiro Mundo – noção também ocidental europeia construída no Projeto Moderno (séc. XV/XVI) – como não produtores de arte, cultura e conhecimentos porque são inferiores; e, por último, mas não menos pior, reforçaremos sempre que as Histórias e Pedagogias/Teorias e Epistemologias da Arte, da Educação ou de qualquer outra área disciplinar do conhecimento da Humanas continuarão tendo relevância no Brasil apenas quando pensados/balizados e vindos lá de fora: mais ainda que isso leve em consideração também autores brasileiros (Freire), primeiramente traduzidos para línguas estranhas e estrangeiras ao Português brasileiro, para além de serem compreendidos como meros rebuscamentos epistêmicos.

No caso das Pedagogias e/ou Críticas e das Teorias que vêm de fora, que construíram a base inclusive da hoje “Proposta Pedagógica Triangular” de Ana Mae Barbosa (2005) – ancoradas nas experiências conhecidas e bem-sucedidas do México, Estados Unidos e na Europa Inglesa –, reconheço a enorme e grande dificuldade de traduzir, ao menos, essas pedagogias, metodologias e teorias que migraram para solo brasileiro: só adaptar não basta para afirmar que é traduzir.¹³ Portanto, além de replicar como prática corriqueira a História da Arte daqueles países europeus e norte-americano como nossas histórias para o Ensino de Arte e para a Formação de Professores de Arte no Brasil, mesmo que o tripé da proposta não tenha sido a história daqueles, insistimos em importar os conhecimentos e as pedagogias e metodologias contemporâneos produzidos por eles lá fora e sem sequer traduzimo-los

¹³ Mesmo que sendo um filósofo pós-moderno e franco-argelino, europeu por colonização, Jacques Derrida em reflexão afirma que todo processo de tradução é reescrever outra versão da primeira pela perspectiva cultural do/da tradutor/a.

para a nossa “língua-corpo”¹⁴ tupi-guarani brasileira. Imagine, pois, se os *transtraduziríamos* (os conhecimentos, teorias, pedagogias, críticas e práticas) como gostariam que fossem feitos, com as Pedagogias, Metodologias, Práticas e Teorias que vêm de fora, os Estudos Descoloniais?! Mas, enquanto isso não acontece, nos já serviria

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, [que] supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é a *palavra*, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença (Skliar, 2008, p. 18).

Este ponto, sobremaneira, já nos seria muito profícuo tendo em vista que a negação de noção de um *outro* (nós) que foi construído como reflexo no espelho do si-Mesmo, em relação à resistência à ideia do *Um* (o estrangeiro), seria percebemo-nos enquanto Outros: produtores de arte, cultura e conhecimentos *nas* diferenças. De certa forma, a ideia da passagem é corroborada pela discussão à medida que reconhecemos que a manutenção da *palavra* primeira (história escrita), como verdade de uma ideia de arte, de cultura ou do conhecimento produzido como negação(ões) das produções de sujeitos, lugares, corpos e narrativas – *biogeocorpografias* – da exterioridade fronteira, desconsidera a diferença colonial aqui tão fortemente argumentada. Pois, tendo em vista isso, *as colonialidades do poder, do saber, do ser e do sentir* (Quijano, 2019); (Maldonado-Torres, 2022) que imperam por meio da manutenção do projeto colonial nos lugares externos aos centros – igualmente nas escolas e universidades cada vez mais ausentes a uma ideia de centro – constroem,

¹⁴ Este conceito faz referência à reflexão ““A LÍNGUA É O CHICOTE DO CORPO”. VIVER ENTRE-LÍNGUAS. DESCOLONIALIDADE. DESLINGUAJAMENTO.” (2024) que está em desenvolvimento.

ao invés de *desconstruir*, a noção de que *Um-Mesmo* conhecimento ainda e mais preponderante na educação, na arte, na cultura de muitos *outros diferentes* impedindo o *fazer-sendo* (Bessa-Oliveira, 2024a).

BIOgeografia como episteme OUTRA para o Ensino com Arte

A Formação de Professor, por conseguinte ser professor e ministrar aulas nas Escolas e nas Universidades brasileiras, faz muito tempo, não podem ser questões que se ancoram, das problemáticas hoje ainda mais presentes, exclusivamente como sendo “meros” desprivilegios desses profissionais¹⁵. Pois, somos, na grande maioria das instâncias da Educação (Municipal, Estadual e Federal), sujeitados a péssimos salários, a condições de trabalhos subumanas, ao total desrespeito aos sujeitos das atividades docentes, por conseguinte somos expostos em situação vexatória em relação a muitas profissões (porque não atendemos aos sistemas comerciais vigentes), profissões essas que dependem, quase que exclusivamente, do profissional da Educação para existirem.¹⁶ Esses apontamentos podem ser, muito facilmente, ilustrados pelas notícias em telejornais vistas diariamente de agressões, assassinatos e adoecimentos de docentes, escolas em situação estrutural precárias e sem condições de ofertar merenda e material escolar, bem como vimos recentes ataques sofridos por professores a partir de seus próprios colegas de trabalho. Portanto, diferente da ideia anunciada pela BNCC (2017), da supervalorização do estudante, do ensino, que deveria valorizar

¹⁵ Nos últimos anos vimos uma crescente, cada vez mais, dos argumentos que tentam tirar toda e qualquer importância do ser professor/a no Brasil. Mas este desprestígio da docência não é novidade de agora, já faz muitos anos que isso vem ocorrendo em prol de carreiras profissionais mais produtivas ligadas aos sistemas financeiros e do trabalho. Do mesmo modo, tento argumentar aqui que a Formação de Professores, como veio sendo feita, contribuiu também, significativamente, para essa crescente.

¹⁶ Vamos apenas lembrar que sem um médico-docente, sem um advogado-docente, sem um engenheiro, arquiteto, entre outras profissões, que tenham um igual docente, nenhuma outra profissão existiria.

especialmente o professor, a probabilidade do sujeito detentor do “notório saber” na educação, por exemplo, mas também a desvalorização de áreas de conhecimentos já consolidadas, cada vez mais numa crescente maior os governos (municipais e estaduais) destituem de carga horária nas escolas várias disciplinas das humanidades (Bessa-Oliveira, 2025), não assegura o conhecimento cultural, subjetivo, humanizado e intelectual que o sujeito que aprende e o sujeito que ensinam hoje precisam ter. Pois,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Além da crescente violência e desvalorização da Escola como espaço de formação de mão de obra, já que a Escola em muitos casos se nega a este papel, a trans-formação cidadã sequer é mensurada pela situação político-econômica brasileira. Consequentemente, somente a ideia de uma educação situada primeiro na *experivivência* do sujeito professor a partir “[...] de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional” (Nóvoa, 2016, *apud*

Basílio, 2016), independente do contexto geohistórico, que, por conseguinte, permitirá ao estudante alcançar o seu próprio mundo que sempre foi colocado, por exemplo, como reflexo em frente a um espelho da História da Arte importada¹⁷. Isso, quando muito, pois os estudantes, na maioria das vezes, são vistos como recipientes vazios diferentes que precisam ser formatados, enchidos, literalmente, de conteúdos importantes. Esta noção, portanto, não está e de modo algum estará limitada em uma ideia de ensino e formação de professores relacionada às opiniões de “Formação Técnica”, “direito” de “Escolha da Profissão aos 17 anos”, é o desmonte das Humanidades para reforço de áreas Exatas e Biológicas, a fim de atender a um mercado capitalista (econômico e do trabalho), como vêm reforçando as políticas da BNCC e nas ideias de Educação profissional como atualmente é muito re-forçada pelos administradores públicos (Bessa-Oliveira, 2025). De modo objetivo, as proposições de um ensino de Arte, de formação de professores e de trabalho docente *outros* aqui em argumentação, por meio da arte como educação, contrariando a dialética da Base (formação X mercado de trabalho), contrariando também políticas de Educação sem corpo, estão para a lógica de que

Para três quartos do mundo, o mercado não é um lugar onde os salários são “consumidos”, mas sim um lugar de encontro, de sociabilidade, de troca, em comunidades onde se trabalha para viver e não se vive

¹⁷ A minha lógica de reflexão quer evidenciar que não basta o estudante sozinho compreender a colonização histórica e as colonialidades ainda vigentes, mais ainda se sentido, cada vez mais, colocado de fora de um suposto contexto perfeito em que sua vida nunca é conteúdo estudado. É fundamental o/a professor/a se ver submergido neste processo de colonização e das colonialidades e querendo promover *desrupturas* em relação a ele. É sobre isso que falamos quando dizemos que é necessária uma *desobediência epistêmica*. E isso independe da área de conhecimento. Pois, de certo, isso fará contemplar aos estudantes a necessidade de se descolonizarem para compreender como suas práticas são também fazeres de arte como produção de conhecimentos.

para trabalhar e consumir (Mignolo, 2014, p. 7, tradução nossa)¹⁸.

Isso, também, por mais que compreendo que ninguém queira não-trabalhar para sobreviver de outra forma; pois, estou defendendo a ideia da convivialidade entre diferenças.

Não diferentemente, o Ensino de Arte e a Formação de Professores de Arte almejados até aqui têm que partir do princípio pedagógico como prática descolonial *biogeográfico* fronteiriço como contramodelo moderno, que, apesar de não ser obrigação ou de que tenha que ter uma visão exclusiva, porque não tem, mas está em vista ao desmonte baseado na ideia de “eficiência” (Inovação, Tecnologia e Internacionalização, mas também podem estar nas ideias de Sustentabilidade, Flexibilização e Extensão que hoje literalmente ocupam as escolas e universidades (Bessa-Oliveira, 2024b)) proposta ao longo dos anos – também reforçada pelo discurso de *habilidades e competências* da Base Nacional Comum Curricular –, por exemplo, que sempre sustentaram e sustentam a Educação brasileira na lógica unilateral de que apenas o professor ensina e na certeza de que o estudante é depositário do que se deve aprender/aprender para trabalhar¹⁹. Se como disse antes que, desde 1500, o brasileiro é forçado a aprender uma arte para trabalhar ou para atender a um determinado mercado comercial da Arte, agora é hora de valer-nos da arte como tese fundamental pra a construção de conhecimentos: seja na atuação do Professor de Arte, dos conteúdos das aulas de Arte, ou seja para se dar Formação aos Professores de artes nas diferentes linguagens, mas essas atuações devem sempre visar oportunizar aos estudantes perspectiva

¹⁸ “*Para tres cuartas partes del mundo el mercado no es un lugar donde se “consume” el salario, sino un lugar de encuentro, de sociabilidad, de intercambio, en comunidades donde se trabaja para vivir y no se vive para trabajar y consumir*” (Mignolo, 2014, p. 7).

¹⁹ O princípio pedagógico como prática descolonial *biogeográfico* fronteiriço como sendo um contramodelo aos projetos moderno e pós-moderno de mundo desencadeia perspectivas *outras* para a Formação de Professores, o Trabalho Docente e por conseguinte em relação às práticas artísticas. Pois, minimamente, desqualifica a ideia de História da Arte Universal que é unilateral euro-norte-americana e abre precedentes para intenção de histórias locais múltiplas pluriversais.

crítica e cada vez mais humanista, diferentemente, novamente, da defesa imposta pela BNCC que homogeneiza o que lhe é diferente.

Fazer vir à tona histórias, memórias, arquivos, culturas, conhecimentos distintos em relação aos comumente usados pela História da Arte europeia ainda em manutenção nos currículos deve ser condição primeira do trabalho docente nas escolas atuais. Do mesmo modo, os professores formadores dos professores da Educação Básica necessitam perceber-se como sujeitos em formação e trans-formação em relação a nós mesmos, mas não sendo outros da ótica hegemônica. Pois, da lógica em situação nas escolas e universidades continuamos e insistimos na exclusão daqueles sujeitos de histórias, memórias, arquivos, fazeres artísticos, conhecimentos e experiências das diferenças cultural e colonial. Logo, é preciso desconfigurar-se e re-construir – com o sentido de re-existir – o atual cenário da Educação brasileira para re-configurar no futuro uma educação, formação, um fazer e um pesquisar com arte, por exemplo, que implique quase obrigatoriamente a participação dos corpos das diferenças. Dessa forma, uma educação descolonial *biogeográfica* fronteiriça que nem se quer disciplinar, é uma arte como educação que se dá como opção de evidência aos conhecimentos a partir do estar *entre*-fronteiras como espaços epistêmicos. Pois, dessa noção, não manteríamos a coerência moderna curricular cronológica de que aqueles estariam mais aptos a pensar o que está dentro de fronteiras por esses impostas como se fôssemos apenas objetos inanimados.

Sim, é possível, pois o desprendimento e o pensamento fronteiriço acontecem quando as condições certas estão presentes e quando a consciência da colonialidade (mesmo que essa palavra não seja usada) se origina. O *desprender-se* significa mudar as regras do jogo e as relações de poder. Se a China fez isso na política estatal e na economia, o pensamento descolonial o fez no campo da sociedade política: aquele setor da sociedade civil que pensa e age não para resistir, mas para re-existir (Albán Achinte, 2009). Parte dessa sociedade civil somos nós, artistas, intelectuais, acadêmicos, jornalistas, que

agimos paralelamente aos setores da sociedade política que pensam e agem em e a partir de suas próprias organizações de desprendimentos (“movimentos sociais” é uma expressão frequentemente usada para identificar esse setor da sociedade política) (Mignolo, 2015, p. 180, tradução nossa)²⁰.

Desta perspectiva o sujeito torna-se dono de suas próprias ações. Seja o professor ao indagar-se

Como que eu me formo como profissional, encontrando a minha própria maneira de ser professor, em conjunto com outros profissionais, pesquisando e agindo no campo institucional da escola, sem nunca exercer o exercício público da minha profissão? (Nóvoa, 2016, *apud* Basílio, 2016).

A fim de promover-se como melhor cidadão transformador de conhecimentos por meio da arte. Seja ainda no caso dos estudantes ao compreenderem que a escola, desde sempre, caminhou e tem cada vez mais caminhado para situar seu ensino para priorizar a técnica, o assistencialismo, o direito a uma História (da Arte) que nunca foi, é ou será sua. E ainda, igualmente, que esses estudantes e professores consigam ter as rédeas do conhecimento/posição diante da obrigação de escolha de questões que não estão concentradas em direitos particulares das suas escolhas, mas em deveres ditados por um sistema mercadológico para o

²⁰ “*Sí puede, puesto que el desprendimiento y el pensamiento fronterizo suceden cuando se dan las condiciones apropiadas y cuando se origina la conciencia de la colonialidad (incluso si no se utiliza esta palabra). Desprenderse significa modificar las reglas del juego y las relaciones de poder. Si China lo ha hecho en la política estatal y en la economía, el pensamiento descolonial lo ha hecho en el terreno de la sociedad política: aquel sector de la sociedad civil, que piensa y actúa no para resistir sino para re-existir (Albán Achinte, 2009). Parte de esa sociedad civil somos nosotros y nosotras, artistas, intelectuales, académicos, periodistas, que actuamos en paralelo a los sectores de la sociedad política que piensan y actúan en y a partir de sus propias organizaciones de desprendimientos (‘movimientos sociales’ es una expresión que se suele emplear para identificar este sector de la sociedad política)*” (Mignolo, 2015, p. 180).

trabalho no qual as escolas acabaram por ter que se inscreverem obrigatoriamente para atender, por exemplo, demandas como as (im)postas pelos documentos oficiais (BNCC agora) e as políticas ideológicas travestidas de políticas de Educação. De certo, a proposição deste documento em recente efetivação – ou poderíamos dizer obrigação de atendê-lo como uma base – é a formação de mão de obra operária que deforma a sensibilidade para atenção de um mercado trabalhador opressor e explorador que desconhece a Escola como lugar de trans-formação.

Assim, a tarefa da pedagogia descolonial, paradoxalmente, consiste em estudar a escola, já que a escola já está fora da escola. Nos últimos 40 anos, a situação descrita por Illich (*sic*) foi agravada e podemos dizer, com algumas modificações de detalhes, que o parágrafo é válido para a educação em geral, do primário para a universidade, particularmente com o surgimento da ideia neoliberal a “eficiência” é um dos principais objetivos da educação (Mignolo, 2014, p. 9, tradução nossa)²¹.

Se naquele parágrafo ao qual a passagem de Walter Mignolo antes exposta faz referência, em que Ivan Illich (1974) já ressaltava que os estudantes pobres de contextos múltiplos sabiam, ainda que “intuitivamente”, das verdadeiras intenções da Escola a eles atual: que os adestrava, ao invés de os prepararem, com a intenção de contemplar a ideia de assistencialismo promovida pelos discursos dos poderes, que quanto mais técnico, por exemplo, fosse o ensino, mais os resultados almejados pelos poderes seriam alcançados, entre muitas outras coisas ali tratadas. Do mesmo jeito, na atualidade, pensando naquelas afirmativas de Illich, a situação escolar brasileira atual também não está sendo desenhada de

²¹ “*Así las cosas, la tarea de la pedagogía descolonial consistirá, paradójicamente, en escolarizar la escuela puesto que la escuela ya sido desescolarizada. En los últimos 40 años la situación descrita por Illich (sic) se agravó y podríamos decir, con algunas modificaciones de detalle, que el párrafo es válido para la educación en general, de la primaria a la universidad, particularmente con el auge de la idea neo-liberal que la ‘eficiencia’ es uno de los objetivos principales de la educación*” (Mignolo, 2014, p. 9).

maneira diferente desde muitos anos, mas, mais ainda é-se de preocupar com o futuro com a efetivação da BNCC pelo Governo que foi (im)posto, e, do mesmo modo, são preocupantes as políticas partidárias ideológicas que seus resquícios deixados no Congresso e no Senado estão implementando como supostas políticas de Educação.

Dito isso, digo mais ainda: se o Projeto Moderno europeu (século XV/XVI) nos inscreveu nesta condição na qual nos encontramos, ainda em pleno século XXI, em que, de forma bastante assustadora, as coisas parecem ter mais força que antes: já que temos a instituição de documentos oficiais como uma Base Nacional Comum Curricular que destitui direitos à Educação de qualidade de acordo com a verdadeira opção de cada sujeito; como também temos a ampliação das agressões cada vez maiores aos professores em sala de aulas e ao profissional da Educação diante de outras áreas de conhecimentos; temos também, cada vez mais, a redução das disciplinas de humanas/humanidades nas escolas e universidades. E, não diferente, a insistência do Projeto de Globalização do Mundo estadunidense que reforça, cada vez mais, de forma facilitada essas e outras muitas questões expostas, sobre-vivemos ainda a colonização por meio das colonialidades. Nós parecemos precisar absurdamente rápido de uma epistemologia do Ensino de Arte e de metodologias e teorias na Formação de Professores de Arte e de críticas às artes que não reforcem a ideia de *situação* continuísta pós-colonial já ressaltada, mas que suscitem a nossa condição de pós-colonizados que obriga epistemologias, metodologias e teorias e críticas *outras* – portanto, descoloniais *biogeográficas* fronteiriças – revoltantes que contemplem os corpos das diferenças e façam emergir histórias locais apagadas.

O que seria pensar e agir de forma descolonial em pedagogia? Em primeiro lugar, e também o início irrefutável de toda reflexão e ação nesta direção, tornando visível e indiscutível que não há “pedagogia” às cegas [nem sega], uma vez que a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, ao serviço do sistema político e econômico que apoia, promove, e também a deixa cair em favor de

ocupações mais “eficientes” (Mignolo, 2014, p. 9, tradução nossa)²².

Não precisamos mais, portanto, de pedagogias, teorias, críticas e/ou metodologias que sustentem a continuidade da colonização e das colonialidades por meio da imposição de uma História da Arte europeia e/ou estadunidense, no Ensino de Artes, como única e exclusiva, de falso universal, e alternativa para o Ensino de Arte ou para a Formação de Professores em Arte. Se a História (da Arte ou de qualquer outra disciplina) do continente Velho ou do Novo Continente (Norte-americano) são importantes, nossas histórias, memórias, arquivos, sujeitos, lugares, arte, cultura e conhecimentos, assim como nossas experiências, produzidos nesses lugares não reconhecidos pelos Projetos europeu ou estadunidense também o são. Por conseguinte, essas proposições epistêmicas *outras* para a Educação com e por meio da arte, de qualquer natureza, precisam obrigatoriamente se valer dessas características particulares/específicas inserindo-se com o corpo todo das particularidades de cada sujeito envolvido nos processos.

Outra questão, é o fato da universidade defender uma experiência individualizada como estratégia de formação, entendendo que cada sujeito tem um percurso próprio de aprendizagem a ser seguido. A condução formativa ainda se dá de maneira entrelaçada, se afastando de uma proposta estratificada de currículo. “Ele [o currículo] se apresenta integrado e integrador, aproximando a teoria e a prática em todos os momentos”, reconheceu (Nóvoa, 2016, *apud* Basílio, 2016).

²² “¿En qué consistiría pensar y actuar descolonialmente en pedagogía? En primer lugar, y también el irrecusable comienzo de toda reflexión y actuación en esta dirección, en hacer visible e irrefutable que no hay “pedagogía” a secas puesto que la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más ‘eficientes’” (Mignolo, 2014, p. 9).

A ideia de ser um saber disciplinar porque é científico não sustenta mais a transmissão de conhecimento no Ensino de Arte – já vimos aqui até o transdisciplinar questionado – e igualmente não pode mais nortear a Formação dos Professores de Arte ou os fazeres artísticos. Pois, de certo modo, o que é aplicado no caso do Professor Formado nas Universidades, retomo meu caso, por exemplo, dos acadêmicos dos cursos de Dança e Teatro – Licenciatura da UEMS/UUCG – vai fazer reverberar neles/nelas lá nas salas de aulas deles da Educação Básica um processo castrador e continuísta: mais do mesmo. O que, por conseguinte, se não alterado o sistema atual de educar para trabalhar, por uma pedagogia descolonial, como defendo, de educar para *conviver*, corroborará a manutenção da História da Arte aí imposta como supostamente sendo mesmo Uni(ca)versal, bem como a ideia de que o professor continua sendo o único e como suposto detentor do saber por que lhe foi passado e estratificado um único conhecimento historicamente cimentado como se esse fosse o seu próprio e que esse deve ser repetido *ad aeternum* como se fosse a única forma de ilustração das nossas medíocres e periféricas vidas no mundo da fronteira parecendo ser sem eira e nem beira.

Considerações finais – ser descolonial não é teorizar des(ou de)colonial!

Vou começar este “fim” com uma pergunta capciosa: e se tivéssemos muitas histórias capazes ou aptas de serem universais?²³ A ideia de que os sujeitos latinos são *inumanos* (Mignolo; Tlostanova, 2009)

²³ Esta pergunta tem a ver com a colocação feita em páginas anteriores nesta reflexão. Deste modo, sem a ideia binária de comparação duvidosa – esse igual e/ou diferente daquele; isso melhor e/ou pior que aquilo; essa produz obras mais e/ou menos relevantes que aquela etc – é que poderemos promover, num futuro próximo, aos estudantes da Educação Básica, e, por meio de Professores formados nas culturas brasileiras, estímulos para reconhecerem-se no Ensino de Arte e no trabalho docente de Professores de Arte, por nós formados, com capacidades de fazer, sentir e saber para fazerem reverberar uma ideia de História e Arte múltiplas.

– latinidade aqui está compreendida a partir do conceito romano de constituição de um lugar geográfico de exclusão no mundo para todos os sujeitos não-gregos, hoje seriam os não-europeus –, fez sustentar, faz e continuará sustentando as noções de colonização histórica e colonialidades insistentes ainda sob a lógica de contemporaneidade, se, na arte, permanecermos alimentando os saberes disciplinares constituídos pelo pensamento moderno de mundo para compreender arte. De certo, nós sem histórias, como já fora argumentado, na modernidade que produz *feridas coloniais e patriarcais* e que normatiza e regula o gênero e a sexualidade (o desejo sexual ou e/o ato sexual), regula a ideia de raça que normatiza e hierarquiza as etnias não-europeias, somos promovidos a uma distração subjetiva alucinante que tem dopado o nosso imaginário atual. Não diferente, a continuidade pós-moderna engessa a troca e produção de conhecimentos, igualmente limitando as ideias de arte e cultura de exterioridades diferentes aos modelos europeus.

A fim de se fazer compreender as ideias para alcançar as argumentações epistemológicas deste trabalho como sendo seu maior objetivo, é bom que se saiba que sob uma ideia de civilidade do saber, como sendo sujeitos passivamente colonizáveis, acreditarmos sermos salvos das trevas da escuridão e do corpo de bárbaro pelos europeus que nos en-cobriram. Da mesma forma, a fim de trabalhar para ter, cada vez mais, ainda que sem ter, somos hoje dominados pela necessária civilidade do ter a fim de, assim, poder ser igual a quem nos nominou de outro sendo inferior, sem corpo, sem alma e sem experiência porque não temos história, memórias, arquivos e, por isso, não produzimos artes, culturas e conhecimentos. Ser-civilizado, portanto, é o mesmo que não-ser-corpo da diferença; que seja cultural, mas colonial. Ser-civilizado é incorporar o conhecimento das histórias alheias para ter corpo. Este é o papel que muitos nas Escolas e nas Universidades pensam ser predestinados a encenar: formar sujeitos capazes de se permitirem civilizar aprendendo mais sobre o outro que é o mesmo do que sobre si-mesmos que não poderão ser-outro porque não têm corpo, alma, menos ainda história, memória, arquivo e outras coisas que dizem guardar experiências

modernas. Estas são as maiores lições que devem ficar como aprendizados descoloniais do *aprender a desaprender para reaprender a fazer-sendo* para os leitores deste trabalho.

Por fim, se a concentração deste trabalho esteve em discutir a permanência da História da Arte europeia como disciplina para o ensino de Artes Visuais no Brasil, como também foi promover perspectivas outras para uma sistematização *outra* de Ensino de Arte e a Formação de Professores em Arte para outros lugares ex-colonizados na América Latina, requerendo como ideia a (re)verificação da única noção de História da Arte europeia também como conteúdo curricular, teoria, crítica e metodologia, reforça-se agora que a necessidade não está em continuar, mas em evidenciar alternativas *outras* para “narrar” histórias locais que não sejam paratextos daquela. Então, diante do tratado, mostra-se que não excluir as histórias (das artes) particulares diversas e as possibilidades pedagógicas que emergem de lugares à margem, é a única alternativa para a promoção de História(s) da(s) Arte(s) e de Pedagogia(s) Latino-Americanas plurais que foram (des)grassadas pelos processos hegemônicos unilaterais, cada um ao seu tempo, históricos Moderno e Pós-moderno, e que insistem vivos e presentes na cronologia temporal de contemporaneidade pela sustentação de dependências coloniais assentadas agora em/nos novos documentos oficiais (BNCC) e políticas neoliberais.

Assim, do ora dito, os subsídios promovidos à discussão para o Ensino de Arte e para a Formação de Professores de Arte, que destituem uma única História da Arte, fica a cargo da *composição pedagógico* (Nóvoa, 2016) que se articulada a partir do sujeito no mundo, não ausente deste e que reconheça uma história *outra* de epistemes Pedagógicas descoloniais – tendo em vista que a epistemologia descolonial não se fecha em métodos e modelos científicos preestabelecidos no projeto moderno –, para que promovam a emergência de Histórias e Pedagogias apagadas pelos discursos histórico e contemporâneo hegemônicos que homogeneízam. Ou, ao menos é necessário (re)tomar, por exemplo, a ideia primeira da Arte-Educação como epistemologia salvífica para o Ensino de Arte e para a Formação de Professores em artes que tinha intenção mínima

de inter-relações entre duas disciplinas com *interpenetração* entre elas. E, neste caso, para concentração de uma ideia final, que essa seja um novo alicerce diverso-descolonial para uma suposta ideia já sedimentada de Arte-Educação, ou Arte/Educação, Arte Educação ou ainda Arte com Educação, sob pressupostos descolonizados como condições *de* e que tenham, cada vez mais, mais de dois saberes (não disciplinados (Santos)) de perspectivas culturais sempre para ideias de (re)verificação constante dos fatos (im)postos aos sujeitos, locais, corpos e narrativas (BIOgeocorpografias) periféricos que têm sujeitos constantemente moventes nas histórias dos *lóci* fronteiriços.

Ah, e a resposta à minha pergunta no início deste “fim” é: talvez nem reconheceríamos como história a história da Europa ou dos Estados Unidos, porque a pretensão do homem, como nós fomos construídos/inventados, é U(mbigo)niuniversal; seja no campo da Arte, seja no campo da Educação, ainda olhamos para nossos próprios umbigos visando alcançar um suposto universal por meio do trabalho e do ter para ser.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, USP, v. 1, n. 2, p. 59-64, 1995. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p59-64>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-24.

BASÍLIO, Ana Luiza. Veja cinco pontos para qualificar a formação docente, segundo António Nóvoa. *Centro de Referências em Educação Integral*, Notícias e

Reportagens, 29 de julho de 2016. Disponível em:
<http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ““A LÍNGUA É O CHICOTE DO CORPO”. VIVER ENTRE-LÍNGUAS. DESCOLONIALIDADE. DESLINGUAJAMENTO.”. *Acervo do autor*, Campo Grande, 2024. (No prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento descolonial crítico biogeográfico fronteiriço: por uma pedagogia/filosofia da libertação de corpos, almas e fazeres culturais. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1.964-1.995, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8662003>. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Biogeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do *bios* e das epistemologias artísticas no front. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 97-144, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. DESCOLONIZAR O PENSAMENTO PARA DESPRENDER-SE DO COMPARAR, E, PARA NÃO TEORIZAR DECOLONIAL COMO APREENDIDO: comparar-se é um ato de fraqueza. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 1 n. 30, p. 165-201, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.55028/cesc.v1i30.22077>. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/22077>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. EXPERIVIVÊNCIAS BIOGEOGRÁFICAS FRONTEIRIÇAS COMO PRÁTICA EPISTÊMICA DESCOLONIAL. In: JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira; NOLASCO, Edgar César; MACHADO, Fábio Pereira do Vale (Orgs.). *Pedagogias e práticas educacionais: ancoragens político-descoloniais contemporâneas* [livro eletrônico]. Campo Grande: Editora Ecodidática, 2022. p. 117-134. DOI:
<https://doi.org/10.56713/editoraecodidatica/99662966.7>.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversidade. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v.1, p. 61-68, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Aceso em: 18 mai. 2024.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Por Que Políticos Insistem Em Ter (Ódio E) Menos Artes/Humanidades/Filosofias Nas Escolas E Universidades? O

ESTADO MATO GROSSO DO SUL. Cadernos A2, n. 6.908, Campo Grande, 14 de março de 2025. Disponível em: <https://edicaodigital.oestadoonline.com.br/14-03-2025>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BESSA-OLIVERIA, Marcos Antônio. O que você espera da arte diante do atual cenário de exigências universitárias?: Um olhar descolonial-docente sobre as lógicas de “inovação, tecnologia, internacionalização”, flexibilização, extensão e sustentabilidade na UEMS. *Revista Camalotes*, Campo Grande, v. 3 n. 2, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.62559/recam.v3i2.103>. Disponível em: <https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/103>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BESSA-OLIVIERA, Marcos Antônio. REPETIMOS A FAÇANHA DE 1922, MAS NÃO GOSTEI. E AGORA, O QUE SERÁ DO FUTURO?: CRIAÇÕES BioGeoCorpoGráficas EM ARTES VISUAIS. *Cadernos de Estudos Culturais*, Campo Grande, v. 1 n. 29, p. 71-108, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/cesc.v1i29.19842>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/19842>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CASTRO-GÓMEZ; GOSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFOGUEL, Ramón. (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

DUSSEL, Enrique D. *Filosofia da libertação: filosofia na América Latina*. Trad. Luiz João Galo. São Paulo, Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique D. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências em Frankfurt*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFOGUEL, Ramón. (Comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. *HABITAR LA FRONTERA*: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Interrogar la actualidad, n.o 36. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L., 2015.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Prefacio. In: ZULMA, Palermo. *Para una pedagogía decolonial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 7-13.

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. *Revista IXCHEL*, San José, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em:

http://www.revistaixchel.org/attachments/047_Habitar%20los%20dos%20lados%20art_%20Walter%20Mignolo.doc%29.pdf. Acesso em: 30 mai. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 13-37.

NOLASCO, Edgar César. A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio et al. (Orgs.). *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 65-93.

QUIJANO, Aníbal. *Aníbal Quijano: ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019.

SANTIAGO, Silviano. *Ensaaios antológicos de Silviano Santiago*. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; HISSA, Cássio E. Viana. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. In: HISSA, Cássio E. Viana (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 17-34.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e Educação. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 9-34.

Data de registro: 12/08/2024

Data de aceite: 19/02/2025