

O CURRÍCULO NA PRÁTICA: CAMINHOS PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Maria Eduarda Furlan Henrique ¹
Eliana Ballarotti do Nascimento ²

RESUMO

O estudo em questão investiga as relações da historiografia da arte com discursos hegemônicos e contra hegemônicos no ambiente de sala de aula por meio de pesquisa bibliográfica realizada em paralelo com a análise de dois dos materiais propostos pelo Governo do Estado intitulados “Arte da Lusona” e “O corpo negro na performance artística”, lidando ao mesmo tempo com as estratégias pensadas para o ato de ensinar, a modificação dos materiais e os resultados obtidos ao final de cada regência. Para isso foi utilizada a pedagogia dialógica de Paulo Freire aplicada aos estudos decoloniais, passando por autores do grupo Modernidade/Colonialidade. A pedagogia freiriana, nesse sentido, se mostrou um caminho plausível no combate a colonização do saber. Ao fim da pesquisa, concluiu-se que, embora existam inserções no currículo de conteúdos voltados para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases, os materiais propostos apresentam algumas fragilidades no que diz respeito à eficiência da arte-educação, demonstrando a necessidade de fomentar estratégias que libertem a produção e o ensino do conhecimento da racionalidade e modernidade europeias.

Palavras-chave: Eurocentrismo; Colonialidade do saber; Pedagogia dialógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um estudo realizado em paralelo com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir de observações realizadas ao longo da regência das aulas da turma do 9º ano. Durante a elaboração das aulas e observação dos materiais propostos pelo RCO ficou nítido a necessidade de estabelecer com a turma uma arte-educação para além dos discursos hegemônicos, isto é, capaz de contemplar a decolonização do saber.

Nesse sentido, o trabalho em questão se propõe a investigar as relações da historiografia da arte com produções que fogem do protagonismo europeu no que diz respeito ao ambiente de sala de aula, isto é, quais assuntos são trabalhados e como espera-se que estes sejam trabalhados. O artigo também pretende tratar, para além das problemáticas envolvidas,

¹ Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, maria.eduarda.furlan@uel.br;

² Professora orientadora: Graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, eliana.nascimento@escola.pr.gov.br;

Este relato é resultado parcial das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Artes Visuais (UEL), fomentado pela CAPS.



as estratégias pensadas durante a regência para tornar os conteúdos relevantes na formação dos alunos.

Para entender tais questões, foram utilizados autores do grupo Modernidade/Colonialidade como Anibal Quijano e Walter D. Mignolo, entre outros autores que tratam de questões referentes a dominação europeia sobre o planeta, para entender acerca da colonialidade, a qual indica como mesmo com o fim do colonialismo, a relação da cultura ocidental com a demais continua seguindo uma lógica de dominação colonial (Quijano, 1992). Em um segundo momento, para pensar tais questões no contexto de sala de aula foi pensada na metodologia dialógica de Paulo Freire, a qual entende que educar é um ato político que precisa levar em consideração o contexto dos alunos. Nesse sentido, a pedagogia freiriana se mostrou eficaz para os objetivos pretendidos visto que a educação é entendida para o autor como uma forma de intervir no mundo.

Assim o trabalho justifica-se pela necessidade de mais pesquisas que tratem da difícil relação da história arte com produções não ocidentais, no caso, trazendo essas questões para o campo da Licenciatura. Como se nota, por muito tempo o currículo não prestigiou temas relevantes para a formação dos estudantes, e por este se tratar de um tema relativamente recente, é necessário destrinchar tais questões e pensar nas possibilidades de ensino de modo a não tornar os conteúdos meramente “para cumprir lei”, mas que sejam capazes de atingir os objetivos pensados para a decolonização do saber.

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica em paralelo com uma análise de dois dos materiais propostos pelo Governo do Estado por meio do RCO (Registro de Classe Online) e com o planejamento e modificação das aulas, bem como a observação dos resultados obtidos ao final de cada regência.

Ao fim do estudo realizado, notou-se que, apesar das inserções no currículo de conteúdos capazes de contemplar a Lei de Diretrizes e Bases, os materiais propostos apresentam algumas problemáticas em relação eficiência de uma arte-educação que caminhe rumo à decolonialidade. Assim, foi demonstrada a necessidade de fomentar estratégias para um ensino transformador e conectado a realidade dos discentes, isto é, para além do mero cumprimento de leis.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica que parte da teoria decolonial em paralelo com análise dos materiais propostos pelo Governo do Estado.



Posteriormente, também foi considerado para a elaboração desse relato, o planejamento e modificação das aulas ministradas aos alunos.

Em primeiro lugar, tomando como ponto de partida, os estudos decoloniais, foram analisados dois materiais propostos pelo Governo do Estado por meio do Registro de Classe Online, intitulados “Arte da Lusona” e “O corpo negro na performance artística”. Para que a análise se desse da maneira mais objetiva possível, consideraram-se pontos como: número de artistas citados, número de palavras nos textos explicativos, clareza dos textos, disposição das imagens etc. Porém, o principal fator utilizado para a análise foi a identificação do discurso articulador, isto é, se este estava alinhado ao pensamento hegemônico ou contra hegemônico.

Ao final de cada regência, foi considerado como o material reelaborado e a metodologia escolhida durante as reuniões de planejamento com a professora orientadora foram eficientes na aprendizagem dos alunos. Para isso, considerou-se como as discussões se conectaram com o contexto dos estudantes a partir dos diálogos levantados pelos mesmos durante as explicações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para o entendimento das questões abordadas, a pesquisa baseou-se em estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, bem como outros autores coerentes para tratar acerca da dominação europeia. Posteriormente, tais questões foram pensadas para o contexto de sala de aula a partir da metodologia freiriana, a que toma o ato de educar como um ato político que leva em consideração o contexto dos alunos.

Em um primeiro momento, é necessário entender as relações de poder existentes no mundo da arte, e conseqüentemente, seus reflexos na educação, ou seja, o protagonismo do olhar moderno ocidental no entendimento do que é arte e seus reflexos no currículo. Para tanto, é preciso examinar as relações de dominação que a Europa estabeleceu historicamente com o restante do mundo, consolidando o poder global que articula todo o planeta, o que dá nome ao que Quijano chamou de colonialidade.

A partir disso é possível entender a organização mundial de recursos atual, a qual, evidentemente está sob o controle e em benefício dos europeus, seus descendentes euro-norte americanos e a parte do mundo que não fora antes colônia europeia, sobretudo suas classes dominantes, em detrimento dos explorados da América Latina e África, por exemplo. Assim, os explorados são, não coincidentemente, os membros das populações colonizadas durante o processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante (Quijano, 1992).



A partir dessa questão, é possível distinguir os conceitos colonialismo e colonialidade. O colonialismo europeu, sucedido mais tarde pelo imperialismo, se trata da dominação formal em termos políticos, sociais e culturais diretos em um período temporal. Apesar do fim formal do colonialismo, a predominância das sociedades beneficiadas por essa forma de dominação sobre o restante das sociedades do planeta é entendida por colonialidade.

Portanto, colonialidade atua no campo do imaginário. A colonialidade do poder é um conceito que aponta como relações coloniais nas esferas econômica e política ainda se perpetuam mesmo com o fim do colonialismo, denunciando “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel apud Ballestrin, 2013, p. 100).

Além do mais, é preciso reforçar nesse momento, pois esse é um dos grandes eixos do estudo em questão, que o conceito de colonialidade é estendido para outros âmbitos que não só o do poder, mas se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013). Desse modo, pode-se entender que é criada uma relação de dominação entre a cultura do ocidente e as demais culturas por meio da reprodutividade do olhar moderno ocidental. Nas palavras de Quijano:

[...] a relação entre a cultura europeia, chamada também de “ocidental”, e as outras segue sendo uma relação de dominação colonial. [...] Consiste, inicialmente, em uma colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade desse imaginário. Em alguma medida, é parte de si (Quijano, 1992, p. 2)

Assim, a cultura europeia é tida como um modelo cultural universal que produz paradigmas associados a elementos cognitivos como norma orientadora de desenvolvimento cultural, isto é, intelectual e artístico. Assim, conforme já dito, a raiz colonial do poder é uma estrutura que engloba e entrelaça diferentes níveis, atingindo questões que tangem a arte e a cultura e as dimensões do ser e do saber, as quais caminham de mãos dadas, já que a colonização do ser é uma consequência da colonização da consciência e repressão dos conhecimentos dos colonizados.

Expostas essas questões, é possível entender com mais nitidez como essas questões se refletem na arte educação. Assim, esclarece-se como é a colonialidade que promove um currículo cronologicamente eurocentrado, em que predomina a história da arte europeia e seus grandes mestres. Também é a colonialidade que faz parecer natural a distinção entre arte e artefatos, quando os objetos são pertencentes a povos não-ocidentais, bem como várias outras



dicotomias comumente reproduzidas em sala de aula. É a colonialidade que tradicionalmente apresenta nos livros didáticos Picasso, e tantos outros artistas modernos, como o “descobridores” do valor da arte africana, sem se quer mencionar que inclusão dessas formas artísticas na modernidade se deu sob o olhar ocidental, de maneira desprovida de interesse moral ou político. Do mesmo modo, é a colonialidade que atua também, mesmo que de forma inconsciente, quando professores realizam atividades artísticas rasas, eventuais e até mesmo reprodutoras de estereótipos em dias como o feriado da Consciência Negra ou o Dia dos Povos Indígenas.

Além desses, poderiam ser citados aqui inúmeros outros exemplos de como a colonialidade acaba por aparecer na sala de aula. Porém, será dado maior ênfase no que foi observado durante a regência das aulas do 9º ano, as mudanças recentes observadas no currículo que evidenciam o surgimento de novas narrativas e as questões cabíveis ao mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que, com o avanço dos movimentos sociais, os quais possibilitaram que novas narrativas ganhassem força, foi garantido por lei que fosse obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas e afro-brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, como demonstram as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O apagamento dessas histórias e culturas no Brasil acompanha toda a historiografia do país. A partir da distância criada entre o colonizador e o colonizado, os saberes e subjetividades do outro são reforçados enquanto ilegítimos, ao mesmo tempo o modelo cultural europeu é reforçado como superior, verdadeiro e digno de prestígio. Segundo Bhabha:

Não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial - o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro. E é em relação a esse objeto impossível que emerge o problema liminar da identidade colonial e suas vicissitudes (Bhabha, 1998, p. 76).

Essa forma de dominação colonial, ligada em primeiro momento a colonialidade do saber, é atuante no âmbito artístico-cultural e deve ser entendida não somente como rejeição dos saberes do outro e de que esse possa ter contribuições, mas também pela imposição do conhecimento eurocentrado como modelo paradigmático. Nesse sentido, essas leis citadas



podem ser interpretadas como um avanço para o enfrentamento do racismo estrutural, representando mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Durante a regência das aulas do 9º ano possibilitadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), foi possível observar na prática algumas dessas mudanças, como demonstram as aulas nivelamento 10 e aula 43 propostas pelo Registro de Classe Online (RCO), intituladas “O corpo negro na performance artística” e “A Arte da Lusona” respectivamente.

Tais aulas representam um distanciamento do protagonismo europeu, tradicionalmente reproduzido nas aulas de artes por uma cronologia centrada na história da Europa e apresentação de seus artistas, sobretudo figuras masculinas. Desse modo, essas aulas propostas representam, em parte, o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), indicando o surgimento de novas narrativas.

Contudo, é preciso nesse momento atenção para alguns pontos importantes, pois embora esses conteúdos representem avanços, ao mesmo tempo precisam ser consideradas outras questões para que eles não sejam apenas aulas para “cumprir lei” sem levar em consideração os objetivos, a justificativa e a importância de estes comporem o currículo.

Sendo assim, é importante pontuar que ao longo da permanência no programa, a qual se iniciou em junho de 2025, até o então momento, as aulas citadas, juntamente com a aula “Movimento e cultura do Hip Hop”, foram as únicas relacionadas às leis da LDB. Além do mais, durante a experiência no programa, até o momento, não foi observada nenhuma proposta de aula ou atividade relacionada a história e cultura indígena.

Em relação às aulas propriamente ditas, é necessário considerar ao mesmo tempo, como esses conteúdos, embora bastante interessantes e relevantes para a formação artística dos alunos do Ensino Fundamental, ainda apareceram ao decorrer do ano letivo de forma bastante pontual e isolada. Nesse sentido é importante pensar não somente em trazer esses assuntos, mas também na maneira com que esses serão apresentados.

Assim, é relevante sempre considerar como esses saberes serão introduzidos a partir do contexto dos alunos, de maneira a ofertar um ensino atrelado ao contexto prévio dos mesmos, e, portanto, capaz de abarcar as demandas sociais condizentes a realidade do estudante brasileiro, já que ensinar é um ato político (Freire, 1996).

Por último, também é interessante ressaltar como em alguns momentos o material proposto pelo RCO pareceu raso e mal elaborado. No material que relacionava o corpo negro e a performance, os objetivos apresentados eram “conhecer artistas negros(as) que trabalham com a Performance” e “refletir sobre as representações dos corpos negros na arte”. O material



apresentava alguns questionamentos interessantes a serem feitos aos estudantes, mas falhou ao apresentar os artistas que trabalhavam a questão, visto que apenas 3 artistas foram citados no material de forma bastante simplificada no que diz respeito à apresentação de suas obras.

Para cada um dos 3 artistas (Ana Beatriz Almeida, Renata Felinto e David Hammons) foram disponibilizados no material uma pequena biografia ao lado de uma foto do artista e, em seguida fotografias de três obras de cada artista, dispostas todas em um mesmo slide, com suas respectivas legendas. Nas biografias, pouco se falava sobre a temática dos trabalhos e processos criativos.

Os textos dedicados a explicar os trabalhos continham em média aritmética simples cerca de 20 palavras, contendo apenas 15 palavras o menor deles e 26 o maior. Além do mais, as fotografias das obras apresentadas, principalmente pela linguagem em questão se tratar da performance, eram incapazes de demonstrar a profundidade das obras ou explicar como essas ocorreram.

Assim, trabalhos profundos foram apresentados de maneira rasa. Assim, considera-se que, embora o material proposto tivesse elaborado questionamentos interessantes a serem feitos aos alunos, ele foi incapaz de fornecer repertório de qualidade por meio das obras e artistas para enriquecer as discussões, tornando o material raso. Dessa forma, denunciou-se a necessidade de reelaboração do material, de modo a fornecer repertório artístico mais denso para a melhor discussão de questionamentos relevantes e condizentes com a história do Brasil.

Em relação à aula acerca da Arte da Lusona, o material elaborado pelo RCO buscou explicar o que era Lusona, o povo que o produzia e alguns dos costumes e regras para a elaboração dessa escrita. Embora seja considerado que o material apresentou de maneira razoável esse tipo de produção cultural, a crítica construída em torno desse material será referente a natureza da arte.

A aula de arte deve conter espaço para abrigar diversos tipos de produções culturais que se distanciem da Belas Artes europeias, contudo, em nenhum momento o material se preocupou em dar explicações a menção de Lusona enquanto Arte e não escrita. Segundo Azoulay, a descontextualização de produções que um dia desempenharam funções diferentes na sua sociedade de origem e sua “designação como ‘arte’ pode ser considerado como um tipo de violência imperial” (Azoulay, 2020 apud Vergès, 2023, pp. 83-84). Essa desvinculação, demonstra como alguns produções tornam-se arte, processo no qual costuma predominar o discurso ocidental, silenciando os conceitos elaborados pelas próprias culturas para definir o que é Arte. No caso de povos indígenas brasileiros, a pesquisadora Els Lagrou explica que



[...] trata-se de povos que não partilham nossa noção de arte. Não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética em nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o pólo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo. (Lagrou, 2010, p. 1).

Assim, a depender dos casos, algumas classificações dizem muito mais respeito à ótica ocidental que sobre o contexto original dos mesmos. Nesse sentido, não é porque inexitem o conceito de estética e os valores, que o campo das artes agrega na tradição ocidental, que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza.

Seguindo essa linha de raciocínio, é válido apontar como o material didático em questão, em nenhum momento demonstrou preocupação em ao menos mencionar a visão do povo Chokwe a esse respeito, ou explanar brevemente a discussão apresentada. Sendo assim, muitas das abordagens mais comuns no ocidente acabam por não dar ao outro o local de fala que lhe é devido.

Essa aula também mostrou a necessidade de ser reelaborada. Durante o planejamento, o material didático foi reestruturado de modo a contemplar os procedimentos metodológicos pensados durante a estruturação do plano de aula, contemplando os objetivos redefinidos.

Assim, a aula objetivou além de conhecer a arte de Lusona e sua importância dentro de sua cultura originária, identificando o suporte e a ferramenta utilizados, bem com função desempenhada por essa produção cultural, garantir que os alunos compreendessem formas de expressão culturais que fogem da tradição ocidental enquanto formas válidas e significantes dentro de seu contexto, discutindo algumas diferenças entre as produções culturais tradicionais do ocidente.

A metodologia utilizada baseou-se na pedagogia dialógica. Assim, para além dos tópicos já pretendidos pelo material previamente dado, a exposição dos assuntos em diálogo com os alunos passou por questões que revelaram contrastes com o que é considerado Arte no ocidente, como o interesse dos Chockwe em dar continuidade a uma tradição/estilo ancestral, a conexão dessa produção com o grupo e suas preocupações, sua dependência com domínios da vida social, a questão da efemeridade do suporte e, por último, também foi trabalhado a questão da divisão de gênero e porque isso não configura necessariamente um tipo de machismo como se vê no ocidente.

Por meio da exposição dos assuntos em diálogo com os alunos foi possível construir um saber integrado às vivências dos alunos, os quais em diversos momentos compartilharam



suas percepções com a turma. Desse modo considera-se que a aula foi capaz de atingir os objetivos propostos, caminhando no sentido da decolinização do saber.

Diante da análise dos materiais feita, fica claro como esses conteúdos representam um enorme passo na luta social e abrem portas para que o estudante adquira maior consciência acerca das consequências históricas de seu país bem como conhecimento sobre demais culturas. Contudo, apesar dos conteúdos interessantes para a grade curricular, conforme analisado, os materiais propostos ainda apresentam diversas problemáticas as quais devem ser levadas em consideração. Nesse sentido, a situação demonstra que, caso o professor não esteja preparado, ou baseie sua aula totalmente no que é proposto pelo Governo do Paraná, a aula pode tomar rumos questionáveis em diversos sentidos.

Assim sendo, é preciso pensar em estratégias capazes de aprofundar o conhecimento dos alunos ao mesmo tempo que o cotidiano dos mesmos (isto é, suas vivências, seus conhecimentos prévios, seu mundo fora da sala de aula) seja relacionado ao que está sendo dito em sala de aula. Nesse sentido, a pedagogia dialógica de Paulo Freire, conforme demonstrado anteriormente, pode ser uma grande aliada para um arte-educação decolonial, visto que ela reflete ao mesmo tempo o compromisso ético-político do professor no ato de ensinar (Freire, 1996).

Portanto, podem se pensar estratégias como as elaboradas durante o trabalho de campo para que conhecimento seja construído coletivamente em sala de aula de modo mais profundo e relevante para intervir diante do mundo. Dessa maneira pode se pensar em trazer questionamentos em diferentes aulas quando cabíveis, para que a decolonização do saber não se limite a uma aula específica. Assim pode-se pensar em trazer artistas indígenas, afro-brasileiros, queer etc., em diversas aulas e ao lado de artistas renomados na sociedade ocidental como referências para os alunos, bem como pensar em atividades que questionem os paradigmas da sociedade ocidentalizada (não excluindo artistas europeus, mas descentralizando-os), promover leitura crítica de imagens etc.

É importante ressaltar novamente como o contexto dos alunos é extremamente relevante para uma arte-educação efetiva e capaz de decolonizar o conhecimento. Assim, não é preciso manter o ensino de arte voltado para o museu, mas relacioná-lo à estética periférica, às culturas ameríndias brasileiras e afro-brasileiras que na maioria das vezes já são vivenciadas pelos estudantes.

Na sala de aula é preciso, portanto, trabalhar com contra-narrativas. A contextualização é onde a decolonialidade ganha força pois é ela que abre espaço para discutir poder, raça, classe, gênero, colonialismo etc. Educar implica uma tomada de posição diante



do mundo e é nesse sentido que a transformação do conhecimento é um dos passos mais fundamentais para a transformação social, uma vez que

A colonialidade do saber está associada ao controle e à negação dos saberes e subjetividades não europeus, enquanto os conhecimentos ocidentais são vistos como universais e hegemônicos, o que se conceitua como eurocentrismo, ou seja, uma visão de mundo e epistemológica produzida a partir das sociedades euro ocidentais. A suposta neutralidade do conhecimento euro-ocidental [...] esconde seu caráter racista, machista, heteronormativo e hierarquizante. Já a colonialidade do ser vincula-se à vivência dos indivíduos que sofrem as mazelas desta dinâmica, que, mediante a uma ciência posta como neutra, produziu a racialização de corpos a partir da linguagem euro americana (Melo; Rosa; Possamai, 2024, p.348).

Nesse sentido fica evidente como a colonização do saber implica a colonização do ser. Esses processos andam de mãos dadas e é por isso que é tão importante que se preocupe em decolonizar o saber, uma vez que é ele que representa um primeiro passo para a diminuição reprodução das desonras geradas pela colonialidade contra as pessoas que são alvo das narrativas hegemônicas. Desse modo, é impossível não falar sobre poder, visto que o conhecimento é classificado por aqueles que tem o poder de classificá-lo. Mignolo explica que a classificação não é natural, mas uma questão de dominação implantada pelo conhecimento imperial hegemônico (Mignolo, 2018). Nesse sentido, tocando a questão do ser, “a classificação das pessoas não resulta naturalmente das próprias pessoas [...] mas é inventada por aqueles que tinham o poder de classificar e controlar o conhecimento” (ibidem, p.319).

A vista dessas reflexões, fica claro como a colonialidade atua em sua tripla dimensão, denunciado a relevância das questões tratadas anteriormente. A decolonização do saber implica a libertação dos que sofrem as mazelas da dinâmica colonialista, e simboliza ao mesmo tempo resistência contra as formas de poder que perpetuam esse sistema. Segundo Quijano:

A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade envolve também a liberdade de todas as pessoas, de optar individualmente ou coletivamente em tais relações. E, sobretudo, a liberdade para produzir, criticar e mudar, intercambiar cultura e sociedade. É parte, por fim, do processo de libertação social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminatório, como exploração, como dominação. (Quijano, 1992, p.10)



Portanto, a evidenciação de narrativas contra hegemônicas na sala de aula é parte para o processo de libertação social que vem se organizando no cenário brasileiro. A educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996) e é por isso que podemos entendê-la como um ato tão essencial para a libertação do conhecimento e conseqüentemente das pessoas a do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o então momento, estima-se que, embora, conforme demonstrado, existam inserções no currículo de conteúdos voltados para o cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a qual contém enunciados que representam o avanço dos movimentos sociais ao longo das décadas, os matérias preparados pelo Governo do Estado do Paraná por meio do sistema RCO indicam algumas fragilidades no que diz respeito a uma arte educação efetiva, isto é, uma educação capaz de cumprir os objetivos por trás das leis e não somente as leis.

Assim, a partir os obstáculos encontrados, é necessário pensar estratégias capazes de “libertar a produção do conhecimento, da reflexão e da comunicação das covas da racionalidade/modernidade europeia” (Quijano, 1992, p.9), visto que, essa é uma atitude essencial para a redução das dinâmicas produzidas pela colonialidade em suas três esferas atuantes (o saber, o ser e o poder).

Em vista disso, a Universidade Pública deve se atentar ainda mais para a formação de professores, evidenciando as pautas decoloniais nos cursos de Licenciatura, pois sabemos que essencialmente a Universidade é uma instituição moderna e colonial (Mignolo, 2018). Nesse sentido, esses discursos não hegemônicos são relativamente recentes. Em consequência disso, vem a importância dessa em continuar se tornando um elemento engajado com as necessidades sociais do país.

Também é válido relembrar a história do Brasil e as sequelas até hoje pelo colonialismo. Ao relembrar a história, principalmente a partir das narrativas silenciadas, torna-se mais claro quem são as pessoas que tem o poder de controlar o conhecimento, e em consequência disso as pessoas. Assim, nasce a importância de uma educação capaz de abarcar o contexto brasileiro, visto que em um país com uma história como essa, é essencial que todos tenham consciência sobre o assunto, e, a arte, por meio da educação, é capaz de auxiliar na decolonização de uma maneira que só ela pode fazer: por meio da sensibilidade.



Por fim, sugerem-se tópicos interessantes para trabalhos futuros que derivam da metodologia freiriana, mas que não tiveram espaço para serem trabalhados nesse artigo. Pensa-se nesse sentido, como metodologia capaz de enquadrar as necessidades da arte-educação decolonial a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, na qual as dimensões: contextualização teórica, contemplação estética e fazer artístico podem ser moldadas de modo a contemplar os objetivos esperados pelo tipo de educação enfatizado nesse trabalho.

Nesse sentido a contextualização teórica abriria espaço para discutir poder, raça, classe, gênero etc. A contemplação estética de obras de arte promoveria a leitura crítica de imagens utilizando-se da educação visual como alfabetização política (introduzindo perguntas como ‘quem produziu essa imagem?’, ‘para quem ela foi produzida?’, ‘quem é representado e quem não é?’, etc). E por último o fazer artístico, abre espaço para a criação poética e sensível a partir do que foi discutido em sala de aula. O aprofundamento e prática dessa metodologia ficará para trabalhos futuros, contudo, é importante apontá-la como um caminho promissor para a arte-educação decolonial apresentada. A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BHABHA, Homi. Interrogando a identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós colonial. In: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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

LAGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Revista Proa**, Campinas, v.1, n.2, p. 1-26, 2010.

MELO, Roberta Madeira de; ROSA, Elza Viera da; POSSAMAI, Zita Rosane. **Para decolonizar os museus: desafios e possibilidades**. Revista Memória em Rede, Pelotas, v. 16, n. 31, p. 345-362, 2024.



MIGNOLO, Walter. **Museus no Horizonte Colonial da Modernidade**: Garimpendo o Museu de Fred Wilson. Tradução de Simone Neiva Loures Gonçalves e Gisele Barbosa Ribeiro. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasília, n.13, p.309-324, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e Modernidade/Racionalidade. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados**: 1492 y la población indígena de las Américas. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones, 1992.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu**: programa de desordem absoluta. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

