

DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/ NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS

MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA

Doutor em Artes Visuais pelo IA-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor do Curso de Artes Cênicas (Graduação), na Cadeira de Artes Visuais, e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq. ORCID: 0000-0002-4783-7903. Email: marcosbessa2001@gmail.com

GILMARA DE SOUZA DE BRITO

Mestre pelo PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2010). Leciona na rede Estadual de Ensino e membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E. ORCID: 0000-0002-7093-2618 Email: profgilmara Brito@hotmail.com

MAILA INDIARA DO NASCIMENTO

Mestre pela UEMS no PROFEDUC. Licenciada em Artes Visuais pelas Faculdades MAGSUL. Especialista em Educação Musical – UCAM Prominas. Especialista em História e Cultura dos Povos Indígenas – UFMS. Professora de Arte atuante na rede estadual de ensino na Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier na cidade de Antônio João, MS. ORCID: 0000-0002-6252-3945 E-mail: mailartes@gmail.com

DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS

Diferença e Fronteira são dois conceitos em bastante evidência na contemporaneidade. O primeiro porque se estabelece pelas diferenças que constroem fronteiras; o segundo porque faz emergir fronteiras onde existem diferenças. Redundâncias à parte, a ideia é discutir, ainda que sem tomar fronteiras e diferenças como separações modernas, mas a partir de aproximações para os sujeitos da contemporaneidade, que as diferenças coloniais e as fronteiras epistemológicas são exterioridades biogeográficas que extrapolam as interioridades do pensamento moderno europeu ou ao capitalismo pós-moderno estadunidense. Como objetos para a argumentação tomaremos, a partir dos conceitos de diferenças coloniais e fronteiras epistemológicas, exterioridades (MIGNOLO, 2003; 2015) e biogeografias (BESSA-OLIVEIRA, 2016), da “representação” do indígena no livro didático nas aulas de Arte, da “implementação” da Lei que obriga o ensino da cultura e história africanas na educação brasileira, da “relação” que se estabelece entre professores e estudantes nas aulas de Arte e, por último, da discussão que aborda a ideia de que as diferenças e as fronteiras somente existem na contemporaneidade porque essas são tratadas de perspectivas modernas e/ou, no máximo, pós-modernas pelos próprios sujeitos da educação contemporânea. Discutir tudo isso, ainda que num espaço que não quer esgotar todas as questões listadas, é promover uma abordagem epistêmica outra nos currículos dos conceitos de diferença e fronteira sem se inscrever em lugares até hoje tomados, por exemplo, pela educação que está posta nas escolas e nas sociedades contemporâneas em que as salas de aulas são espaços onde as diferenças fazem emergir, cada vez mais, fronteiras diárias..

Palavras chave: Diferenças. Fronteiras. Biogeografias. Educação. Arte/História.

DIFFERENCE AND BORDER – EMERGENCY(S) OF EDUCATION – OF/IN CONTEMPORARY CULTURES

Difference and Frontier are two concepts in evidence at the present time. The first because it is established by the differences that construct borders; the second because it brings up frontiers where differences exist. Repetitions aside, the idea is to discuss, although without taking frontiers and differences as modern separations, but from approximations to contemporary subjects, that colonial differences and epistemological boundaries are biogeographic exteriorities that extrapolate the interiorities of modern European thought or to postmodern American capitalism. As objects for argumentation we will take from the concepts of colonial differences and epistemological frontiers, exteriorities (MIGNOLO, 2003; 2015) and biogeographies (BESSA-OLIVEIRA, 2016), from the “representation” of the indigenous in the textbook in Art classes, from the “implementation” of the Law that obliges the teaching of culture and history African relations in Brazilian education, the “relationship” between teachers and students in Art classes and, finally, the discussion that addresses the idea that differences and borders only exist in contemporary times because they are treated with modern perspectives and/or, at most, postmodern ones by the subjects of contemporary education themselves. To discuss all this, although in a space that does not want to exhaust all the issues listed, is to promote a different epistemic approach in the curricula of the concepts of difference and frontier without enrolling in places until today taken, for example, by the education that is put in the schools and in contemporary societies where classrooms are spaces where differences bring, increasingly, daily boundaries.

Keywords: Differences. Borders. Biogeographs. Education. Art/Historya.



DIFERENCIA Y FRONTERA – EMERGENCIA(S) DE EDUCACIÓN – DAS/EN CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

O Diferencia y Frontera son dos conceptos en bastante evidencia en la contemporaneidad. El primero porque se establece por las diferencias que construyen fronteras; el segundo porque hace emerger fronteras donde existen diferencias. Repeticiones aparte, la idea es discutir, aunque sin tomar fronteras y diferencias como separaciones modernas, sino a partir de aproximaciones para los sujetos de la contemporaneidad, que las diferencias coloniales y las fronteras epistemológicas son exterioridades biogeográficas que extrapolan las interioridades del pensamiento moderno europeo o al capitalismo posmoderno estadounidense. Como objetos para la argumentación tomaremos, a partir de los conceptos de diferencias coloniales y fronteras epistemológicas, exterioridades (MIGNOLO, 2003; 2015) y biogeografías (BESSA-OLIVEIRA, 2016), de la “representación” del indígena en el libro didáctico en las clases de Arte, de la “implementación” de la Ley que obliga a la enseñanza de la cultura e historia africanas en la educación brasileña, de la “relación” que se establece entre profesores y estudiantes en las clases de Arte y, por último, de la discusión que aborda la idea de que las diferencias y las fronteras sólo existen en la contemporaneidad porque éstas son tratadas de perspectivas modernas y/o, como máximo, postmodernos por los propios sujetos de la educación contemporánea. Discutir todo esto, aunque en un espacio que no quiere agotar todas las cuestiones enumeradas, es promover un enfoque epistémico otro en los currículos de los conceptos de diferencia y frontera sin inscribirse en lugares hasta hoy tomados, por ejemplo, por la educación que está colocada en las escuelas y en las sociedades contemporáneas en que las aulas son espacios donde las diferencias hacen emerger cada vez más fronteras diarias.

Palabras clave: Diferencias. Fronteras. Biogeografías. Educación. Arte/Historia.

DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS

Introdução – diferença e fronteira como semelhanças

A diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos, o que não significa que, na realidade, seja um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. (MIGNOLO, 2015, p. 53).

A partir dessa tensão na fronteira, surge a epistemologia fronteiriça e a opção descolonial, que é a ideia com base na qual se organiza o que penso e como penso. (MIGNOLO, 2015, p. 82).

Em suma, o que nos interessa aqui é a configuração da diferença colonial no nível institucional da educação. (MIGNOLO, 2015, p. 213)

De começo reservamo-nos o direito como dever de informar aos leitores menos avisados que as reflexões a seguir tomam da prerrogativa de que nenhum método epistemológico – compreenda por isso as reflexões que sustentaram a manutenção do nosso atual imaginário cientificista – que tomou a educação pensada por uma perspectiva moderna nos serve aqui; a não ser para corroborar a ideia epistêmico-metodológica outra que empreendemos neste artigo a fim de (re)formularmos uma discussão a partir de – não sobre – os conceitos de diferença e fronteira na atualidade. De certo porque não falamos de um lugar de observação, como grassa a maioria das investigações na educação brasileira que toma o fazer, o saber, o sentir pela dualidade do sujeito/objeto, ou seja, daquele tomado como este. Mas, contrário a isto, nos vemos nessa situação biogeográfica (BESSA-OIVEIRA, 2017) em que diferentes têm, o tempo todo, fronteiras estabelecidas por algum tipo de poder moderno.

Assim, nossa proposta é discutir, neste artigo, epistemologicamente, como método de pesquisa, a emergência dessas fronteiras várias (geográficas, discursivas, reais, mas imaginárias também) na contemporaneidade que ancoram, inclusive nas universidades que formam educadores, a manutenção de um método cartesiano, por excelência, que distancia as diferenças quando, na nossa proposição a partir do nosso método epistêmico-metodológico, aquelas são aproximadas por essas. De certa forma, o que deve ficar evidente neste prenuncio é que nossa metodologia investigativa dá-se já, (exatamente) no momento de argumentação teórico-crítico-discursiva,



como um método fronteiriço que quer barrar a noção primeira de pensar a formação docente (sujeito como objeto) ainda hoje imbricada pelos mesmos projetos metodológicos acadêmico-disciplinares modernos pronunciados a partir do século XV.

Enfim, para o discurso do método fronteiriço aqui proposto é preciso que se subverta a ordem do discurso cartesiano “penso, logo existo”, pela consciência fronteiriça do ser a partir de onde se pensa, por meio do discurso crítico biográfico fronteiriço cujo método resume-se em “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGINOLO, 2010, p. 323). (NOLASCO, 2017, p. 83).

Assim, cabe ainda orientar ao leitor que estas reflexões tomam, na sua grande maioria, das experiências dos autores como educad@r-formadores, seja na educação básica ou na educação superior, em que os fatos se apresentam nesses contextos cada vez mais tendo as fronteiras como moradas e que separam os diferentes e suas diferenças através de práticas disciplinares e/ou referenciais teóricos e mesmo metodológicos com carapaças moderna em tempos nada estáveis e menos ainda agradáveis à carreira acadêmica do magistério¹.

As diferenças habitam todos os lugares das culturas modernas! As fronteiras também se edificam em todos os lugares nas culturas contemporâneas! Entretanto, as diferenças, de certo modo, são tomadas como divergências nas culturas contemporâneas. Do mesmo jeito, as fronteiras emergem em todos os lugares dessas culturas a partir de divergências de diferenças. Então, a ideia é que, diferenças e fronteiras constituem-se como complementares em culturas e lugares contemporâneos porque ser diferente é estabelecer-se também como fronteira em relação ao outro nas culturas! Quer dizer, em um primeiro entendimento fronteira e diferença são análogos para promoção da separação. Assim, diferenças e fronteiras são emergência(s) – que emergem e têm emergências de discussões outras – na educação brasileira nas diferentes e fronteiriças culturas contemporâneas, a exemplo de Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Centro-Oeste do Brasil: nosso lócus enunciativo epistêmico da articulação desta reflexão. Deste modo, as diferenças étnico-raciais – indígena e afro-brasileira – e, igualmente, as fronteiras que se estabelecem nessas

¹ Neste sentido, situamos que o primeiro autor é professor em um curso de graduação de Licenciatura em Artes Cênicas, ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais – nos primeiros anos –, Arte Educação nos terceiros e Arte e Cultura Regional nos quartos anos do Curso. Igualmente o autor é professor-orientador permanente e ministra a disciplina de Itinerários Culturais no PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação; ambos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Já as duas autoras, professoras da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul, tornaram-se mestres pelo PROFEDUC sob a orientação do primeiro autor em Março de 2019. Assim, as afirmativas de preconceitos, negligências, sucumbências no currículo dos conteúdos aqui em discussão e/ou despreensão de pensar a educação por perspectivas epistemológicas contemporâneas por parte dos colegas, são (fronteiras) realidades cotidianas de ambos que reconhecem no espaço das salas de aula contemporâneas as diferenças ainda desconsideradas.

na educação campo-grandense demandam abordagem epistêmico-metodológica outra que toma, como princípio, a ideia de que toda biogeografia = bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas é produtora de arte, cultura e conhecimentos nas fronteiras das diferenças e que, por conseguinte, foram descartadas do projeto moderno de educação ainda imperante nas culturas contemporâneas

Nossas noções de diferença e fronteira, para além da ideia binária de lugares de exclusão/separados, tomam de ambos como modos de aproximação exatamente pelas diferenças e fronteiras que sempre são tomadas como separação do que é diferente. Quer dizer, a diferença colonial que emergiu com os diferentes processos de colonização (históricos e contemporâneos, esses últimos resultando nos processos de colonialidades do poder (MIGNOLO, 2003) e a fronteira que se edifica porque as diferenças coloniais ainda mantêm-se na contemporaneidade corroborando a emergência dessa colonialidade do poder (discursos contemporâneos de poderes distintos), que evidenciam a necessidade de abordagens epistêmicas outras desses lugares enunciativos subalternos (a partir de), de exterioridades ao pensamento moderno europeu e estadunidense, como produtores de arte, cultura e conhecimentos justamente porque se ancoram nas suas exterioridades para produções desses com diferenças em relação ao imposto.

A exterioridade, por exemplo, como maneira de articular um pensamento epistêmico outro; leva em consideração que os projetos, hegemônico e homogeneizador – europeu (século XIV) e estadunidense (século XX), respectivamente –, privilegiaram histórias e lugares específicos ancorados na ideia de que arte, cultura e conhecimentos apenas são emergentes naqueles tempo e lugares de ordens colonial e imperial. Portanto, tomar os vários outros lóci enunciativos subalternizados por esses sistemas coloniais universalizantes (históricos e contemporâneos), inscrevendo aí Mato Grosso do Sul, tomando da educação para abordar as representações indígenas e afro-brasileiras e a própria situação posta na educação da relação entre professor e estudante, a partir de epistemologias outras, é fazer valer que as situações atuais são impostas/impositivas por perspectivas nada naturais de diferenças e fronteiras como contraditórias. Assim, entendemos que aqui que

A fronteira-sintoma é o lugar biogeoistórico do sujeito fronteiriço por excelência e, por isso mesmo, é ali, a partir dali, que ele tem a sua vivência histórica e o seu sofrimento, humilhação, exclusão. Nesse sentido, não é por acaso que, de acordo com Lacan, o sintoma é definido como “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito”. Existe a verdade do discurso do sujeito excluído da interioridade (da exterioridade) dentro do fora da verdade instituída, mas é preciso uma outra lógica do discurso, uma outra razão epistemológica, para que ela seja escutada e representada, instituída.



As “teorias itinerantes”, aqui perseguidas, barram o surgimento dessa verdade epistemológica (para não dizer teóricas) que resurge das margens ignoradas do sul (NOLASCO, 2017a, p. 27).

Por conseguinte, a investida nessas atuais representações dos sujeitos subalternos na educação brasileira: do indígena no livro didático de Arte²; do afro-brasileiro a partir da Lei 10.639/2003 – que obriga trabalhar a “História e Cultura Afro-Brasileira” –³; da questão que se estabelece nos confrontos cotidianos que emergem da relação entre professor de Arte (graduado em Artes nas diferentes linguagens, mas privilegiando Artes Visuais e Artes Cênicas) com o estudante, por epistemologias outras, corroborará mirarmos que todos ainda somos tomados pelas “imagens” desses que se edificaram nas escolas a partir das “representações” europeias e/ou estadunidenses construídas desses sujeitos como objetos estáticos analisáveis. Quer dizer, todos como sujeitos inumanos, posto que nesta lógica é humano o homem branco, fálco e europeu. Pois, sem crença, sem raça e sem gênero, esses ancorados nas ideias modernas (de cristandade, caucasiano e masculinidade) foram construídos como não-humanos porque são diferentes e excluídos entre fronteiras como diferenças: mesmo na educação que deveria aproximá-los. Igualmente é possível afirmar ainda que apesar da fronteira ser morada das diferenças (geográfica e epistêmica), a diferença não é absorvida/aproximada pela fronteira edificada em nosso modelo de educação que é moderna.

² Para esta investigação, a autora deste, Maila Indiara do Nascimento, toma dos mesmos livros utilizados como objetos investigativos na sua dissertação de mestrado defendida em março de 2019. A saber: “são três os livros didáticos de Arte, os utilizados no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, para, a partir da análise, (re)conhecer (a imagem dos indígenas forjada pelo sistema colonial/moderno) a representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte. São utilizados três exemplares de livros didáticos de Arte (Os livros didáticos de todas as disciplinas são oferecidos a todas as escolas brasileiras a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); os livros passam por escolha dos professores e das escolas antes do final de cada triênio) para análise, não trabalhamos com o livro de cada período, optamos por trabalhar com livros que fecham os ciclos educacionais. Obras referentes ao triênio 2016/2017/2018: 4º e 5º anos (anos finais do Ens. Fundamental I, volume único para os dois anos), foi escolhido esse material, pois o 5º ano é o último estágio do Ensino Fundamental I, primeiro exemplar de livros didáticos de Arte utilizados para o Ensino Fundamental I na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, como também apenas o 4º e 5º ano são as séries do Ensino Fundamental I que possuem o livro didático de Arte. Para análise do Ensino Fundamental II, pela mesma justificativa como fechamento de uma fase do Ensino Fundamental e passagem para o Ensino Médio, foi escolhido o livro do 9º ano, referente ao triênio 2017/2018/2019, também esse livro didático foi escolhido pela primeira vez para ser utilizado no Ensino Fundamental II, faz parte de uma coleção de quatro livros, um para cada série do Ensino Fundamental II. O livro de Arte do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º (volume único para os três anos), referente ao triênio 2018/2019/2020, é o segundo livro didático de Arte escolhido para o Ensino Médio na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, o primeiro livro foi escolhido no ano de 2014 e fez parte do triênio 2015/2016/2017. Lembrando que os livros distribuídos pelo PNLD são os mesmos em todas as escolas do estado de Mato Grosso do Sul.” (NASCIMENTO, 2019, p. 17-18).

³ “Em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o âmbito do currículo escolar. A implantação de uma lei que obriga o ensino de determinada história e cultura em sala de aula já mostra o perfil de sociedade em que vivemos, porque, se sabemos que fazemos parte de um país com formação sócio-histórico-cultural das três matrizes étnicas, nativo indígena, branco europeu e negro africano, qual a necessidade de obrigar a garantia de uma dessas temáticas? Já que somos descendentes dessa formação, o “correto” não seria que esse ensino já ocorresse naturalmente em nossas escolas?” (BRITO, 2019, p. 12)

Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOA, s/d/ s/p).

Da nossa perspectiva em articulação neste artigo, a partir de um método epistêmico fronteiro como forma outra de evidenciar o que queremos, a profissionalização faz muito já não corrobora o desenvolvimento de um trabalho docente decente por parte de professores-formadores na educação básica ou universitária. Tivemos exemplos na educação através da Arte, por conseguinte, que mostrou que o estudo de arte a partir de estudos geométricos não passou do que hoje compreendemos como designer. Assim, como preferimos compreender e promover uma educação humana em detrimento do tecnicismo, acreditamos nesta abordagem teórico-crítico-metodológica fronteira como forma de fazer evidenciar que o professor não é, antes de tudo, uma máquina de dominação que atende ao mercado de trabalho:

Assim, o eurocentrismo caracteriza-se por um imaginário social, uma memória histórica e uma perspectiva de conhecimento, dependentes tanto das demandas do capitalismo quanto da necessidade dos colonizadores de perpetuar e naturalizar sua dominação. Isso obviamente incluiu historicamente a apropriação das realizações intelectuais e mesmo tecnológicas dos colonizados. Contudo, a característica mais poderosa do eurocentrismo tem sido uma maneira de impor um espelho distorcido sobre o dominado que os forçará, a partir de agora, a ver-se com os olhos do dominador, bloqueando e ocultando a perspectiva histórica e cultural autônoma dos dominados abaixo do padrão de poder atual (PALERMO, 2014, p. 35).

Deste modo aqui introduzido as questões, compreendemos que o aparato que hoje constitui a educação brasileira – escola (instituição), direção, professorado e alunado – não constitui, na prática, uma realidade que é tratada a partir desse contexto sócio-histórico contemporâneo. Mas, bem pelo contrário, ainda tomamos para a educação dos modelos edificados, como apontou a passagem de Nóvoa, erigido no século XVIII. Pois, como o próprio autor nos afirma ainda:

A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, coformação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas. (NÓVOA, 1999, p. 19).



Portanto, é preciso seguir em frente, mas de forma diferente. Ou melhor, para manutenção do nosso raciocínio: seguir em frente reconhecendo as diferenças para romper com as fronteiras estabelecidas por/do pré-conceito.

A Lei 10.639/2003: inclusão ou a manutenção das fronteiras da exclusão?

A criação da Lei 10.639/2003⁴ que torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino brasileiro, tanto oficiais quanto particulares, traz, são opiniões de muitos, uma sensação de alívio ao perceberem essa (im)posição como um (re)conhecimento do negro no Brasil. Aqueles como indivíduos que tanto contribuíram para a nossa formação sócio-histórico-cultural e que, até aquele momento – criação da lei –, não possuíam a sua devida valorização. Agora, quinze anos após o estabelecimento dessa lei, que alterou a LDB 9.394/1996, nos deparamos com inúmeros entraves para a sua efetivação. Professores despreparados, mal informados, preconceituosos, resistentes em (re)conhecer de fato as contribuições do negro para a formação de nossa sociedade, além da grande quantidade de professores que nem ao menos se reconhecem enquanto sujeito negro ou pertencente à cultura brasileira de formação social pela matriz nativo indígena-branco europeu-negro africano⁵.

A partir dessas constatações, podemos perceber o quanto a nossa sociedade continua reverberar o que foi implantado a partir do processo de colonização pelo qual nos formamos. É fato que sofremos um processo de colonização estritamente violento, genocida e marcado pela negação do outro, do outro que não era colonizador. Eis aí nossa primeira emergência de diferenças e fronteiras (epistêmicas) edificada. Nesse processo, nativos indígenas e negros africanos foram colocados na posição de sujeito não humanos: ao indígena, a Igreja ainda concedeu a ele o “direito” de possuir alma, foi catequizado; ao negro, que nem alma tinha, a catequese não teria uma serventia a ele, sem alma, não precisaria de salvação. O combinado entre cor de pele e

⁴ “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Art. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

⁵ O IBGE tem mostrado, nos últimos censos, que o número de autodeclarante “preto” aumentou. Isso, se por um lado mostra um avanço no autorreconhecimento dessas três matrizes étnicas que compõem a cultura brasileira, por outro lado demonstra que os números ainda são muito baixos em relação à verdadeira realidade encontrada, por exemplo, dentro das salas de aula brasileiras. Cf. em: “População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos”. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos> – acessado em março de 2018

religiosidade, salvação e denegação edificou-se em fronteiras de exclusão dos diferentes desde 1500 no contexto brasileiro.

Com a justificativa da salvação, o Deus cristão católico foi (im)posto, toda crença, toda prática, toda cultura e tradição daqueles não europeus, a partir de agora não tinham valor algum. Afinal, valor só possuía aquilo que vinha do europeu. Para se chegar à civilização, era preciso ter a crença europeia, os hábitos europeus e pensar como o europeu. Porém, mesmo que possuindo essas mesmas práticas europeias, o sujeito jamais chegaria ao “nível” do europeu, pois de fato, ele não era um europeu. Mas já era um “começo”! Deixar tudo aquilo que era impuro, incivilizado, demoníaco e atrasado (indígena e africano), para seguir rumo à civilização (europeia) teria um preço. Só não sabíamos que seria tão alto e a custo de muitas vidas e de muitos diferentes. Esse foi o pensamento que se perpetuou na Modernidade – naquela história dividida em Eras, baseada no pensamento eurocêntrico, que continuamos a transmitir em sala de aula – através do processo de colonização. A questão maior é que esse pensamento Moderno continua em nossa mentalidade, ele ainda consta em nossas práticas, atitudes e em nossas relações sociais enquanto sujeitos brasileiros. Igualmente aquele ainda compõe o imaginário também do professor e dos estudantes que estão em salas de aulas onde deveria reinar a horizontalização das diferenças e o rompimento de fronteiras como separação.

A partir do processo colonial que sofremos, criamos fronteiras sociais que nos separaram - indígenas, negros, brancos, ricos, pobres, etc -, pois, o pensamento colonial/moderno que se erigiu do/no processo de colonização, nos hierarquizou, relegando para todos aqueles que não eram europeu, branco, homem, hétero, fálico e da elite econômica, o lugar de sujeitos que estão por baixo na hierarquia. Dessa forma, os sujeitos que não se “encaixam” nos “padrões” (im)postos pela colonização, foram e são relegados à subalternidade, e, na condição de subalternos, não produzem arte, cultura, história e conhecimento, nem ao menos são reconhecidos como humanos. Desse modo, a relação entre professor e estudantes, de natureza indígena e/ou afrodescendente, tem edificado, cotidianamente, a diferença e a fronteira como espaços que não têm negociações. Quer dizer, a diferença edifica fronteiras que vai fazer separação do diferente.

Tudo isso vem formando aquilo que Aníbal Quijano denominou de colonialidade do poder, que é “[...] a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social;” (QUIJANO, 2002, p. 4), e que Walter Mignolo (2003) ainda afirma como causa marcante para a diferença colonial, que no caso, é a característica marcante para/das sociedades que foram colonizadas. Ou seja, uma marca que somente quem vive em uma sociedade colonizada pode – em alguns casos – compreender o que é. Pois, “a diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder”



(MIGNOLO, 2003, p.10). A fronteira é física e imaginária, pois, através da exclusão das diferenças edificam-se fronteiras (discursivas) que estabelecem dicotomias nas relações humanas (professor e estudantes) diárias: sabe X não-sabe; aprende X não-aprende; tem história X não-tem- história, entre muitas outras ao lembrarmos da sala de aula. E estas, por questões óbvias, estão para além da ideia de fronteira real como marco demarcatório geográfico. Desse modo, vivemos hoje entre essas fronteiras que nos impedem de nos (re)conhecermos enquanto sujeito negro, nos impede de (re)conhecer o quanto o negro contribuiu e contribui de forma muito valorativa em nossa sociedade, impedindo inclusive de ver humanidade no outro. Pois, parece que o outro é só um qualquer outro mesmo; não vendo, muitas vezes, em nós mesmos, a negritude que existe em todo brasileiro, pois, na condição de sujeito brasileiro, dificilmente é possível dizer quem aqui não descende de negros, indígenas e europeus. Uma semelhança de mistura que faz, a cada dia mais, emergir diferenças no cotidiano escolar, por exemplo, mas não somente.

As fronteiras que existem, hoje, são produtos do pensamento colonial moderno, não é uma “criação” atual menos ainda natural. O que ainda não conseguimos promover é a ruptura dessas fronteiras consideradas como espaços epistêmicos, é a não aceitação daquilo que foi (im)posto com a colonização que deve ser rompido. Desta forma, criar lei exclusivas para tratarmos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, quando nos parece incluir, quer mais uma vez nos (im) por fronteiras de se-paração daquela cultura. A Lei, neste caso, não garante a horizontalidade daquela cultura em relação ao europeu e mesmo em relação ao indígena. Pelo contrário, mais uma vez é feita uma verticalização em relação a ambos onde a base de ancoradouro do peso – numa semana específica do ano letivo, e olhe lá – fica por conta do negro. Pois, quando se cria leis exclusivas para tratar de determinadas temáticas, tem retirada totalmente a sua obrigatoriedade – que deveria de fato ser algo natural – de tratar do que já é trabalhado em sala de aula: de forma a eliminar aquilo que já nos foi colocado como uma verdade absoluta. Ou seja, abordando especificamente sobre a história, continuo a vê-la de forma eurocêntrica, e, em alguns momentos, particularmente na “semana da Consciência Negra”, lembro que o negro existiu não somente como escravo no Brasil. Assim, o oposto também é verdade: um professor não disposto a tratar da questão levanta cada vez mais fronteiras e diferencia o negro em relação ao europeu ainda que tratando da temática na data especificada pelo currículo escolar.

As fronteiras existentes em nossa sociedade não são fronteiras exclusivamente geográficas, mas sim mentais, imaginárias, pois, quando excluímos, discriminamos e (re)negamos o outro, pela cor da pele, pelas suas crenças e suas práticas socioculturais. O currículo escolar promove/ estabelece fronteiras, as salas de aula promovem fronteiras, o professor se coloca como fronteira em relação aos estudantes. Cássio Hissa ao abordar sobre as fronteiras como limites afirma que

esses limites surgiram para dividir e demarcar território – não apenas a demarcação precisa/geográfica –, mas é separação e que a intenção é sempre a manifestação de (um dado) poder.

Fronteiras e limites são desenvolvidos para estabelecer domínios e demarcar territórios. Foram concebidos para insinuar precisão: a precisão que pede o poder. Enquanto forma de controle, a precisão é necessária para o exercício pleno do poder, em suas diversas instâncias. [...] No entanto, na maior das distâncias, na periferia dos núcleos de poder, a fronteira é demarcação imprecisa, vaga. [...] Limitar é partilhar para governar. Limites e fronteiras são manifestações de exercícios de poder. Limitar é dividir. E, seguramente, o ato de dividir está associado à intenção de controlar. Outros significados estão associados à idéia, decorrente do conceito básico: extremo, fim, contorno, separação. (HISSA, 2002, p. 35-36)

E contra essas fronteiras discursivas e postas por poderes que nos separam e nos (im)põem limites para a exclusão, para manutenção da diferença como qualidade, ancorados em pesquisadores fronteiriços, como por exemplo Bessa-Oliveira e Edgar Nolasco, que propomos como método de articulação crítico-teórico epistemologias outras por uma atuação fronteiriça (falar de dentro ou a partir de e nunca pensar essas questões sobre ou para essas), erigindo o nosso próprio discurso enquanto sujeitos subalternizados pelo pensamento colonial/moderno e educadores em atividade descolonial, a fim de propor que a partir das fronteiras possamos seguir para a união dos diferentes na semelhança e não mais continuarmos a perpetuar e a apartar com a exclusão (im)posta as diferenças. Pois, cabe a nós professores, artistas e pesquisadores tornarmos essas fronteiras, imaginárias, “locais” para aproximação e não mais para o distanciamento, a partir de um currículo que “pense” preze e valide em igualdade para além da visão do negro como escravo e do indígena como exótico de natureza e não da natureza. Não é negar que a escravidão existiu, muito pelo contrário, é saber que o negro foi feito escravo aqui, e é por isso, que convivemos diariamente com o racismo, o preconceito e a exclusão sociais dos sujeitos afrodescendentes. Igualmente não é naturalizar o indígena que fará evidenciar sua “representação” de forma benéfica. Mas é deixá-lo representar-se.

Existe uma epistemologia territorial e imperial que inventou e estabeleceu tais categorias e classificações. De tal forma, uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e re-subjetivar-se (MIGNOLO, 2017, p. 18-19).



Contudo, é pensar no negro como produtor de cultura, arte, história e conhecimentos nessa fronteira brasileira subalternizada, e é esse pensamento que a noção de globalização atual quer nos fazer “esquecer”, pensando no todo com a ideia de igualdade, desprezando a colonização pela qual nós sofremos e, igualmente, homogeneizando as diferenças como se estivesse diluindo as fronteiras. E é essa diferença colonial apontada por Mignolo (2003) que nos faz “donos” de uma história que é nossa – esquecida quando pensadas (as várias histórias apagadas) na contribuição que o negro deixou para essa formação, e que a colonialidade do poder quer que esqueçamos, na atualidade, a partir de um pensamento global – história essa na qual o negro fez muito mais que ser apenas escravo.

Mignolo (2003), a partir dos conceitos de diferença colonial e colonialidade do poder, nos propõe a pensarmos em epistemologias outras, próprias dos locais subalternizados e periféricos em relação aos centros de poder (Europa e Estados Unidos), para que, a partir de epistemologias próprias, erigidas desses locais, possamos (re)pensar a nossa história, nossa arte, cultura e produção de saberes e conhecimentos, para além daquilo que a colonização nos relegou como “nosso”. A essas epistemes outras Mignolo (2003) denomina de gnose ou pensamento liminar, como uma resposta à diferença colonial. Essas seriam, grosso modo, um entendimento contrário de práticas, artes, histórias e teorias migrantes – que encontraram e ainda encontram lugar confortável nas diferenças coloniais dos lugares e sujeitos subalternizados – porque o seriam emergentes das culturas negadas pelos sistemas coloniais - moderno e contemporâneo.

A partir das ideias propagadas por Mignolo (2003), os pesquisadores Bessa-Oliveira (2017) e Edgar Nolasco (2013) nos propõem epistemes outras, locais – emergentes de Campo Grande/Mato Grosso do Sul – para (re)pensarmos as nossas práticas enquanto sujeitos fronteiriços e atuantes na educação também local. Nolasco (2013) contribui com o que denominou de teoria pós-crítica (crítica da crítica dos centros), crítica subalternista ou ainda crítica fronteriza/fronteriça, e, Bessa-Oliveira (2017) a partir do conceito de biogeografias, em que são pensados o bios (o sujeito do lugar), o geo (o lugar de onde esse sujeito erige seu discurso) e grafias (as diferentes produções e práticas culturais desses sujeitos e lugares) como alternativas, por exemplo, as práticas e relações entre docentes e estudantes. Assim, universos particulares (histórias locais) emergirão para ancorar as aulas sobre qualquer conteúdo curricular na sala de aula.

O discurso crítico fronteiriço habita a exterioridade e, por conseguinte, só pode ser pensado a partir de (um lócus) e se inscreve como um método crítico capaz de barrar a ordem discursiva moderna que se cristalizou no mundo, por meio de uma prática da desordem descolonial, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO) sem precedente na história do ocidente. (NOLASCO, 2017, p. 68).

A partir dessas possibilidades outras apresentadas, podemos (re)pensar a nossa educação e nosso currículo, com leis que nos são (im)postas, com a ideia de fazer-nos acreditar que somente através delas será possível fazer de nossa educação um instrumento de propagação da igualdade: uma igualdade sem aceitação da diferença, mas convivência das diferenças como semelhanças e, do mesmo modo, fronteiras serão entendidas como modos de aproximação, nunca de distanciamentos. Nunca como está posto, quando na verdade, o que nos relegou a essa sociedade excludente, está envolto em todo o nosso processo histórico edificado por imposição. E, nesse sentido, precisamos parar de pensar que só seremos gentes, quando formos – ou queremos ser – quando vistos como meros reprodutores do que a Europa produz.

Livro didático de Arte: possibilidades “outras” para as questões e temática indígena – relação professor-estudante

O livro didático é utilizado na maioria dos casos apenas para reproduzir as (im)posições modernas eurocêntricas. Por diversas vezes aquela “velha história” do “descobrimento” do Brasil, onde os principais protagonistas são homens brancos, europeus e católicos, que encontraram terras habitadas por “povos sem história”, sem religião, sem arte e sem cultura. “No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.” (MIGNOLO, 2003, p. 23). A escrita (educação como entendida ainda hoje) nos é ponto facultativo de seleção das diferenças e emergência de fronteiras desde que fomos supostamente descobertos. Assim, se estabelecia a diferença colonial separando os sujeitos indígenas que não dominavam a escrita branca ocidental e que conseqüentemente não possuíam história grafada, igual a dos espanhóis e portugueses intelectualizados, caminhando para a “construção do imaginário Colonial/Moderno” apresentado por Mignolo (2003).

Os povos indígenas sempre são representados ou são representações de um imaginário a partir da visão do Outro; nos livros didáticos de Arte isso não se difere, o índio, insígnia também dada pelo homem branco e sustentada até hoje no imaginário contemporâneo, sempre fora associado ao “descobrimento” e a Colonização, também ganha lugar de destaque dentre os conteúdos didáticos dos livros todo o processo de catequização. “Quando esta prática acontece, o que temos em contrapartida é uma teoria sobre, tomando o outro (o corpo do outro) sempre como objeto inerte na cultura e nunca como um corpo vivo e capaz de produzir conhecimento, saberes e seu próprio discurso” (NOLASCO, 2017, p. 71). Como se aquele indígena não soubesse fazer nada, não tivesse arte, cultura e conhecimentos, ensinou-o arte desde aquele momento do desembarque através de ilustração, de cânticos e encenação de obras sacrocristãs brancas e europeias. (C.f.



BARBOSA, 2008) Toda essa história de relação entre colonizadores e povos indígenas sempre foi mascarada e ainda hoje é aceita como verdadeira. Alguns professores apenas reproduzem o que eles próprios aprenderam no Ensino Fundamental nas aulas de História, bem como o que lhes é repassado pelos cursos de graduação e até mesmo de formação (bancária) continuada.

Estava conversando com os professores sobre as expectativas deles em relação à formação que a Secretaria de Educação poderia oferecer, fazendo um levantamento de temas pertinentes. E a maioria dos professores trouxe, além dos temas sugeridos, a necessidade de um momento de troca, de escutar a experiência do outro. Disseram que não queriam a teoria somente, mas também um momento em que pudessem dialogar, estavam cansados daquela “formação bancária” – alguém falando e eles escutando... (SOLIGO, 2016, p. 1).

Se refletirmos sobre as aulas de Arte, há bem pouco tempo essas eram vistas como passatempo/descanso dos alunos, a maioria dos professores não tinham habilitação na área, a disciplina servia para complementar aulas dos professores efetivos das diversas áreas de licenciatura. O próprio sistema educacional brasileiro ainda posto encarregava de estabelecer a diferença e as fronteiras entre o fazer e o saber sobre arte na sala de aula. É importante ressaltar que o fato de apenas ser o professor habilitado na área de Artes não garante uma mudança epistêmica da postura e das práticas dos professores (seja ela em Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, entre outras graduações, não garantem uma prática epistêmica outra efetiva, sendo que apenas ancorado na formação inicial que é disciplinar deste profissional esta não fornece domínio pleno de todas as questões relacionadas à área da Arte educação).

Como propõe Bessa-Oliveira (2018, p. 75) “por isso, é preciso descolonizar a crítica, a arte, a cultura e as paisagens no âmbito da cultura latino-americana, brasileira e, claro, no lócus sul-mato-grossense.” Um saber não disciplinar como a arte tratado a partir da noção de que conhecimento está vinculado à ciência moderna, faz emergir delimitações que virtualizam as diferenças coloniais dos sujeitos, dos lugares e da arte: as biogeografias. Precisamos nos desvincular das ideias canônicas de Arte e Cultura, igualmente de Conhecimentos (Educação), (im)postos pela Europa e mais tarde pelo Projeto Global Estadunidense para caminhar rumo a construção do sujeito crítico e que parta do professor de Arte, por exemplo, para enfraquecer a ideia implantada pelo processo colonial, só assim será possível fazer nascer retratos dos sujeitos e culturas locais autorrepresentáveis nos livros didático hoje tão presentes nas salas de aula.

Entramos em outro terreno delicado: a ignorância epistêmica da maioria dos professores de Arte. O professor, na grande maioria, nem sabe que existe uma proposta descolonial, pois ele

não sabe que vive sob a colonialidade do poder, esse não aprendeu a desaprender para reaprender – como sugeriu Mignolo antes – que a história da arte por ele exposta cotidianamente está sendo posta a mais de 500 anos. Alguns professores de Arte não reconhecem o sistema que (im)põe, assim não se vê como sujeito dominado. Não se vê como sujeito da exclusão pela sua diferença e, por conseguinte, não se coloca entre-fronteiras da exclusão. Por isso ele nem questiona as imposições (fronteiras) sociais estampadas nos livros didáticos que esbarram a construção de práticas docente desobediente do ali impresso. Como o negro que não é grassado para além da Semana da Consciência Negra no currículo, o indígena é ex-posto no 19 de Abril como um apêndice da cultura branca naquele mesmo currículo que reforça o sua desterritorialidade e a exclusão do seu corpo através do professor que os desreconhecem (camuflando uma melhor aproximação à verdadeira história desses indivíduos) porque não se reconhecem como tais.

A fronteira da qual falo faz parte de meu bios, e eu a habito. Minha existidura (BARROS) é a partir desse lócus de enunciação; logo penso a partir da fronteira-sul. É a partir das margens, das fronteiras, a partir desses lugares territoriais e epistemológicos esquecidos e sombrios, que podemos propor a dissolução da rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais (MIGNOLO), a exemplo das teorias itinerantes migradas do Norte para o Sul, acompanhadas por um discurso teórico e crítico que está acostumado a reinar na periferia do mundo (NOLASCO, 2017, p. 72).

O professor simplesmente reproduz o que está (im)posto porque nem sabe da existência de possibilidades outras, quem dera pensar a partir de uma arte-educação descolonial, aquele suposto sujeito do saber moderno apenas aceita as (im)posições acreditando nelas como verdades absolutas. Separa o que é da ordem da aproximação, por exemplo, nos fazeres e saberes com a arte das diferentes culturas comparando-as. “Não se compara diferenças!” (C.f. BESSA-OLIVEIRA, 2018) Igualmente não se delimita o que é da ordem das sensibilidades. Ao representar os povos indígenas a partir da visão moderna eurocêntrica, na maioria das vezes, o próprio professor não (re)conhece os povos indígenas fora dessa representação estereotipada, ou fora desse círculo de poder que edifica fronteiras entre as diferenças.

Certamente ainda nos recordamos dos bonequinhos “rodados no mimeógrafo”, onde deveriam ser colados palitos de fósforo para formar um indígena (atividade preferida para ser trabalhada no dia 19 de Abril), bem como sem esquecer-se do belo cocar que enfeitava a cabeça da criançada, muitas vezes construídos com penas de galinhas de granja ou com folhas de papel jornal, essa é a representação preferida do indígena feita pelo sistema educacional brasileiro, uma espécie de personagem folclórico e exótico. Os indígenas vivem na mata, sobrevivem da caça e da pesca, por isso esse personagem, na maioria das ilustrações, porta o seu arco e flecha, são



essas algumas imagens encontradas nos livros didáticos para representar os povos indígenas, sem contar das inúmeras canções infantis carregadas de estereótipos (imagens e músicas ainda hoje utilizadas para abordar questões indígenas nas escolas pelos professores que edificam as exclusões dos diferentes com emergência constante de fronteiras).

Para nos referirmos ao livro didático de Arte⁶ devemos ter consciência de que este é recém-chegado nas escolas sul-mato-grossenses, à bem menos de dez anos foram feitas as primeiras escolhas dos livros didáticos de Arte e ainda devemos saber que todos os livros de Arte distribuídos são os mesmos para todas as escolas sul-mato-grossenses. Em alguns casos o mesmo livro didático de Arte é distribuído em nível nacional, por isso essa falta de aprofundamento em relação às especificidades étnicas das culturas de cada região quando tratamos dos povos indígenas. Em um primeiro momento ofertou-os para o Ensino Médio, logo após para o quinto ano do Ensino Fundamental I, depois para todas as séries do Ensino Fundamental II e agora no ano de 2018 serão feitas as escolhas dos livros didáticos de Arte para todas as séries do Ensino Fundamental I, sendo assim, contemplando todas as séries da educação básica formal com os (talvez, mesmos) livros didáticos de Arte⁷.

Mesmo sendo um material novo, sabemos que os livros didáticos de Arte já se estabeleceram com força, eles são realidade nas escolas em todas as disciplinas, assim como os livros didáticos das outras disciplinas, aquele tem grande aceitação dentre os professores, são “sagrados”, utilizados do início ao fim sem contestação e sem medo, na maior parte do ano, como se o professor sentisse segurança total ao trabalhar os conteúdos encontrados nos livros, sem tomar o cuidado de checar as informações contidas nos livros. Existem professores que já não conseguem trabalhar sem o livro didático de Arte; mas como isso é possível se mal se habituaram a esse material? A resposta é rápida: antes dos livros didáticos estarem disponíveis para a disciplina de Arte, alguns professores já utilizavam como base de consulta aos seus conteúdos os livros de História, especialmente quando o conteúdo estava relacionado aos povos indígenas. Sendo que, da nossa perspectiva, não existe livro didático que mais aborde o tema colonial de forma mais detalhada do que o livro didático de História, esse sempre carregado de conteúdos pautados em uma visão exclusivista colonial/moderna e que, portanto, refletem os valores da

⁶ Cabe lembrar a informação de que os livros didáticos de todas as disciplinas são oferecidos a todas as escolas brasileiras a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); os livros passam por escolha dos professores ano a ano e das escolas antes do final de cada triênio. Assim, entendemos que o cargo da escolha do material a ser trabalhado nas aulas está também nas mãos da sociedade escolar e comunitária.

⁷ Como apresentado anteriormente, alguns livros foram selecionados para a realização da pesquisa maior de mestrado na qual os dados concretos estão mais evidentes: (NASCIMENTO, 2019). Mas a título de reforço da informação, os livros didáticos aqui discutidos são: FERRARI; [et al.], 2015; MEIRA, 2016; e POUGY, 2014.

Europa; não diferente esta visão aponta as colaborações dos portugueses no desenvolvimento do Brasil, deixando explícito apenas as contribuições dos colonizadores e mascarando a realidade do processo colonial. De tal modo, não fica difícil perceber, considerando nosso método epistêmico-metodológico fronteiriço para toda a discussão aqui empreendida, que os livros didáticos têm como histórico alguns contraconteúdos e que,

[...] esses artefatos auxiliares do ensino, são tratados no universo educacional, quase sempre de forma naturalizada. Problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais impõe-se como questão fundamental à medida que eles instituem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2008, p. 11).

Não temos a intenção de apenas criticar o livro didático, nem apenas a necessidade de fazer uma crítica aleatória aos professores de Arte da educação básica formal, mas queremos alertar ao professor de Arte que os conteúdos referentes à temática e aos povos indígenas como está disposto no livro didático e no currículo de Arte hoje nas escolas ainda não contribuem de forma significativa para a formação integral dos alunos (indígenas ou não). Quer dizer, ancorando nossas discussões como um todo, fica evidente que as diferenças culturais (aqui tomados os fazeres, saberes e sentires através da arte, por exemplo, mas não apenas) de indivíduos não-europeus são apagadas e as fronteiras erigidas cada vez com mais força e, igualmente, as relações de troca de conhecimentos – entre professores e estudantes – não acontece. Em sua maioria os conteúdos que se referem à Arte, Cultura e História dos indígenas são estereotipados e ultrapassados, exaltando, apenas, valores estéticos formais, artísticos, históricos e culturais “estrangeiros” em detrimento dos “supostos” conhecimentos indígenas que afirma tratar: se é que esses chegam a ser reconhecidos pelo professor de Arte que não descola do livro didático e, por isso, não dialoga com a cultura estudantil.

Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem querer a compreensão do seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como únicos possíveis, os únicos pensáveis. (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

O livro didático de Arte em momento algum pode ser utilizado como único e exclusivo material de consulta, assim como aponta a proposição de Jurjo Torres Santomé (2005), ainda mais quando tratamos das questões e temáticas indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, não podemos apenas abordar os conteúdos expostos no livro didático⁸. Precisamos buscar possibilidades “outras” para abordar a temática indígena em sala de aula, o professor de Arte precisa ser propositos para

⁸ É preciso ter em mente que também há, sem nos adentrarmos a esta questão agora, uma questão que ancora a manutenção, escolha e seleção de um livro didático: um mercado político-editorial que, teoricamente, privilegia alguns materiais em detrimento de muitos outros.

romper com esses estereótipos que vêm sendo repetidos por anos. Chega de reproduções de indígenas nus, quando muito com uma tanga de palha cobrindo suas “vergonhas”, as obras de Arte oriundas da Missão Artística Francesa (1822) não servem mais como único conteúdo, não dão conta de representar os indígenas contemporâneos, sequer deram conta um dia de re-tratar o indígena brasileiro. As questões indígenas não devem ser abordadas apenas no dia 19 de abril, igualmente os negros naquela semana específica, precisamos de mais que alguns dias para propor possibilidades outras, as questões e conteúdos sobre os povos indígenas, por exemplo, devem ser integradas ao currículo e estão além das proposições dos livros didáticos apenas. É preciso horizontalizar esse conteúdo! É preciso tratar o livro didático, de certa forma, assim como tratamos um outro livro qualquer, como um material teórico de referência. Pois,

Fronteira aqui como a barra (“/”) que separa e uni colonialidade e modernidade, interioridade e exterioridade, dentro e fora etc. A fronteira é a morada da diferença colonial e quem, por sua vez, habita a fronteira do lado da colonialidade (aqui o reino da exterioridade) sente o peso da diferença colonial (imposições coloniais, teóricas, discursivas e culturais). Também talvez como um sintoma, o bios fronteiriço do sujeito crítico faça toda a diferença na discussão teórica, já que sua consciência vem minada por uma condição de fronteiridade. (NOLASCO, 2017a, p. 26)

Devemos buscar possibilidades outras que em nosso caso biogeográfico parecem estar entre-fronteiras, como interioridades biográficas às exterioridades europeia e estadunidense, para se desvincular dos estereótipos geradores de discursos e atitudes que desmerecem as culturas e os sujeitos marginalizados que compõe o ambiente escolar. O professor da educação básica só irá conseguir se desvincular dessa ordem imposta pelo sistema colonial, quando buscar conhecimentos a partir de formações continuadas que também não estejam restritas em referenciais teóricos cientificistas modernos, a partir da vontade de mudança, mas para isso é preciso “sair da escola”, participar de eventos e cursos de capacitação/especialização para assim repensar suas próprias práticas. Queremos dizer, assim como Walter Mignolo, “aprender a desaprender para reaprender” de modo outro sobre nós mesmos. Essas alternativas ainda precisam estar vinculadas a projetos escolares de desmistificação das diferenças e das fronteiras como coisas que separam os indivíduos das diferenças e dos lugares com e a partir da atribuição de valores nesses. Igualmente, esses projetos necessariamente precisam tomar das próprias diferenças e fronteiras que foram erigidas no cotidiano dos estudantes e professores para possibilitar relações de trocas de conhecimentos horizontais.

A saída crítica proposta por Mignolo foi o modo como ele concebeu o que chama de pensamento liminar, o qual não faz sentido sem a compreensão da diferença colonial. Entende por diferença colonial “a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno, praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores.” (MIGNOLO, 2003, p. 37) (NOLASCO, 2017, 69).

Outra questão ao ser (re)pensada é quando o professor utiliza o livro didático de Arte como “livro sagrado” e faz a abordagem apenas da História da Arte, certamente uma História da Arte pautada apenas em valores europeus e estadunidenses, deixando de lado os saberes e conhecimentos artísticos e culturais do Brasil. Assim, conseqüentemente, se afastando de reconhecer o seu próprio local como produtor de Arte, Cultura e Conhecimento. Mas aqui não julgamos o professor de Arte como único culpado, pois em sua maioria este segue os conteúdos dispostos no Referencial Curricular⁹ estabelecido também por políticas (da amizade) como nos diria Jacques Derrida (2003) em que, a priori, privilegia-se as relações parentais que “melhor” caracterizam os resultados dessas “trocas”¹⁰.

Os conteúdos com maior destaque nos livros se referem à Arte europeia, como também o ensino de diversas culturas. Os planejamentos dos professores, sendo conferidos pelos coordenadores que são fiéis aos conteúdos (im)postos no Referencial Curricular, estão distantes de uma preocupação (relação) efetiva em abordar os conteúdos de culturas locais contextualizados com a realidade contemporânea dos alunos. A partir de proposições de Bessa-Oliveira (2011, p. 95), por exemplo, “entendemos que não basta o Arte Educador trabalhar a Arte Grega, a Arte Romana ou a Arte Egípcia, isso não é propor um ensino multicultural, é sim propor um ensino sobre culturas diferentes.” E, ainda na esteira de Bessa-Oliveira, diferenças não são comparáveis, semelhanças sim. O professor de Arte precisa amparar suas práticas na multiculturalidade, considerando as diversas culturas presentes no ambiente escolar, como no entorno local e nos contextos sociais em que seus alunos estão inseridos.

⁹ Estamos nos referindo ao Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

¹⁰ Um ótimo exemplo dessa relação de amizade por submissão, contrária à amizade política proferida por Jacques Derrida, acaba de ocorrer na assinatura de “acordo” de liberação de vistos – sem reciprocidade – entre Brasil e EUA, para aqueles enquanto da entrada no país dos tupiniquins. CF. “Liberar exigência de visto para americanos é atitude submissa, afirma leitor”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/03/liberar-exigencia-de-visto-para-americanos-e-atitude-submissa-afirma-leitor.shtml> - acessado em: 28 de março de 2019.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAUI, 2013, p. 17).

Entendemos que um dos maiores empecilhos para ampliar a visão e as práticas dos professores de Arte é a restrição do currículo de Arte, pois este vem de uma perspectiva moderna eurocêntrica, formado a partir de um referencial curricular mascarado atrás de uma proposição de abordagem eurocêntrica de conteúdos de Arte e Cultura sul-mato-grossense (conteúdos esses que devem ser abordados em todos os bimestres na disciplina de Arte nas escolas locais), por exemplo, como também da proposição de conteúdos que contemplam a Lei 11.645/2008¹¹ e ainda que “toquem” as Culturas afro-brasileira, indígena e demais etnias (conteúdo que deve ser eleito para ser abordado em um dos quatro bimestres). Assim, ficionalmente o Referencial vem tornando obrigatório o estudo das culturas marginalizadas, (sempre da ótica eurocêntrica), pois a cultura europeia não precisa de amparo em leis essa já é a primeira a ser considerada como tal.

Desse modo, cabe ao professor saber se desvincular dos estereótipos buscando proposições para abordar conteúdos em Arte que realmente contribuam para a contemplação de uma educação multicultural, transversal, em que considere todas as culturas que constituem o sistema e a escola, abordando também a importância de respeitar e conhecer as diversas culturas (as diferenças e fronteiras) que formam a população brasileira/sul-mato-grossense. Fronteiras e diferença não são apenas se-comparação. Esclarecendo aos alunos que todas as culturas são importantes produtoras de história, arte, conhecimento, que uma não deve ser privilegiada em detrimento a outra, que todos os sujeitos devem ser reconhecidos: “Portanto, qualquer noção epistêmica que se queira estabelecer na atualidade, deve-se levar em consideração que a história de uns privilegiados não é melhor do que as histórias de muitos subordinados.” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 42).

¹¹ A abordagem de conteúdos referentes a Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias está prevista no artigo 26 A. da LDB 9.394/1996, modificado com a Lei 11.645/2008, que deveria se alcançar todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Lamentável, mas, muitas vezes, os meios acadêmicos são os mais resistentes a esse diálogo, e os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo na área de educação, são os mais fechados à introdução de mudanças, principalmente aquelas oriundas das lutas sociais. (GOMES, 2013, p. 84)

Assim, rompendo inclusive com seu lugar de formação, ou melhor seria dizer, na esteira de Mignolo, desaprendendo o ensino aprendido até na sua formação, o professor pode ajudar a ultrapassar ou diminuir as barreiras fronteiriças que só separam, as diferenças que apenas afastam e excluem os sujeitos através de discursos pautados em poderes políticos, econômicos, ideológicos excludentes que marginalizam ainda mais os sujeitos, afastando-os dos seus direitos de cidadãos, os impossibilitando enquanto produtores de cultura, arte, história e conhecimento, e que, em sua maioria, os têm negando também o direito de consumir cultura, arte, história e conhecimentos. Para com isso, destruir a ideia de Uma cultura superior (universal, tradicional) em detrimento de sujeitos sem culturas (fronteiriços, marginais, de exterioridades), igualando os sujeitos e suas culturas através da educação descolonial como proposição de relações entre ambos (professor e estudantes). Ao nos referirmos ao livro didático de Arte que represente adequadamente os povos indígenas, se afastando da visão colonial moderna primeira ali ainda exposta, o ideal seria um livro didático elaborado para cada região do país, para assim aproximar-se da cultura e representar as etnias específicas de cada região (a partir delas próprias) – cada indígena preparar um material para uso nas escolas que contasse a história da sua cultura –, não esse único livro didático que não dá conta de contemplar as especificidades étnicas, das mais variadas etnias indígena, distribuídas ao longo do território brasileiro.

Brevíssimas, mas necessárias considerações

Nesta seara exposta, este trabalho quis fazer evidenciar, através de uma discussão epistemológica tomada como método epistêmico-fronteiriço biográfico, as problemáticas que assolam, de certa forma, diretamente ao professor (numa relação cotidiana consigo próprio) na ainda equivocada compreensão dos conceitos de diferenças e fronteiras na contemporaneidade: seja sobre a “representação” do indígena no livro didático de Arte, seja na “implementação” da Lei 10.639/2003 – da obrigação do trabalho com a “História e Cultura Afro-Brasileira” –, ou seja ainda na “relação” que se estabelece (ou não) entre o professor e o estudante (negro ou indígena e também não somente com esses), quando da incompreensão de um sistema da educação brasileira que se estabeleceu assentada em regras e normas, bem como direitos e deveres, mais deveres que direito, impositivos aos sujeitos das diferenças em situação de fronteiras. Portanto, quis-se evidenciar, a partir das proposições que ancoram nossas noções conceituais de diferença e fronteira descoloniais, mas infelizmente não somente, um pensamento moderno que logrou



homogeneizar o diferente e os múltiplos lugares a partir de seus modelos internos estabelecidos de tempo histórico e lugar geográfico ideais que sempre olham o que está para além deles como objetos. Por conseguinte, esses últimos, história e lugar da sapiência, ancorados em padrão que favorecem a exclusão, estabeleceram regras dúbias para nossa noção de corpo, de gente, de arte, cultura e conhecimentos (educação) baseados na semelhança com aqueles e em uma ideia de separação do outro para livre arbítrio de si próprio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Ensino de arte: memória e história. (Estudos; 248/ dirigida por J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 2008.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. “Biogeografias Como Episteme Local: Fronteiras Platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Et. al. Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteira, discurso indígena e literaturas de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Paisagens biográficas pós-coloniais: retratos da cultura local sul-mato-grossense. Campo Grande, MS: Editora Life, 2018.

BRASIL. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < HTTP://www.planalto.gov.br > Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

BRITO, Gilmara de Souza de. Com o pano em mãos, meu nome é África: possibilidades outras para além da implementação da Lei 10.639/2003. 2019. 133. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Educadores) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo de Grande, Campo Grande, MS.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DERRIDA, Jacques. Políticas da amizade. 1ª ed.. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das letras, 2003.

FERRARI, Solange [et al.]. Por toda parte, 9º ano. 1 ed. Bibliografia. I. Arte (Ensino Fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando. São Paulo: FTD, 2015.

GOMES, Nilma Lino. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-89.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEIRA, Beá. Percursos da Arte: volume único: Ensino Médio: Arte 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. I. Artes (Ensino Médio) I. Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto. São Paulo: Scipione, 2016.

MIGNOLO, Walter, D.. “Desafios decoloniais hoje”. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. In: Revista Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> – acessado em: 07 de novembro de 2018.

MIGNOLO, Walter. D.. Habitar la frontera: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Primera edición en español. «La globalización de la indianización» / Global Indianization (2009, técnica y dimensiones variable). De Pedro Lasch. Edicions Bellaterra, S.L: Barcelona, Espanha, 2015.

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

NASCIMENTO, Maila Indiara. Por uma representação outra do indígena nos livros didáticos de arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. 2019. 139. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Educadores) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo de Grande, Campo Grande, MS.

NOLASCO, Edgar Cézár. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar Cézár; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

NOLASCO, Edgar Cézár. “Quando as teorias itinerantes esbarram nas teorias do sul”. In: *Cadernos de Estudos Culturais: Cultura urbana*. Campo Grande, MS. Ed.. UFMS. V. 9. N. 17, 2017a, p. 25-40. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4218/3324> - acessado em: 15 de maio de 2018.

NOLASCO, Edgar Cézár. *Perto do Coração Selbaje da Crítica Fronteriza*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.25, n.1, p. 11-20, jan./jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. S/d; s/p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

PALERMO, Zulma. *Para uma pedagogia decolonial*. 1ª ed. (El desprendimento / Walter Mignolo). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

POUGY, Eliana. *Ápis: arte, 4º e 5º ano: volume único*. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Fundamental) I. São Paulo: Ática, 2014.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, globalização e democracia”. *Revista Novos Rumos*, v. 17, nº 37, p. 4-25, maio. /ago. 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOLIGO, Rosaura. “Para que entendam”. In: Rosaura Soligo|Site Oficial. <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/> Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-para-que-entendam1.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

SOUZA, R. F. “Prefácio”. In: FISCARELLI, Rosilene B. *Materiais Didáticos: discursos e saberes*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.