

As temáticas indígenas no currículo das artes visuais: um estudo sobre a política de ensino da prefeitura do Recife a partir do pensamento decolonial

Flávia Roberta Alves Costa 

(Programa Associado de Pós-Graduação UFPE/UFPB – Recife, PE, Brasil)

Fabiana Souto Lima Vidal 

(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE, Brasil)

RESUMO – As temáticas indígenas no currículo das artes visuais: um estudo sobre a política de ensino da prefeitura do Recife a partir do pensamento decolonial – Este artigo investiga como as temáticas indígenas são abordadas nos documentos normativos relacionados às Artes Visuais na educação básica na cidade do Recife. Utilizamos como recorte a Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PEPCR) e nos baseamos no pensamento decolonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2005; Walsh, 2009) para refletir em que medida esse documento é estruturado e orientado pela herança colonial e se há indicativos do pensamento decolonial. Concluímos que os conteúdos eurocêntricos não são os únicos referenciais para o campo das Artes Visuais, apesar de ainda terem destaque, e que a PEPCR traz e discute pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE

Artes indígenas. Decolonialidade. Currículo da PCR. Ensino das Artes. Culturas Visuais.

ABSTRACT – Indigenous themes in the visual arts curriculum: a study on the teaching policy of the city of Recife based on decolonial thinking – This article investigates how indigenous themes are addressed in normative documents related to Visual Arts in basic education in the city of Recife. We used the Education Policy of the City of Recife (PEPCR) as a reference and we relied on decolonial thinking (Mignolo, 2007; Quijano, 2005; Walsh, 2009) to reflect to what extent this document is structured and guided by the colonial heritage and whether there are indications of decolonial thinking. We conclude that Eurocentric contents are not the only references for the field of Visual Arts, despite still being highlighted, and that PEPCR brings and discusses pedagogies beyond the hegemonic educational systems.

KEYWORDS

Indigenous Arts. Decoloniality. PCR curriculum. Teaching Visual. Arts Cultures.

RESUMEN – Temas indígenas en el currículo de artes visuales: un estudio sobre la política de enseñanza de la Alcaldía de Recife a partir del pensamiento decolonial – Este artículo investiga cómo los temas indígenas son abordados en los documentos normativos relacionados con las Artes Visuales en la educación básica en la ciudad de Recife. Tomamos como referencia la Política de Educación del Municipio de Recife (PEPCR) y nos apoyamos en el pensamiento decolonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2005; Walsh, 2009) para reflexionar en qué medida este documento está estructurado y orientado por la herencia colonial y si hay indicios de pensamiento decolonial. Concluimos que los contenidos eurocéntricos no son los únicos referentes para el campo de las Artes Visuales, a pesar de que aún se destacan, y que el PEPCR trae y discute pedagogías más allá de los sistemas educativos hegemónicos.

PALABRAS CLAVE

Artes Indígenas. Decolonialidad. plan de estudios PCR. Enseñanza de las Artes. Culturas Visuales.

Introdução

O ensino das temáticas indígenas tem sido atualmente objeto de pesquisas com vários recortes e apontamentos (Costa; Vidal, 2022a) e as reflexões que traremos nesse artigo, é fruto da pesquisa “Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de Artes Visuais da Prefeitura do Recife” (Costa, 2023), defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPE/UFPB) no ano de 2023.

Na referida investigação, nos apoiamos no pensamento decolonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2005; Walsh, 2009) para compreender como as temáticas indígenas são abordadas no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral da Prefeitura da Cidade do Recife.

No recorte abordado no presente artigo, apresentamos o primeiro movimento da investigação realizada, quando nos debruçamos sobre o livro da Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PEPCR) que trata dos Fundamentos Téorico-Metodológicos (Recife, 2015a) e dos livros que trata do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, publicados, respectivamente, antes de depois da Base Nacional Comum Curricular (Recife, 2015b, 2021). A análise foi realizada a partir da nossa aproximação e entendimento das três fases da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), sendo a primeira fase, a pré-análise, a segunda fase contempla a exploração do material e na terceira fase tratamos os dados e realizamos as inferências e as interpretações.

Partindo do exposto, tomamos o primeiro objetivo específico da investigação e buscamos compreender as orientações acerca das temáticas indígenas contidas no Currículo e na Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), a fim de refletir em que medida este documento é estruturado e orientado pela herança colonial, buscando também as pistas e indicativos do pensamento decolonial no referido documento.

No que se refere à legislação, reconhecemos que os debates que envolvem o tema que permeia nossas reflexões e a investigação realizada, se intensificaram a partir do ano de 2008, com a Lei nº 11.645/2008, a qual determinou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (Brasil, 2008), em todos os níveis de ensino, sendo Artes uma das áreas especificadas pela lei. Desse modo, destaca-se a responsabilidade desse campo de conhecimento em realizar ações curriculares que não só promovam a inclusão da temática de que trata a lei, mas que também reflita o que e como efetivamente inclui-la nas práticas vivenciadas, tendo o pensamento contemporâneo para o ensino das Artes Visuais como orientador e rompendo, por conseguinte, com práticas e modelos que ainda marcam o ensino das Artes Visuais, conforme discutem Costa e Vidal (2022b).

No campo da Arte/Educação, os estudos sobre a interculturalidade e multiculturalidade crítica discutidos por Barbosa (1998, 2011) apontam questões necessárias para pensar os conteúdos e abordagens no ensino das Artes e Culturas Visuais, além de questionar a ideia de cultura dominante e todo tipo de opressão. Isso nos indica a importância de incluir as problematizações acerca de valores etnocêntricos, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo, também nos provoca a examinar a dinâmica de diferentes culturas e enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder, como mulheres, indígenas e negros/as, reflexões também compartilhadas por outros/as estudiosos/as (Krenak, 2020; Kayapó, 2019; Walsh, 2009; Candau e Russo, 2010) com os/as quais também dialogamos em nossa pesquisa. Por sua vez, Richter (2003) corrobora com esses argumentos e sugere-nos rever os conceitos de artes desenvolvidos na escola, ainda hoje reprodutores dos chamados conceitos modernistas, largamente aceitos no meio acadêmico e excludentes de todas as artes chamadas “menores”, das quais podemos inserir nesse contexto as artes indígenas.

Para pensar a temática em tela, defendemos a importância de adentrar no debate sobre interculturalidade e acompanhamos Walsh (2009) que nos sugere uma pedagogia e *práxis* orientadas na perspectiva crítica da interculturalidade e propõe uma construção de e a partir das pessoas que sofreram/sofrem uma histórica submissão e subalternização, na direção de uma pedagogia enlaçada com a decolonialidade, questionando as ausências mantidas pelas colonialidades, procurando desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas nutridas por essas colonialidades.

As colonialidades, segundo Mignolo (2007) são o legado do colonialismo e referem-se às modalidades de relações de saber e poder que permanecem e são colocadas em prática diariamente, colocando, ainda, a cultura do colonizador como mais importante e de maior valor, mesmo após o período de colonização. Exercitam-se regulando a vida em vários contextos, controlando a economia, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades e as formas de conhecer, sendo o sistema educacional um lugar estratégico, pois, tanto pode ser um lugar para se operar as colonialidades, como pode ser um lugar para combatê-las.

No sentido do enfrentamento às colonialidades e seus modos de operar no campo educacional, o pensamento decolonial nos convida a (re)pensar criticamente os saberes ditos universais e problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações dos conhecimentos, dentre os quais destacamos os conhecimentos de matrizes indígenas, geralmente ausentes, ou ainda, pouco expressivos nos currículos de Artes Visuais possibilitando decolonizar as formas de pensar/ser/fazer/sentir. Em consonância com esse pensamento, Jesus (2021) nos alerta que se os indígenas estivessem presentes na sala de aula com maior ênfase em todas as disciplinas, em diferentes períodos históricos, talvez a presença desses povos no pensamento nacional hoje fosse menos invisibilizada e estereotipada.

Vale salientar que, tomamos Walsh (2013, p. 25) como referência, quando esta autora, se opondo ao termo descolonial, argumenta que o termo “des” em espanhol toma o sentido de desfazer ou reverter o colonial, aspecto esse impossível, sendo assim, propõe o termo decolonial como enfrentamento da herança colonial e para evidenciar o posicionamento de resistência, transgressões, intervenções, ações e criações, nas palavras da autora: “lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas”.

Assim, reconhecemos que a interculturalidade crítica se entrecruza conceitual e pedagogicamente com a decolonialidade, “em perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2009, p.25). Dito de outro modo, para superação das ausências, dos silenciamentos e negações das temáticas indígenas é necessário nos direcionarmos para um agir pedagógico decolonial, fundamentado no pensamento contemporâneo para o ensino das Artes e Culturas Visuais, mas também na interculturalidade crítica e multiculturalidade crítica que não apenas reconhece e inclui, mas que questiona para transformar.

Partindo da compreensão explicitada, apresentamos as reflexões geradas pelo nosso olhar sobre os documentos curriculares da PCR relacionado ao ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais, buscando refletir em que medida o currículo da PCR, mesmo com as transformações ocorridas, principalmente para se adequar à Lei nº 11645/2008, aponta para a decolonialidade.

Uma leitura decolonial sobre a política de ensino da PCR

A discussão proposta nesta seção pretende, em diálogo com o pensamento decolonial, compreender as temáticas indígenas nos documentos normativos da PCR, a fim de contribuir para a reflexão sobre as relações de poder presentes nesses documentos.

Na PCR existe um documento de referência curricular, a Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PEPCR), publicado em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Em 2021, foi republicada a revisão do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos para atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que tem, como proposição, balizar a Educação Básica nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no país, e as demandas dos e das professoras advindas da implementação do currículo na prática docente.

Convém destacar que, no que se refere aos Fundamentos Teóricos-Metodológicos da PEPCR (Recife, 2015a), no *Capítulo 2 – Eixos e Princípios da Política de Ensino: Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologia* – as relações étnico-raciais é abordada com mais especificidade.

Sobre a perspectiva de currículo como um dispositivo de inclusão, observamos que na PEPCR:

Sendo o currículo uma seleção da cultura e a cultura se constituindo como um espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção da identidade e da diferença. Neste sentido, ao compreendermos a diversidade como eixo articulador da Proposta Curricular da Rede Municipal e do Projeto Político Pedagógico das Unidades de Ensino, esperamos que as relações que até então, de modo geral, vêm se constituindo de forma assimétrica e desigual possam se tornar mais justas, solidárias e efetivamente democráticas (Recife, 2015a, p. 56-57).

No trecho destacado do documento, percebemos um posicionamento sobre a existência das relações de poder no currículo e sua influência na produção de identidades, bem como a compreensão das relações assimétricas e desiguais de saberes outros em relação aos saberes hegemônicos. Isso nos alerta para o fato

de que outros conhecimentos e formas de ser podem não ter seu lugar firmado na escola e em suas práticas, sendo deslegitimados, negligenciados e esquecidos.

O documento mencionado cita a Lei 11.645/08 e para garanti-la, uma das iniciativas tomadas pelo município é voltar-se para a formação continuada de professores e professoras numa perspectiva de interdisciplinaridade e de colaboração com o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais, GTERÊ, criado em 2006. Iniciativa, ao nosso ver, imprescindível, pois a falta de formação continuada sobre as temáticas indígenas contribuem com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros e para avançarmos nesse debate “é necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram” (Kayapó, 2019, p. 70).

Na PEPCR (Recife, 2015a) são destacados princípios que dizem respeito ao trabalho pedagógico, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais que permeiam todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito de todo o currículo e em especial nas disciplinas de História, Literatura e Artes, como expõe a Lei 11.645/08, ressaltando que esses princípios devem orientar não apenas o trabalho docente, mas os/as demais profissionais da educação. Esses princípios foram extraídos tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004) quanto das observações do cotidiano escolar, a saber:

Desenvolver a consciência política e histórica da diversidade, como forma de possibilitar o diálogo entre os diversos na busca de uma sociedade mais justa, rejeitando a homogeneização reducionista das diversas etnias dos povos indígenas e africanos. Fortalecimento de identidades e de direitos, com vistas a desconstruir as imagens negativas relacionadas aos negros e indígenas, possibilitando a construção pelos estudantes de uma auto-imagem positiva, tendo consciência de seus direitos. Construir ações educativas de combate ao racismo e à discriminação através da análise crítica da sociedade, tendo o entendimento que as consequências do racismo e da discriminação não atingem apenas os negros e os indígenas, possibilitando a construção de conhecimentos, atitudes e valores. Desenvolver práticas educativas de valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como maneira de ressignificar as formas de

organização do espaço escolar e do tempo pedagógico, buscando o conhecimento profundo a respeito das manifestações culturais de matriz indígena e africana, evitando o processo de folclorização das mesmas. Possibilitar a troca de experiências e saberes entre a comunidade escolar e grupos do Movimento Negro e indígena, bem como de grupos culturais negros e indígenas da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação da(os) professoras(es), na elaboração de projetos político-pedagógicos e ações que contemplem a diversidade étnico-racial. Rejeição a qualquer forma de direcionamento religioso dentro das unidades de ensino, incentivando a pluralidade, a convivência com os diversos. Respeitando a orientação religiosa do estudante e não promovendo atitudes depreciativas no que se refere à religiosidade de matriz africana e indígena (Recife, 2015a, p. 62-63).

Concordamos com os princípios trazidos no documento, sobretudo em relação à urgência de estabelecer uma narrativa que contemple a realidade histórica de forma coerente, rompendo com a história eurocêntrica e com o ensino colonizador que homogeneiza os povos originários e negros. Acreditamos que devemos assumir uma postura crítica e propositiva em relação à colonialidade do poder que

[...] reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (Oliveira; Candau, 2010, p.19).

Vale ressaltar que Quijano (2005) elabora o conceito de colonialidade do poder e entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito. Para o autor, a colonialidade do poder atua reprimindo os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, impondo a do colonizador, invadindo e deslegitimando o imaginário dos povos subalternizados, naturalizando o imaginário do colonizador.

Olhando um pouco mais o documento analisado, percebemos também que os Fundamentos Teóricos-Metodológicos da PEPCR também evidenciam a

importância da escola admitir a existência do racismo e da discriminação no seu cotidiano, procurando identificar como eles se manifestam. É afirmado que esse movimento ajuda a rever:

A negação da existência do racismo tendo como suporte o mito da democracia racial; A não efetivação do direito ao saber, ao conhecimento na medida em que não se ensina sobre a história e cultura de indígenas, africanos e afrobrasileiros; A manutenção de estereótipos e preconceitos no que se refere ao negro e ao indígena através de informações distorcidas e da falsa ideia de superioridade do branco e inferioridade desses povos; A desvalorização e depreciação das manifestações culturais de matriz indígena e africana, o que inclui as expressões religiosas; A negação do corpo negro através do uso constante de apelidos que inferiorizam as suas características como a textura do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele, etc (Recife, 2015a, p. 61).

Acrescentamos ao fragmento supracitado, a contribuição de Quijano (2007) quando discute a colonialidade do poder e explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que não se relaciona com processos biológicos e que a colonialidade se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como sustentação desse padrão de poder. Portanto, o racismo está estruturado e naturalizado nas relações humanas e muitas vezes circula a partir dos seus variados modos de operar.

Destacamos que a educação das relações étnico-raciais também tem destaque no livro da PEPCR do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano (Recife, 2015b) e propõe “para o currículo da rede, uma aproximação com valores da cosmovisão indígena, africana, cigana”, além de enfatizar a importância da “circularidade, ancestralidade/memórias, corporeidade, num processo de construção e de apropriação de referências históricas acerca de suas origens”. Sendo assim, inferimos que o documento reforça o compromisso com uma educação multirracial, multiétnica e antirracista, num processo interdisciplinar, dialógico, com integração de saberes, possibilitando uma pluralidade de visões de mundo e recomenda, portanto, a construção de um ambiente escolar que favoreça a integração com a comunidade, ancorado num canal de comunicação e de trocas de experiências entre grupos culturais e sociais em efetivos diálogos.

Diante do exposto, entendemos que as propostas e compromissos supracitados flertam com a decolonialidade, por se tratar de uma educação multiétnica que pretende manter o diálogo com saberes outros, mas percebemos que persiste a pouca problematização a respeito do racismo epistemológico, discutido de forma mais aprofundada por Nascimento e Castro (2021).

Ainda é importante destacar que os direitos de aprendizagens na perspectiva das relações étnico-raciais apresentados na PEPCR são pautados pelos princípios que orientam as DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tais como: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de enfrentamento ao racismo e às discriminações” (Brasil, 2004, p.18).

Esses princípios são ancorados em eixos e orientações. O eixo I menciona a formação pluriétnica da sociedade brasileira, o eixo II trata sobre afirmação de identidades e garantia de direitos e o eixo III contempla o enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e intolerâncias correlatas. A exemplo, destacamos os fragmentos a seguir:

(re)conhecer a participação dos povos indígenas, africanos, ciganos e de seus descendentes para a construção das Histórias e Culturas no Brasil; identificar e localizar geograficamente os povos indígenas (local/regional e nacional); identificar os povos e comunidades quilombolas (rural e urbano); identificar e localizar povos ciganos; (re)conhecer, identificar e localizar as diversas etnias de povos africanos, trazidos e escravizados no Brasil; conhecer os mais diversos grupos étnico/culturais presentes na sociedade brasileira (judeus, europeus, árabes, ciganos, sul americanos) e; identificar a formação étnico-racial da sua família, no bairro, cidade (Recife, 2015b, p. 48-49).

compreender e participar de processos de construção de relações sociais saudáveis em que todos(as) cresçam e se vejam como cidadãos(ãs) de direitos; saber que as diferenças étnico-raciais e culturais não devem produzir pessoas com mais ou menos direitos, superiores ou inferiores; ter a família e a comunidade, envolvidas em processos de ensino/aprendizagens que promovam suas identidades de forma positiva; estudar as histórias de homens e mulheres, negros(as), indígenas, ciganos(as) de referência nas mobilizações por liberdade, direitos e

cidadania e; conhecer a contribuição de indígenas, africanos(as), ciganos(as) para a Língua Portuguesa (Recife, 2015b, p. 49).

discutir e opinar acerca dos conteúdos e estratégias de enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e correlatos e; protagonizar ações pacíficas de enfrentamento às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, videodebates, teatro (Recife, 2015b, p. 49-50).

Observamos que os princípios mencionados acima se aproximam de uma abordagem multicultural, posto que, por vezes, favorecem a integração dos grupos marginalizados à cultura hegemônica, mas não questiona o caráter monocultural e homogeneizador presentes.

Ao olharmos para as Orientações de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais na PEPCR, percebemos que estas também se baseiam no mesmo documento – DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2006) –, segundo as quais indicam práticas a serem vivenciadas no cotidiano escolar e objetivam tratar pedagogicamente a diversidade racial, dentre as quais destacamos: ter a questão racial presente como conteúdo multidisciplinar; reconhecer e valorizar as contribuições dos povos indígenas e de outros grupos étnico-raciais; enfrentar as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, atribuídos às populações indígenas e outros grupos étnico-raciais; as histórias dos povos indígenas deverão constar como conteúdo escolar; não utilizar material pedagógico que contenham imagens estereotipadas de indígenas nem quaisquer textos, imagens, referências, descrições que reforcem preconceitos, discriminações e hierarquização entre pessoas brancas, indígenas, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado (Recife, 2015a).

Segundo a PEPCR, acredita-se que os/as estudantes, a partir dessas intervenções/ações, e da construção do olhar crítico para as questões apresentadas, as práticas fomentarão uma compreensão crítica dos porquês das situações de desigualdade e das condições de vida de indígenas, por exemplo, e a correlação entre elas e o racismo presente em nossa sociedade.

Os eixos e orientações do documento supracitado levam-nos a pensar que, apesar de assumir a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade, não deixam de fora o enfrentamento que é necessário para se discutir sobre o que mantém esse padrão de poder. Esse aspecto de enfrentamento dialoga com o pensamento decolonial como propõe Wash (2009).

Como as temáticas indígenas se apresentam no currículo das Artes Visuais da PCR?

Apesar de hoje ser comum encontrarmos a diversidade presente nos currículos, não é incomum a homogeneidade cultural. Ao longo dos anos de experiências, atentamos para o lugar permanente de destaque de expressões culturais eurocêntricas e estadunidenses nos currículos de diferentes contextos e realidades escolares, como por exemplo, as vanguardas europeias e a pop arte, movimentos artísticos que servem para nos mostrar como as colonialidades estão fortemente presentes e operantes, fazendo com que estudantes e docentes concebam e naturalizem conhecimentos de determinados contextos – colonizadores – levando-os, por exemplo, a serem mais valorizados em relação aos conhecimentos dos povos originários do Brasil.

Sobre essa imposição do conhecimento eurocêntrico, Quijano (2005, p. 16) afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento”. Nesse sentido, compreendemos que as colonialidades ainda se manifestam e se exercitam também nos currículos escolares.

No que se refere às Artes Visuais, o processo de (re)visita dos conteúdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Recife, 2021) considerou não apenas as orientações da BNCC (2017), mas também as práticas vivenciadas pelos/as docentes como orientadores/as dos objetivos e modificações ou adequações

referentes aos conteúdos curriculares. Dentre essas modificações, em nossas análises, percebemos, no que tange nossa temática de estudo, que no segundo bimestre do 8º ano o conteúdo de Arte Pré-colombiana e Pré-cabralina foi suprimido, dando lugar para Arte da América Latina e Caribe: diálogos entre a tradição e a contemporaneidade e seus/as autores/as e representações. Essa alteração, ao nosso ver, aponta para uma ruptura com a noção de que a arte produzida pelos povos originários ficou no passado e inverte o foco do colonizador, dando protagonismo à produção artística da América Latina e Caribe, abrindo espaço também para as produções contemporâneas.

Em outro ponto da PEPCR, destacamos a presença e abertura para o estudo das temáticas indígenas, mais explicitamente no conteúdo do 6º ano quando o documento traz como conteúdo a “Arte dos povos indígenas: local, e/ou regional, e /ou global, e o seu diálogo com a contemporaneidade (tatuagem/ ou body art, entre outras)” (Recife, 2021), não especificando etnias e proporcionando aos/às docentes autonomia nas suas escolhas pedagógicas, aspectos que, alinhados/as com a decolonialidade e o pensamento contemporâneo para o ensino das Artes Visuais, são provocadores de outros modos de pensar e praticar esse conteúdo, rompendo com estéticas, esteriótipos e fazeres que ainda marcam as práticas nesse campo e que se distanciam do que defendemos.

Segundo o documento supracitado, os conteúdos e temáticas elencados buscam contemplar uma diversidade possível de contextos, culturas, sociedades, estéticas, localidades e/ ou tempos históricos, de acordo com as faixas etárias próprias dos Anos Iniciais aos Anos Finais.

No geral, verificamos que houve um interesse em destacar a produção artística dos povos originários, da América Latina, Caribe, da arte africana, afro-brasileira e arte brasileira, no entanto, ainda que tenhamos identificado alguns avanços, reconhecemos que prevalecem os conteúdos que abordam a arte europeia. Constatamos também que no currículo de Artes Visuais os conteúdos

eurocêntricos não são os únicos referenciais, apesar de apresentarem proeminência, e que a PEPCR traz e discute pedagogias além dos hegemônicos, considerando outros modos de viver, de poder e de saber.

Desse modo, compreendemos que há indícios, apontamentos e caminhos para fissuras e rupturas com padrões eurocentrados e que o texto atual indica uma tentativa de redimensionar o currículo para dar a espaço aos diferentes saberes, mas ainda são ações menos expressivas no documento como um todo.

Considerações finais

Na intenção de compreender como as temáticas indígenas são abordadas no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental da PCR, buscamos investigar os documentos normativos da rede de ensino. Esses documentos evidenciaram-nos a inclusão de pedagogias não hegemônicas, considerando outros modos de viver, de poder e de saber, dentre os quais os dos povos indígenas. Contudo, nos perguntamos se o movimento de formações e ações direcionadas pela garantia de inclusão na perspectiva das relações étnico-raciais, especificamente sobre as temáticas indígenas apresentadas na PEPCR, são refletidos nas práticas docentes.

Ao longo da pesquisa também identificamos no currículo de Artes Visuais que os conteúdos eurocêntricos não são os únicos referenciais, apesar de terem destaque. Especificamente, o documento da PEPCR traz como conteúdo arte dos povos indígenas e o seu diálogo com a contemporaneidade na matriz curricular do sexto ano do Ensino Fundamental. Contudo, compartilhamos com Silva (2015) que a questão da colonialidade sobre o currículo não é apenas a não presença de determinadas culturas, mas as lógicas estruturantes que o organizam e materializam.

Apesar do currículo da PCR ter Arte Indígena como conteúdo curricular no ensino de Artes Visuais no 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, acreditamos e defendemos que as produções artísticas dos povos originários

devem estar presentes não só nesse bimestre e ano específico, logo, esse conteúdo deve perpassar os vários momentos históricos da arte brasileira, assim como as diversas linguagens artísticas trabalhadas – gravura, fotografia, performance e pintura –, pois é arte brasileira e não devemos reduzi-las de forma separada do campo da arte, como um apêndice.

Concordamos que para além dos processos de colonialidades que estão introjetados nos currículos e materiais didáticos de artes, é preciso desnaturalizar essas colonialidades principalmente no nosso imaginário individual, coletivo e nos conhecimentos que privilegiamos, para assim, começar a desenvolver uma educação em arte decolonial.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3 (2011). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de 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”. Presidência da República (Casal Civil: Subchefia de assuntos jurídicos). Brasília, DF, n.187, 10 março. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 out. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

COSTA, Flávia Roberta Alves; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 14, n. 34, p. 249-268, 2022a.

COSTA, Flávia Roberta Alves; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Pensamento Decolonial e arte indígena contemporânea: caminhos para pensar outros modos de abordar a temática indígena.. In: *Anais do Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil - ConFAEB. Anais...Juiz de Fora (MG), UFJF, 2022b*.

COSTA, Flávia Roberta Alves. *Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de Artes Visuais da Prefeitura do Recife*. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) –

Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2023.

JESUS, Naine Terena. “Eu estava aqui o tempo, todo só você não viu [?]” – a arte brasileira feita por indígenas. In: Itaú Cultural. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas>. Acesso em: 06 de set. 2021.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: *Culturas indígenas, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional. Educação em rede; v. 7, 2019. p. 56-81.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

NASCIMENTO, J. C. do; CASTRO, M. A. D. . O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, n. 00, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, p. 93-126.

RECIFE, Secretaria de Educação. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Fundamentos Teóricos-Metodológicos*. Recife: Secretaria de Educação, 2015a.

RECIFE, Secretaria de Educação. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano*. 1ª edição. Recife: Secretaria de Educação, 2015b.

RECIFE, Secretaria de Educação. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano*. 2ª edição. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. *Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos*. Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Flávia Roberta Alves Costa

Mestra em Artes Visuais do Programa Associado de Pós-Graduação UFPE/UFPB (2023). Especialista em Arteterapia pela Faculdade Unypública (2023). Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2008). Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Atualmente é professora da Prefeitura do Recife e integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação-GPECAE na linha Culturas, Arte e Arte/Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-7758>

E-mail: flavinha433@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7935571557263010>

Fabiana Souto Lima Vidal

Doutora em Educação pela UFPE (2016); Mestre em Educação - UFPE (2011); Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas - UnB (2006); Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas - UFPE (2005). Docente de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Editora-chefe da Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica (2020 - atual). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (GPECAE). Integrante da Rede de Representantes da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB/PE - (2019-atual).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0439-7378>

E-mail: fabiana.vidal@ufpe.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9258272116465693>

Recebido em 30 de outubro de 2023

Aceito em 28 de dezembro de 2023

