

ARTE-EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EAD: PERSPECTIVAS SOBRE A ARTE NÃO EUROPEIA E A DESCOLONIZAÇÃO NO CURRÍCULO

ART EDUCATION IN DISTANCE HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES ON NON-EUROPEAN ART AND DECOLONISATION IN THE CURRICULUM

ARTE-EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EAD: PERSPECTIVAS SOBRE EL ARTE NO EUROPEO Y LA DESCOLONIZACIÓN EN EL CURRÍCULO

Aline Evelin Marinho de Farias¹

Resumo

Esta produção pretende explorar as contribuições sociais ao trabalhar a arte não europeia no curso de artes visuais no Ensino a Distância (EaD) como forma de promover a descolonização curricular do ensino superior. O trabalho de pesquisa tem como objetivo geral identificar como a arte não europeia no currículo do ensino a distância de artes visuais impacta a vida do estudante e, além disso, como objetivo específico, o trabalho busca definir como surgiu o ensino de artes visuais no Brasil; identificar a origem da colonização curricular na arte-educação brasileira; refletir sobre o papel do currículo no ensino à distância; caracterizar o público a quem o ensino é destinado; investigar os fatores sociais, culturais e históricos que culminaram para um currículo de artes visuais no EaD que prioriza a classe dominante e a arte europeia em detrimento de outras. A metodologia utilizada possui caráter qualitativo, básico e exploratório. O referencial teórico foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico, dados estatísticos e pesquisa documental. Os resultados apontam que a ausência ou pouco aprofundamento de determinados conteúdos em detrimento de outros acarretam em uma arte-educação ainda sob as amarras da dominação europeia. No entanto, a educação em artes visuais também é um ato político. O ensino-aprendizagem é uma luta contra o orientalismo, o racismo estrutural e os estigmas étnicos aos quais somos submetidos em sociedade. Assim, ao trazer a arte não europeia em um papel de protagonista, cria-se um verdadeiro espaço de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: arte; currículo; descolonização; orientalismo.

Abstract

This production seeks to examine the social implications of incorporating non-European art into distance learning visual arts courses as a means of advancing the decolonization of the higher education curriculum. The overarching objective of this research is to ascertain the impact of non-European art in the distance learning visual arts curriculum on students' lives. Furthermore, the project aims to elucidate the genesis of visual arts education in Brazil, ascertain the provenance of curricular colonization in Brazilian art education, reflect on the role of the curriculum in distance learning, delineate the intended audience for the program, and investigate the social, cultural and historical factors that have led to a visual arts curriculum in distance learning that prioritizes the ruling class and European art to the detriment of others. The methodology employed is qualitative, fundamental, and exploratory. The theoretical framework was developed through a comprehensive review of existing literature, statistical data, and documentary research. The results demonstrate that the absence or lack of depth of certain content, to the detriment of others, results in an art education that remains subject to European domination. However, visual arts education is also a political act. Teaching and learning can be understood as a struggle against orientalism, structural racism and the ethnic stigmas to which we are subjected in society. Consequently, the introduction of non-European art into a country has the potential to effect significant change.

Keywords: art; curriculum; decolonization; orientalism.

¹ Licenciada em Artes Visuais no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Resumen

Esta producción pretende explorar las contribuciones sociales al trabajar el arte no europeo en el curso de artes visuales en la Enseñanza a Distancia (EAD) como una forma de promover la descolonización curricular de la educación superior. El trabajo de investigación tiene como objetivo general identificar cómo el arte no europeo en el currículo de la enseñanza a distancia de artes visuales impacta la vida del estudiante y, además, como objetivo específico, el trabajo busca definir cómo surgió la enseñanza de artes visuales en Brasil; identificar el origen de la colonización curricular en el arte-educación brasileña; reflexionar sobre el papel del currículo en la enseñanza a distancia; caracterizar al público al que se dirige la enseñanza; investigar los factores sociales, culturales e históricos que culminaron en un currículo de artes visuales en el EAD que prioriza la clase dominante y el arte europeo en detrimento de otros. La metodología utilizada es de carácter cualitativo, básico y exploratorio. El referencial teórico fue desarrollado por medio de un levantamiento bibliográfico, datos estadísticos y búsqueda documental. Los resultados indican que la ausencia o poca profundización de ciertos contenidos en detrimento de otros crea un arte-educación aun bajo las ataduras de la dominación europea. Sin embargo, la educación en artes visuales es también un acto político. La enseñanza-aprendizaje es una lucha contra el orientalismo, el racismo estructural y los estigmas étnicos a los que estamos sometidos en sociedad. Así, al traer el arte no europeo en un papel de protagonista, se crea un verdadero espacio de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: arte; currículo; descolonización; orientalismo.

1 Introdução

No ensino à distância de artes visuais, a universidade está formando um profissional que deve reconhecer a própria cultura e atuar ativamente como um sujeito que promove a diversidade, a tolerância e a leitura plural, pois o ato de educar também confere um trabalho humanizador. Por conseguinte, esse trabalho de pesquisa consiste em apontar as contribuições sociais ao valorizar a arte não europeia e promover a descolonização curricular dentro dos cursos superiores de licenciatura em artes visuais no ensino à distância.

Ao buscar informações relacionadas à linha de pesquisa e ao tema, as seguintes questões foram levantadas: quais são as contribuições sociais que a descolonização do currículo universitário no ensino à distância de artes visuais oferece? Por que é necessário que a arte não europeia seja contemplada no currículo do curso de Artes na modalidade de ensino à distância? Quem está sendo afetado por esse sistema? O objetivo geral desse artigo científico é identificar a relevância e as contribuições ao conceber a arte não europeia no currículo do ensino a distância de artes visuais.

Os objetivos específicos buscam definir, a priori, como se deu o ensino de artes visuais no Brasil, como ele acontece, qual é o conceito de arte não europeia e refletir sobre o papel do currículo de artes visuais no ensino à distância. Além disso, busca-se a caracterização do público a quem o ensino à distância é destinado, bem como investigar os fatores sociais, culturais e históricos que culminaram para um currículo de educação à distância de artes visuais que prioriza a arte europeia em detrimento de outras.

Para a realização desse projeto de pesquisa e produção do artigo científico, a metodologia escolhida segue uma proposta qualitativa. O referencial teórico se deu por meio

de levantamento bibliográfico, dados estatísticos, pesquisa documental e leitura dos materiais didáticos fornecidos pela Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Para compor o referencial teórico, foram utilizadas as seguintes obras: *Ensino da Arte: Memória e História*, *Arte-Educação no Brasil* e *A Imagem no Ensino da Arte*, por Ana Mae Barbosa; *A Pedagogia no Brasil*, por Dermeval Saviani; *Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente*, por Edward. W. Said; *Artes Visuais, História e Sociedade: Diálogos entre a Europa América Latina*, por Kariucya Perigo; a antologia *Arte Não Europeia*, por Claudia Mattos Avolese e Patrícia D. Meneses; *A História da Arte*, por E. H. Gombrich e *História Concisa da Literatura Brasileira*, por Alfredo Bosi.

Além desses autores, utilizou-se o trabalho de mestrado *Imagens da Colonialidade e Racismo Epistêmico no Currículo de Artes*, do professor pesquisador Marcelino Rodrigues; a pesquisa *Da História Eurocêntrica à Geografia Transcultural: Aporte da Arte Japonesa para os Ecossistemas Artísticos Contemporâneos*, de Afonso Medeiros; *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*, de Nilma Lino Gomes; e o *Eurocentrismo e Currículo: Apontamentos para uma Construção Curricular Não Eurocêntrica e Decolonial*, por Alessandro de Melo e Débora Ribeiro, os quais foram muito úteis para o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. A produção conceitual possui caráter exploratório, de natureza básica e, por fim, é direcionada, principalmente, para outros estudantes e profissionais da área de arte e educação.

2 A origem da arte-educação

Fundamentalmente, não há como definir um único conceito para a arte, no entanto, é possível declarar que a humanidade não existe isolada da criação artística. Não existe cultura sem arte. Não existe civilização sem arte. Portanto, não se pode haver, em uma sociedade, educação sem arte. Afinal,

A arte é um dos elementos fundamentais da civilização, sem a qual nenhuma cultura ou sociedade importante jamais prosperou. No decorrer da história, trabalhos artísticos assumiram muitas formas e serviram a muitos propósitos sempre evoluindo no processo. Em alguns momentos, essas mudanças foram imperceptivelmente lentas, enquanto em outros — mais notavelmente nos primeiros anos do século XX — houve uma explosão de diversidade artística e inovação (Bugler *et al.*, 2022, p. 12).

Quanto à arte-educação, entende-se que ela acompanha o desenvolvimento da mentalidade de um povo, inscrito dentro de um contexto histórico e político, no entanto, seus padrões devem ser quebrados quando esses não conversam com o futuro que se deseja alcançar.

Assim como a construção da arte, e do ofício do artista, sofreu alterações ao longo dos séculos, ocorre com a educação voltada para as artes visuais.

A arte-educação no Brasil se deu a partir de um viés eurocêntrico — e define-se como eurocentrismo a visão de mundo filtrada segundo os valores da europa-ocidental. Essa afirmação parte do entendimento que a constituição de uma pedagogia brasileira teve início por meio de dois eventos essencialmente europeus: o movimento da contrarreforma católica e o Imperialismo Ibérico na América-Latina durante os séculos XV e XVI.

Saviani (2008) considera a chegada dos jesuítas na colônia brasileira, que — subsidiados e incentivados pela coroa portuguesa — implantaram os primeiros colégios no território brasileiro, como um ponto de partida do processo pedagógico no Brasil. No artigo, *Imagens da Colonialidade e Racismo Epistêmico no Currículo de Artes*, o mestrando, Prof. Marcelino Euzebio Rodrigues, e o Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, apontam que “os primeiros traços do ensino da Arte com caráter eurocêntrico no Brasil apareceram no século XVI comandado pelos Jesuítas” (Oliveira; Rodrigues, 2013, p. 2). Assim,

A problemática pedagógica se pôs, pelo menos, desde a vinda dos jesuítas, em 1549, dando origem à “pedagogia brasílica” (1549-4599), a pedagogia do *Ratio Studiorum* (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759-1834). Mas em nenhuma dessas situações aparece o termo “pedagogia”. Este só irá manifestar-se após a independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826 (Saviani, 2021, p. 11).

É importante salientar que, durante esse período, o ensino seguia um formato catequizador. O trabalho artístico desenvolvido era também vinculado à fé cristã e, muitas vezes, era visto com maus olhos pela sociedade, uma vez que os trabalhos manuais eram considerados trabalho de escravo.

A beleza era essencialmente formal. O conhecimento derivava das formas das coisas, emanadas de Deus. A arte era guiada por um raciocínio justo de origem divina. As artes tinham importância quando produzidas a partir de modelos que seguiam as sagradas escrituras e o catolicismo. A criação artística era uma espécie de virtude criativa deixada por Deus na natureza. O artesão, ao realizar o seu ofício, aproximava-se de Deus. A pintura era considerada a leitura dos iletrados (Barbosa, 2008, p. 33).

Ao contrário do que se pode pensar, a problemática da educação jesuítica, essencialmente europeia, não desapareceu com o passar do tempo, mas foi acentuada. O formato europeu-católico de educação trazido para o Brasil durante o período colonial acabou se infiltrando na mentalidade e na cultura brasileira.

Em razão do eficiente trabalho de subjetivação jesuítica, essa hierarquização passou a fazer parte da “*construção mental brasileira*”. Muita gente comunga, ainda hoje,

por exemplo, a ideia de que a língua portuguesa e a literatura são indispensáveis ao currículo escolar enquanto a arte na educação é facilmente descartável (Barbosa, 2008, p. 28).

O Plano de Nóbrega não ajudou muito a tirar a arte-educação do lugar de menosprezo, pois ainda que reservassem algum espaço àqueles que possuíssem algum “talento”, a proposta “continha uma visão estratégica de catequese com enfoque no aprendizado da língua portuguesa, da doutrina cristã, e da leitura e escrita” (Barbosa, 2008, p. 39).

De acordo com o talento dos alunos, explorava-se, de forma complementar, o canto e a música instrumental, atividades que, além de servirem à missa, atraíam outros povos indígenas da vizinhança. Os jesuítas não tinham o propósito exclusivo de ensinar atividades técnicas ou artísticas. [...] O menosprezo em relação à arte na educação, que ainda hoje perdura, é bastante compreensível pelos títulos e prêmios concedidos pelo jesuitismo. Não é por acaso que essa suposição está tão enraizada e é tão difícil de pensar diferente (Barbosa, 2008, p. 39).

No entanto, sabe-se hoje que não se pode pensar em desenvolver a educação desvinculada da arte. Gombrich (2018) define que a arte pode assumir diferentes significados de acordo com o tempo e lugar no qual está inserido. Essa definição sobre a arte propriamente dita respinga no conceito da arte-educação, pois

Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte (Barbosa, 2014, p. 5).

Esse pensamento leva em consideração que a civilização humana caminha ao lado das produções artísticas desde a pré-história, com as pinturas de bisões e mamutes no interior das cavernas, por exemplo. O desenho é ensinamento, tradição e história. Para Gombrich, as pinturas rupestres se trata “das mais antigas relíquias da crença universal no poder das imagens” (Gombrich, 2018, p. 39). Para os gregos, a arte e a beleza eram sinônimo de prestígio. Para o Brasil-Império, no entanto, os artistas enfrentavam a tradição jesuítica. Na segunda fase do desenvolvimento da arte-educação, houve uma preocupação em organizar o ensino superior, mas a ideia enfrentava uma posição dicotômica.

Barbosa explica que durante o século XIX havia uma tendência em priorizar o ensino superior, pois “o ensino superior era a fonte de formação e renovação do sistema de ensino geral como um todo” (2002, p. 15). Todavia, a autora contempla que a prioridade dada à questão do ensino superior se voltava para a construção de uma elite culta, que defendesse os ideais do

Império, “enquanto durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro” (Barbosa, 2002, p. 16).

Dessa forma, o desenvolvimento da educação no Brasil-Império foi marcado pelo caráter seletivo. Alfredo Bosi concorda quando diz que o mais importante era “a absorção pelos melhores talentos de padrões culturais europeus refletidos na Corte e nas capitâncias provincianas” (Bosi, 2022, p. 96).

O autor completa:

O Brasil, egresso do puro colonialismo, mantém as colunas do poder agrário [...] Carente do bioma urbano indústria-operário durante quase todo o século XIX, a sociedade brasileira contou, para a formação da sua inteligência, com os filhos de famílias abastadas do campo, que iam receber instrução jurídica (Bosi, 2022, p. 96).

Ambos concordam que o ensino brasileiro foi moldado pelas elites e para as elites, assim, os detentores de poder, conhecimento e riquezas conseguiriam se manter, e o ensino de artes visuais seguiu o mesmo caminho.

Com a república foi reiterado o preconceito contra o ensino da arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, pois esta estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder. [...] Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de belas Artes, do Instituto de França, e bonapartistas convictos (Barbosa, 2002, p. 16).

A arte carregava conceitos dicotômicos durante esse período, ora vista como supérflua e atividade desprestigiada, ora considerada interessante para um grupo seletivo de jovens, filhos de famílias abastadas que podiam pagar para receber uma arte-educação de qualidade.

Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos (Barbosa, 2002, p. 26).

Somado a isso, havia também a desvalorização da arte em detrimento de disciplinas consideradas superiores, principalmente porque durante o período colonial brasileiro o estudo do latim e das “artes literárias” era bem mais valorizado. A prática do ensino artístico enfatizava a teoria e só era interessante “quando seguiam as sagradas escrituras e o catolicismo” (Barbosa, 2008, p. 33).

Mesmo como acessório da cultura e instrumento de mobilidade de classificação social, as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais tiveram pouco prestígio

em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura. [...] O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência na educação jesuítica, a qual moldou o espírito educacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos (Barbosa, 2002, p. 21).

Esse panorama permite compreender que a construção de uma pedagogia essencialmente brasileira, que atendesse a todos, como uma forma de promover autonomia, oportunidades no mercado de trabalho e uma arte-educação desvinculada das amarras do colonialismo e da exploração social e estrutural é uma ideia inteiramente nova.

O ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, vem se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação (Barbosa, 2002, p. 11).

Assim, a construção do currículo é uma escolha, influenciada tanto pelo cenário político-econômico quanto o social. Além disso, sabe-se que a seleção de conteúdo a ser discutido é extremamente parcial, pois ainda é pautada pelo olhar eurocêntrico. Fruto das amarras do colonialismo, a mentalidade brasileira em relação a arte e a educação artística não evoluiu muito na mente popular.

Embora ausentes das atividades educativas, eram os ecos de suas concepções que orientavam nossa cultura quando aqui chegou D. João VI, e oito anos depois quando chegou a Missão Francesa [...] Expulsá-los não significou, portando, expurgar o país de suas ideias, que continuaram a germinar em virtude da ausência de ideias novas que substituíssem aquelas veiculadas pela ação missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil (Barbosa, 2002, p. 21).

Com a vinda da modernidade e avanços no campo educacional, houve a manutenção desse mesmo sistema arcaico, pois o ensino superior “tinha como modelo a Escola Nacional de Belas-Artes” (Barbosa, 2002, p. 32):

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou gradualmente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário. [...] A preocupação central a respeito do ensino da Arte, nos incios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias (Barbosa, 2002, p. 32).

3 A descolonização do currículo

Ao afirmarmos que a historiografia da arte é parcial, reconhecemos uma posição que favorece determinadas obras e artistas em detrimento de outros durante a história, e essa postura se reflete não apenas nos livros de história da arte, mas nas galerias, mostras culturais, museus

e na arte-educação. Esse fenômeno também ocorre nos componentes curriculares do ensino à distância, pois, ainda que exista um fenômeno crescente de emancipação das amarras imperialistas na educação, a proposta ainda é incompleta e dicotômica.

A professora de história da arte Perigo explica que esse fenômeno acontece pois:

nosso olhar é formado por meio da arte imposta pelas culturas hegemônicas. O fato de, durante muito tempo, o Brasil ter sido colônia de Portugal contribuiu para tal situação (Perigo, 2016, p. 24).

No entanto, como bem descrito por Alessandro de Melo e Débora Ribeiro no artigo Eurocentrismo e Currículo: Apontamentos para uma Construção Curricular Não Eurocêntrica e Decolonial:

O currículo tem uma história, ele é determinado socialmente, produzido dentro de um amplo contexto. Por meio dele se traduzem concepções de mundo e sociedade, visões interessadas e particulares, ele se vincula a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefacto social e cultural que produz identidades, significações, representações e concepções de mundo (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1782).

Ao contemplar a arte não europeia e promover a descolonização do currículo do curso de artes visuais no ensino à distância, o plano de ensino amplia o repertório educacional do estudante, emancipa esse jovem intelectualmente, promove a diversidade cultural e a tolerância.

Uma proposta modificada das demais auxilia o estudante universitário de artes visuais a abrir o olhar para uma leitura não hegemônica e plural, que valoriza os elementos da arte africana, latino-americana e asiática, pois elas existem, mas ainda não recebem o espaço e a valorização que merecem. É necessário que o passado não continue sendo o presente.

O presente está repleto de suposições do jesuitismo, algumas delas infiltradas nos fundamentos da instituição escolar, com implicações no modo de ver, dizer e fazer de diversas áreas de conhecimento. São destacadas, mencionando as mais evidentes, as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralizações dos educandos. Tais suposições, antes controvertidas, agora são tidas como “naturais” e consensuais. Estão incrustadas no modo de ver, dizer e agir do sistema educacional. Exemplificam o quanto o passado contribui para que o presente seja o que é (Barbosa, 2008, p. 28).

Edward W. Said (2007) aponta o poder de dominação como a principal característica do processo relacional entre a Europa e os países colonizados. Tamanho era o sentimento de soberania perante o outro que “as raças subjugadas não possuíam a capacidade de saber o que era bom para elas” (Said, 2007, p. 70). O autor esclarece, a respeito da dominação franco-

britânica, que as relações de poder devem ser analisadas para que se possa entender a organização cultural e política mundial.

Uma segunda observação é que as ideias, as culturas e as histórias não podem ser seriamente compreendidas ou estudadas sem que sua força ou, mais precisamente, suas configurações de poder também sejam estudadas. Seria incorreto acreditar que o Oriente foi criado — ou, como digo, “orientalizado” — e acreditar que tais coisas acontecem simplesmente como uma necessidade da imaginação. A relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variáveis de uma hegemonia complexa (Said, 2007, p. 32).

O autor parte de uma análise a respeito do conceito de orientalismo — “como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade” (Said, 2007, p. 29) — e da imposição da cultura europeia sobre as culturas dominadas. No entanto, não se pode cometer o mesmo erro, de forma que o ocidente não pode também ser resumido apenas a um único traço cultural.

Não se pode perder de vista as muitas armadilhas da generalização indiscriminada; o ocidente europeu não é uma cultura homogênea: pelo menos duas grandes tradições esbarram-se e misturam-se até hoje, a latina e a anglo-saxônica (Medeiros, 2014, p. 191)

A cultura latina é tão rica de ancestralidade, história e arte quanto o ocidente europeu. O autor Daniel Grecco Pacheco (2020) aponta na antologia Arte Não Europeia que Le Plongeon considerava a América como uma das civilizações mais antigas do mundo “e percebia mútuas e intensas influências entre a cultura maia e a egípcia” (Pacheco, 2020, p. 60). Ao se olhar apenas para uma parte do ocidente, exclui-se todas as demais culturas ricas que dela fazem parte. Por esse motivo, essa pesquisa não se desenvolveu pensando no ocidente *versus* oriente, mas na dominação europeia *versus* países colonizados.

Dessa forma, reconhecer o momento ímpar de inovações e dicotomias que se vive, marcado pelo frescor da contemporaneidade, pelo transbordar de informações e da globalização, com avanço nos mais variados campos de estudo, é o primeiro passo para conceber que não há espaço para a estigmatização étnica ou exclusão dentro do currículo de artes-visuais no ensino superior a distância.

Ao priorizar determinados conteúdos, comumente representantes da classe social dominante, perpetua-se a dupla violência simbólica.

Essa cultura comum nada tem de comum, tem em comum o fato de representar uma certa classe social, a dominante em cada sociedade, em cada período histórico. Aí se encontra o que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram de dupla violência simbólica, ou seja, ao mesmo tempo em que a cultura da classe dominante é definida como a única cultura, tal processo é camuflado como natural e não analisado como fruto de relações sociais de poder (Melo; Ribeiro, 2019, p. 1783).

Essas atuações epistemológicas não podem ser dissociadas da educação, pois o ato de educar cumpre um papel essencial no desenvolvimento humano. Assim, tanto a educação quanto a diversidade precisam dialogar em todos os níveis de aplicação, desde o ensino básico até o superior. No estudo de Nilma Gomes (2012), *Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, a autora aponta que a discussão sobre diversidade não pode continuar existindo apenas no campo das ciências sociais, pois, ainda que de forma não linear, os novos debates geram repercussões na *práxis* pedagógica.

Assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo (Gomes, 2012, p. 99).

Nesse sentido, as discussões que dialogam com a prática pedagógica, muitas vezes, permanecem apenas na primeira etapa, a teoria, e não se desenvolvem. Isso acontece porque muitos cursos de formação para professores e escolas de ensino ficam divididos entre “adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira” (Gomes, 2012, p. 99).

A descolonização do currículo é uma luta contra o racismo estrutural, portanto, a partir da escolha do tema dessa pesquisa, mostra-se por meio de uma investigação horizontal, que é necessário levar em consideração o cenário político, social e econômico para o desenvolvimento de uma educação de artes visuais à distância descolonizado.

Assim, cria-se uma educação que reconhece a sua herança histórica e o seu legado, afastando-se da dominação europeia ao valorizar a pluralidade étnica, a cultura do outro e a diversidade presente na arte-educação, pois não se pode reforçar os estigmas impostos sobre os indivíduos e sobre os demais países que foram subjugados durante o Imperialismo.

4 Resultados e discussão

Sobre a formação de profissionais a nível superior, Saviani (2021) aponta que a formação não deveria seguir uma demanda econômica, atrelada a lógica do mercado, pelo contrário, o autor compactuava com o papel social, que se encaixa mais na óptica da pedagogia histórico-crítica. Partindo desse viés, o currículo no nível superior deve ser criado com o objetivo de formar profissionais completos e não mais uma mão de obra *standarizada* para o mercado de trabalho.

Na prática, no entanto, o que se encontra nos diferentes níveis de ensino é a perpetuação da concepção produtivista.

A formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se, o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação no âmbito de funcionamento das escolas (Saviani, 2021, p. 45).

Considerando que os sujeitos sociais evoluem como seres antropológicos, agora livres, em uma sociedade pluricultural — em constante desenvolvimento — que carrega ainda as amarras e vestígios do colonialismo, é necessário construir uma proposta de educação que não apenas se preocupe restritamente com o conteúdo, com o mercado de trabalho e a produtividade, mas com a ressignificação de sentidos pré-estabelecidos.

Hoje, no entanto, ainda se enfrenta a subordinação da educação à lógica de mercado, ou seja, a educação existe para formação do capital humano — o que nos leva a seguinte pergunta: o que é necessário mudar primeiro, a formação profissional ou o currículo do ensino básico? Será que o ensino básico norteia o currículo do ensino superior?

Saviani aponta que as escolas de ensino básico já existem dentro de um modelo funcional, organizado mediante os parâmetros do sistema, “cabendo ao especialista inserir-se nela para garantir-lhe eficiência por meio de uma racionalidade técnica que maximize a sua produtividade” (Saviani, 2021, p. 45).

O autor finaliza, dizendo:

Trata-se, em suma, daquilo que estou denominando “concepção produtivista da educação”, que impulsionada pela teoria do capital humano formulada nos anos 50 do século XX, se tornou dominante em nosso país a partir do final da década de 1960, permanecendo hegemônica até os dias de hoje (Saviani, 2021, p. 45).

Ao que diz respeito a arte-educação, propriamente dita, cursos de ensino superior foram criados após a Lei Federal n.º 5.692 de 1971, que incluía a disciplina de artes, obrigatoriamente, no currículo escolar de primeiro e segundo grau.

Foram algumas escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de educação nos currículos de licenciatura em artes plásticas, criados em 1973 (Barbosa, 2008, p. 10).

A autora complementa, adiante:

[...] No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo (Barbosa, 2008, p. 10).

Além da preocupação com a formação profissional, a metodologia desenvolvida e os conteúdos-base do currículo não podem ser trabalhados isoladamente. Isso quer dizer que, ainda que propostas pedagógicas como a Abordagem Triangular a Leitura comparada sejam importantes para o estudo de artes visuais, principalmente dentro do currículo de ensino à distância, de nada agrega uma metodologia que apenas perpetua o orientalismo e o primitivismo africano, compactuando com o racismo estrutural, ainda que indiretamente. O lugar de análise de obras não europeias não pode ser apenas de mero coadjuvante.

Ana Mae Barbosa (2014, p. 86) contempla que “A Grande Onda é dada como tendo sido a inspiração para Debussy” e, possivelmente, pode ter inspirado a criação de A Noite Estrelada, comparando ambas as obras ao adicionar:

Existe uma diagonal que cria uma tensão entre o cipreste escuro e a grande claridade da lua e, se fizermos a mesma diagonal no Hokusai, existe um contraste entre a riqueza de detalhes à esquerda e uma nuvem quase inexistente à direita. Mas com certeza o que mais chama atenção é que também há uma onda no céu de Van Gogh (Barbosa, 2014, p. 87).

As obras de arte que são fruto de países como Índia, Brasil, México — e de outros países que também já foram colônias de exploração — dentro do currículo de artes visuais no ensino à distância, precisam sair do lugar comparativo ou de mera figuração. A arte não europeia não deve ser resumida a algumas menções ao longo de duzentas páginas de material didático. O tema “Relações Étnico-raciais” não pode ser resumido a uma única disciplina dentro de 360 horas de curso. A arte africana, indígena, latina e asiática precisa ter o seu próprio espaço dentro do currículo.

O contato com a arte nacional e a valorização de outras culturas além da hegemônica proporciona uma leitura plural, promove a diversidade, estabelece o autoconhecimento e a construção de novos caminhos para o meio artístico do circuito interno de um país. O *chacmool*, por exemplo, representa a possibilidade de recuperar um pedaço da história por meio da redescoberta de uma peça há muito já esquecida. A obra “mobilizou o governo mexicano, que viu na situação uma oportunidade para iniciar uma campanha pela defesa do seu patrimônio histórico” (Pacheco, 2020, p. 63).

Dessa forma, o *chacmool* passou a materializar os ideais nacionalistas da elite crioula mexicana, responsável pelo processo de independência e interessada em legitimar o patrimônio arqueológico local nas narrativas que perpassavam o futuro identitário da jovem nação. [...] Pela primeira vez na história do México, uma peça arqueológica

foi objeto de disputa pelo governo, atraindo atenção nacional e internacional (Pacheco, 2020, p. 63).

A peça, que recebeu esse nome por Le Plongeon, representa um artefacto pertencente a Mesoamérica. Por meio do trecho citado é possível constatar o quanto a valorização da arte nacional — e conseqüentemente não europeia — é essencial para o seu povo no cenário cultural, histórico e social. Além disso, fomentou um sentimento nacionalista e modificou o circuito museológico do país.

O reconhecimento e ingresso no Museo Nacional de Antropología, em 1964, “se estabeleceu como um símbolo da identidade mexicana, mas também se transformou em um produto da arte e do turismo” (Pacheco, 2020, p. 65) — afetando também as esferas políticas e econômica. Sobre o *chacmool*, o autor complementa:

As primeiras notícias sobre a escultura no mundo ocidental datam de sua própria descoberta, [...] em 1876, Augustus afirmou que estava diante de um dos objetos arqueológicos mais importantes da história da humanidade (Pacheco, 2020, p. 63).

Para finalizar essa análise dos resultados, é fundamental dizer que a existência da arte já é um impacto direto na sociedade. Na educação de artes visuais no ensino à distância, no entanto, o real se esconde atrás da teoria eurocêntrica. Pois, é muito comum ter longos capítulos sobre a história do balé e o surgimento da dança no período da nobreza europeia, o desenvolvimento da Arte na Antiguidade ou como se deu a arte na Idade Média e os desdobramentos dos séculos XVIII, XIV e XX, com ênfase em movimentos, escolas e pintores europeus, enquanto a dança folclórica, o regionalismo brasileiro e todas as demais etnias que englobam os países colonizados surgem apenas em uma ou duas páginas.

O pintor Gauguin foi um artista que desejou justamente se desvencilhar da tradição da arte ocidental. Sentia-se, em dado momento da vida, entediado, desgostoso do chamado progresso que o cercava na França (Perigo, 2014, p. 29).

Essa postura exemplificada pela autora, é a mesma que ainda existe dentro do currículo de artes visuais no ensino à distância. A cultura e arte africana, por exemplo, é comumente pontuada para ressaltar sua exotividade, sua diferença e inovação. Enquanto são excelentes como válvula de escape, ou para servir como fonte de inspiração na criação das obras de artistas como Picasso e Gauguin, não são bons o suficiente para que sejam incluídos trabalhos autenticamente africanos, com estudo sobre os traços e variações entre as artes tribais e contemporâneas.

A dança indiana e as pinturas sacras da península arábica sequer são mencionadas. Por fim, as artes tailandesas, chinesas e japonesas são mencionadas em algumas linhas, fazendo com que o legado de um currículo excludente e eurocêntrico permaneça inabalado

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (Barbosa, 2014, p. 5-6).

Isso é um problema, principalmente, para as gerações futuras de formandos em artes visuais, pois, de acordo com os registros do Inep divulgados pelo portal de notícias do G1 (2022), o número de alunos matriculados em cursos de graduação à distância quadruplicou nos últimos dez anos e, dentre todos os alunos matriculados em curso de licenciatura, 59,3% estão se formando pelo ensino superior à distância.

Essa marca contabiliza mais da metade dos futuros professores que serão responsáveis por educar a próxima geração de crianças e jovens. Isso carrega um peso de importância e significado para a educação à distância no nível superior e para os componentes curriculares de educação artística, que já sofrem demais para ocupar um lugar de reconhecimento em nosso país.

5 Considerações finais

A descolonização do currículo é uma luta contra o racismo estrutural e a relevância para a escolha do tema dessa pesquisa reside na realização de uma investigação horizontal que leva em consideração, além do contexto histórico, o cenário político, social e econômico, pois, vive-se, atualmente, em um momento em que as reivindicações sociais e políticas buscam por igualdade, visibilidade, respeito e espaço.

Considera-se que as atuações epistemológicas não podem ser dissociadas da educação, pois o ato de educar cumpre um papel social e essencial no desenvolvimento humano, assim, tanto a educação quanto a diversidade precisam dialogar em todos os níveis, desde o ensino básico até o superior. A arte não europeia não pode recair sob o racismo estrutural instituído pela cultura hegemônica, pois, em primeiro lugar, a arte-educação tem um compromisso com a valorização da cultura e com a quebra de paradigmas.

Dessa forma, é necessário enfatizar que a leitura comparada é importante para a aprendizagem do estudante de artes visuais no ensino à distância. O modo como Ana Mae Barbosa relaciona a obra “A Noite Estrelada”, de Van Gogh à “A Grande Onda”, de Hokusai abre um leque de interpretações. No entanto, a presença dessas manifestações artísticas e

culturais, que são comumente estigmatizadas, classificadas como “Exóticas” e apagadas da historiografia da arte, não podem se resumir a uma breve passagem.

Como possível solução, cabe a criação de novas disciplinas, com estudo aprofundado à respeito de obras e artistas que não pertencem à cultura dominante, retirando-os de um papel figurativo. Ou ainda o desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas que se voltam para as manifestações artístico-culturais além da hegemônica. Por meio de um novo sistema, cria-se, assim, um verdadeiro espaço de aprendizagem no ensino de artes visuais à distância que promove, autenticamente, inclusão e diversidade.

Referências

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, A. M. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo. 2008.

BUGLER, C. *et al.* **O Livro da Arte**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 54. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, p. 1-12, 2012. Disponível em: http://www.apeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

MEDEIROS, A. Da história eurocêntrica à geografia transcultural: aportes da arte japonesa para os ecossistemas artísticos contemporâneos. *In: ENCONTRO DA ANPAP - ECOSSISTEMAS ARTÍSTICOS*, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Anpap, 2014. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2014/Comit%C3%AAs/1%20CHTCA/Jos%C3%A9%20Afonso%20Medeiros%20Souza.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

MELO, A. RIBEIRO, D. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000401781&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jul. 2023.

OLIVEIRA, L. F; RODRIGUES, M. E. **Imagens da colonialidade e racismo epistêmico no currículo de artes**. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: TRANSFORMAÇÕES E SUBVERSÕES NA ATUALIDADE*, 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/5422591/IMAGENS_DA_COLONIALIDADE_E_RACISMO_EP IST%C3%8AMICO_NO_CURR%C3%8DCULO_DE_ARTES. Acesso em: 30 set. 2023.

PACHECO, D. G. Itinerários, usos e ressignificações: a história do Rei Tigre de Le Plongeon. *In*: AVOLESE, C. M.; DALCANALE, P. **Arte Não Europeia**: conexões historiográficas a partir do Brasil. São Paulo: Estação Liberdade, 2020.

PELA 1ª vez na história, graduações à distância têm mais alunos novos do que as presenciais, diz Inep. **G1**. 18 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml>. Acesso em: 23 jul. 2023.

PERIGO, K. **Artes Visuais, História e Sociedade**: diálogos entre a Europa e a América-Latina. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: História e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.