



# IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA "Educação Pública em Tempos de Reformas"

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

## O ENSINO DE ARTES NA CULTURA CONTEMPORÂNEA: ENFRENTAMENTOS E RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES PARA RESISTIR NO CURRÍCULO ESCOLAR

Marcos Antônio BESSA-OLIVEIRA (UEMS/NAV(r)E)<sup>1</sup>

Eixo 2 - Formação inicial de professores

### Resumo

Que o ensino de arte na contemporaneidade vem passando por reformulações não é segredo para ninguém. Igualmente, dizer que o ensino de arte sempre foi reformulado por documentos estabelecidos pelos órgãos da educação – municipal, estadual ou federal – também não é novidade nenhuma. Agora, bem recentemente, o ensino de arte está enfrentando mais uma dessas reformulações estabelecidas por documentos que parecem não tomar, na realidade, das práticas docentes nas escolas nas disciplinas de Arte. Desta vez a BNCC (2017), um documento norteador às práticas no ensino de Arte na contemporaneidade brasileira, não está apenas reformulando os currículos de Arte na educação brasileira. De certa forma, o documento está promovendo um desmonte da Área de Arte no currículo escolar – uma Área que na verdade só foi reconhecida como tal até aqui, na grande maioria, mais por quem tem formação nesta – que tem promovido discussões na Área em diferentes lugares e de linguagens artísticas. Desta situação presente no ensino de Arte, mais uma vez, portanto, é necessário dizer que devemos promover enfrentamentos e recriarmos alternativas que resistam às proposições de mais um documento “reformador” que está interferindo nas práticas docentes sem “tomar conhecimento” da realidade escolar brasileira: falta de infraestrutura e materiais didático-pedagógicos, trabalho docente com sobrecarga de afazeres operário, ambiente escolar muitas vezes não condizente à realidade sociocultural de alunos, professores e dirigentes, destituição da obrigatoriedade de formação nas áreas de atuação, entre muitos outros fatores que representam a realidade da instituição escolar no Brasil. A partir de discussões epistemológicas descoloniais fronteiriças que tratam da prática docente, da formação de professores e do ensino de Arte na contemporaneidade, este trabalho pretende apontar estratégias de atuação e de consciência epistêmica que demonstram resistências às imposições de documentos/sistemas que propõem reformas que não condizem com a realidade sociocultural e econômica da educação brasileira.

<sup>1</sup> Docente do Curso de Artes Cênicas e do PROFEDUC da UEMS marcosbessa2001@gamil.com.

**Palavras chave:** Ensino de artes visuais. Formação de professores. Trabalho docente. Resistência. Re-existência.

### **Introdução: a que situação chegamos!**

Os tempos vão de mal a pior! Muito calor, pouca chuva e as flores e árvores que brotavam no outono já não o fazem mais por causa do descontrole das ações “naturais”. Até mesmo a migração de muitas aves está comprometida por falta de controle da Natureza sobre os homens. Verdade seja dita: desde que o homem aprendeu a dominar a Natureza – quando da Pré-história acerca de dois milhões de anos atrás – e que deixou de ser totalmente nômade para passar a ser sedentário porque conseguia plantar, criar para colher e cozinhar o de comer, nós, @s human@s, descontrolamos até mesmo o tempo da Natureza. Impusemos nosso tempo e modificamos as formas da Natureza. De lá para cá, cada dia numa crescente maior, reforçamos nosso controle sobre a Natureza e em todas as coisas animadas e até às inanimadas que vivem sobre a Terra.

Não diferente, insistindo nesta lógica de controlar, continuamos estabelecendo ao longo da história da humanidade, e da Natureza, normas a fim de controlar o tempo, a natureza e as coisas. Desenvolvemos artifícios que ajudam e até alguns mecanismos que atrapalham no controle desse tempo natural. Máquina e inteligência estão sendo usadas, cada uma na sua desnecessária utilidade de governança, para restringir reações naturais do tempo, da natureza e das coisas do mundo (@ human@) sobre as coisas no mundo. Assim também tem ocorrido com as coisas que supostamente deveriam ser consideradas necessárias para o desenvolvimento da autogovernança d@s human@s no mundo: o direito e acesso à arte, a cultura e aos conhecimentos dos próprios seres human@s. Logo, também a partir do reconhecimento da escrita como ferramenta de inteligência, o homem passou a governar os direitos, a democracia, a arte, a cultura e o acesso à educação através de políticas que desgovernam esses setores da sociedade.

Sem deixar que pareça uma relação descabida, saliento que estou argumentando a partir da ideia de que desde que o homem passou a controlar a natureza, o mundo ficou meio de ponta-cabeça. Ao invés de termos a Natureza ao nosso favor, por exemplo, passamos a viver sob as suas investidas catastróficas sobre aqueles que pensam controlá-la. E não o é diferente acerca da arte, da cultura e dos conhecimentos que se não se revestiram de ódio e investem contra nós, são

controlados, cada dia mais, por poderes políticos e econômicos que insistem em instalar danos catastróficos que nos levam à certeza de que estamos vivendo em tempos que vão de mal à pior igualmente na arte, na cultura e na educação através da supressão das diferenças de artes, culturas e conhecimentos socioculturais. Logo, a maré que nunca esteve para qualquer peixe, agora também não está para um trabalho docente decente que se articula em prol da formação social e crítica do indivíduo contemporâneo. Mas é preciso resistir aos enfrentamentos contrários, recriando estratégias práticas docentes para resistir e re-existir no currículo de Arte, por exemplo, mas não somente nesse, que tem em implementação pelas culturas dominantes políticas que reforçam o crescer, para trabalhar, para ter e assim consumir e sobreviver em sociedade branca, masculina e elitista consumista.

Deste último emerge – o que não é acidental – o desenvolvimento de questões relacionadas à colonialidade do ser, às definições de interculturalidade, à importância da memória e à restituição de genealogias “outras”, à implementação de conhecimentos que respondem a diversas racionalidades, etc. etc. Ambos os aspectos tiveram um impacto nas transformações políticas dos estados latino-americanos nos quais houve mudanças legais e institucionais significativas para construir sociedades mais solidárias, mas não atingem aqueles mais arraigados a bens fortemente ocidentalizados ou em processo de des-ocidentalização (PALERMO, 2014, p. 64).<sup>2</sup> (Tradução livre minha)

Se a *colonialidade do ser* é, como fora apresentado, um resultado do aparato Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade (PALERMO, 2014) que envolve às culturas marginalizadas pelo sistema moderno de controle – aos indígenas e afro-brasileiros no caso do Brasil – e igualmente sustenta uma lógica única de tratamento das diferenças, não diferentemente é possível dizer que a colonialidade hoje imposta por políticas de educação, por exemplo, está nos colocando em subserviência de um sistema de restrições através de “reformas” que o tempo já cansou de mostrar que não deram certo. A começar pela BNCC (2017), implementada na Educação Básica brasileira, mas que atinge também aos cursos universitários de diferentes Áreas de Conhecimentos. Mas mais prioritariamente essa Base parece estar contra as Humanidades que devem conscientizar o social e a criticidade dos indivíduos.

---

<sup>2</sup> “De estas últimas surge -lo que no es casual- el desarrollo de las cuestiones relativas a la colonialidad del ser, a las definiciones de interculturalidad, a la importancia de la memoria y de la restitución de genealogías “otras”, a la puesta en acto de saberes que responden a racionalidades diversas, etc. etc. Ambas vertientes han tenido incidencia en las transformaciones políticas de aquellos estados latinoamericanos en los que se han producido cambios jurídicos e institucionales significativos en orden a la construcción de sociedades más solidarias, pero no alcanzan a aquellos más arraigados a pertenencias fuertemente occidentalizadas o en proceso de des-occidentalización” (PALERMO, 2014, p. 64).

Igualmente ao disposto pela passagem anterior acerca da colonialidade do poder, é com o advento da modernidade/colonialidade, que faz hoje erigir a descolonialidade, que enfrentamos também a categorização das diferenças a partir das relações de interculturalidades como se aquelas culturas marginalizadas vivessem em perfeita harmonia com a (sob controle da) cultura hegemônica. Em primeiro lugar essas culturas foram subjulgadas às categorizações impostas pelos poderes que as classificaram. Em segundo lugar essa convivialidade, acercada no conceito de interculturalidade erigido pela cultura hegemônica, quando muito possibilitou aos sujeitos das diferenças coloniais a comparação aos padrões de gênero, raça, classe, fé, línguas e ciência pelos próprios europeus estabelecidos.

Desse sentido exposto, por exemplo, é evidente que a educação, através das chamadas “reformas” propostas por diferentes órgãos que regem à educação brasileira – municipal, estadual ou em nível federal – estão passando por um desmonte do sistema educacional conquistado a duras penas por mais de um século de batalhas. Desde as primeiras disposições da BNCC em relação à Arte – destituição de Área de Conhecimento para conteúdo de Linguagens – às políticas do “Sem Partido” ou “Sem Religião” que tiveram grande repercussão em contexto sul-mato-grossense, igualmente, mais recentemente, sob o rótulo de “contingenciamentos”, os cortes de verbas destinadas à educação pública superior têm mostrado para que veio este governo que também sob o rótulo de não-ideológico têm sufocado cada vez mais com supostas reformas as instituições que devem conscientizar o cidadão da necessidade de educação *em* política ao contrário de políticas partidárias de educação.

Assim, tendo em vista este cenário nada benéfico à educação brasileira, a partir de uma articulação do conceito de *corpo-política* (MIGNOLO, 2008) adaptado para pensar em uma educação, arte e cultura *em* política, tendo como estratégia refletir a partir de Mato Grosso do Sul, de algumas situações da minha própria prática docente bem como das estratégias desenvolvidas pelos meus orientandos no curso de Artes Cênicas ou no PROFEDUC da UUCG-UEMS, através de uma perspectiva epistêmica descolonial *biogeográfica* fronteiriça, quero propor neste trabalho uma reflexão que resista a “tempos de reformas” que estão deformando o tempo e a educação no Brasil por pura ideologia política. Ainda que sem apresentar essas estratégias literalmente como métodos concretos às outras situações de atritos entre reforma e contexto educacional, como se propôs sempre a fazer a razão

moderna cartesiana de produção de conhecimentos, este artigo evidenciará que a única alternativa que nos restas, aos sujeitos da educação, é resistir desobedecendo epistemicamente (2008) aos sistemas ainda que estejamos inte(fe)rnos aos/dos sistemas.

### **“Reformas” que (contra) atacam as necessidades educacionais**

A LDB – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – no capítulo V, que trata acerca da Educação Especial, no§ 1º versa que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” Igualmente, na mesma lei no artigo 59 do mesmo capítulo, o inciso III trata do requerimento de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” Esta Lei, instituída em 1996 e já “reparada” por várias outras “Redações”, dá tratamento e “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” que devem ser normativas da educação da escola básica à superior, pública ou privada. Lê-se, em vários de seus parágrafos e a partir deste pequeno fragmento apresentando acerca da Educação Especial, por exemplo, questões que abrem precedentes para “reformas” recentemente ocorridas na educação especial na cidade de Campo Grande, MS, como a que versa em relação ao professor especializado para atendimento à “clientela de educação especial”.

Outro ponto da mesma Lei que merece observação, a fim de contemplar meus propósitos que serão ilustrados bem brevemente, é o tratamento dado ao direito do aluno do pleno “exercício da liberdade de consciência e de crença” religiosa indiferente da sua situação na instituição de ensino. Ou seja, é bastante evidente também naquele texto o direito de ter liberdade de fé e de praticar o exercício dessa fé como bem quiser sem ser constrangido e/ou impedido disso. Mas é contraditório também o argumento na Lei de que fica “a critério da instituição”, por exemplo, o que sabemos acabar em âmbitos maiores, a política de decidir a compensação devida pelo estudante diante da necessária ausência para ou por exercício de sua fé religiosa. Ao certo este nem é o ponto mais importante da minha questão a ser debatida, compensação de falta para exercício da fé, mas quero

discutir a referência ao livre árbitro de se ter fé nas escolas ou universidades brasileiras. Assim versa a Lei acerca da questão suscitada:

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do **caput** do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência) (LDB Nº 9.394, 1996, *online*).

Outros dois parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que vão contemplar minhas discussões tratam, respectivamente, o 1º do artigo 26 e o 1º do artigo 26-A, de políticas acerca da educação nacional brasileira. Antes de contemplar o artigo 26, quero abordar o parágrafo do artigo 26-A que versa sobre as culturas africanas e indígenas no currículo da educação escolar.<sup>3</sup> No parágrafo evidencia-se a necessária importância em desenvolver nas instituições de ensino brasileiro um trabalho sobre as culturas que constituíram a nossa formação, ressaltando o caráter étnico, histórico, cultural, sociais a fim de resgatar as contribuições dessas culturas para a formação da cultura brasileira. Entretanto, a Lei abre precedente para o tratamento dicotômico dessas diferentes etnias ao reforçar sua implementação nos currículos escolares pela ótica hoje em evidencia de “reformas” social, cultural, política e econômica que não privilegiam as diferenças. Trata o parágrafo do artigo:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (LDB Nº 9.394, 1996, *online*).

Ainda neste mesmo Capítulo II que trata “Das Disposições Gerais” sobre a Educação Básica na Seção I, o 1º parágrafo do artigo 26 dá resolução de que “§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo

---

<sup>3</sup> Sobre esta questão vale a leitura de dois trabalhos de dissertação de mestrado defendidos no PROFEDUC-UEMS em março deste ano: discutindo as culturas indígenas no livro didático de Arte e a cultura afro-brasileira a partir da Lei 10.639/2003, respectivamente, de Maila Indiara do Nascimento e Gilmara de Souza de Brito, os trabalhos fazem abordagens epistemológicas acerca das questões evidenciando os problemas das políticas respectivas a essas culturas no Brasil.

da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” Quer dizer, fica a cargo das disciplinas, na pessoa do professor e dirigente das escolas, através desse currículo instituído, contemplarem os vários conteúdos que a cultura brasileira apresenta. Mas, além de sabermos da dificuldade de abordagem da multiplicidade da cultura brasileira nas suas especificidades regionais, municipais e até mesmo particulares, a destituição de várias disciplinas através da implementação da BNCC, por exemplo, fez a redução de campo de atuação/reflexão e abordagem dessa multiplicidade de características da cultura brasileira, dirá então das várias outras culturas que transversalizam a nossa cultura nacional. Quer dizer, a “reforma” educacional através da Base propiciou, além da destituição de alguns saberes disciplinares – que já não era muita coisa na minha ótica –, também uma (re)forma para reduzir os campos de atuação de disciplinas que poderiam melhor abordar as questões sociais, políticas, culturais, econômicas e filosóficas das diferentes culturas que hoje nos formam enquanto brasileiros situados no tempo e espaço do agora.

Agora, a começar a retomada dos pontos antes levantados pelas políticas de Educação Especial em Campo Grande, MS, recentemente a Prefeitura Municipal, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, “reformou”, sob a argumentação de maior legalidade na seleção de professores “auxiliares educacional especializados, os APEs”, todo corpo docente atuante na Educação Básica que dava assistência especial aos alunos com dificuldades de aprendizados. Ao contrário do que era exigido antes desses profissionais auxiliares para se candidatar a uma vaga, professor graduado em Educação e com cursos de especialização em Educação Especial, no retorno das aulas no segundo semestre de 2019 da Educação Básica na cidade de Campo Grande, vários profissionais foram surpreendidos com demissões ainda no período de férias e com a aprovação na Câmara Municipal da cidade, em estado de urgência, do Projeto que autorizou aquela Secretaria selecionar e contratar professores auxiliares para a Educação Especial apenas com formação do ensino médio e com salários com redução de quase 40% dos valores dos salários anteriores.

Além do Prefeito Municipal, Senhor Marquinhos Trad, argumentar que os profissionais só agora foram selecionados e contratados através de edital e não por ‘*indicações políticas*’ como os anteriores, o administrador da capital de Mato Grosso do Sul ainda sustentou que os novos profissionais com ensino médio são mais

competentes que os antigos professores ocupantes das vagas. Ressaltou suas reformas o prefeito ao dizer que os “Apoiadores inclusivos são mais qualificados que eles {professores de alunos especiais}’ disse [o] prefeito durante assinatura do contrato de reforma e ampliação do aeroporto de Campo Grande” (PENEDO; JORNADA, 2019, *online*). É evidente, portanto, que além de reduzir a exigência da formação especializada, a Secretaria Municipal de Educação foi autorizada através de Lei a “reformular” até mesmo a rubrica do cargo/profissão, de professores auxiliares educacional especializados para “apoiadores inclusivos”, sob o pretexto de ampliação do atendimento à comunidade necessitada da atenção especial nas escolas que era antes dado através daqueles que tinham formação especial para auxiliar àqueles que têm dificuldades no aprendizado. Esta atuação da SEMED-Campo Grande evidencia claramente uma atuação de políticas para identidades:

A política da identidade opera na suposição de que identidades essenciais entre as comunidades marginalizadas (por razões raciais, de gênero e sexuais) são as que merecem reconhecimento. Em geral, política de identidades não se compromete em nível de Estado e permanece na esfera da sociedade civil. Identidade em política, ao contrário, desliga-se da jaula de ferro dos “partidos políticos” como tem sido estabelecido pela teoria política moderna/colonial e eurocentrada (MIGNOLO, 2008, p. 312).

A política de identidade, no caso antes enunciado, evidente na atual situação da Educação Especial em Campo Grande, MS, apresenta-se como solução dada pela instituição (SEMED) da suposta continuidade do atendimento especial aos alunos necessitados, mas, corporativamente, desprezando a categoria de professores com formação de graduação e específica a fim de, na verdade, dar redução à folha de pagamentos da Prefeitura de Campo Grande com a Educação. Pior ainda, avalizada pelos representantes públicos da sociedade, a Prefeitura fez dessa classe de marginalizados, como observou Walter Mignolo quando argumenta de que a política de identidade está em favor da razão moderna, objeto de manobra para dispensar profissionais com qualificação especializada para, nada contra aos profissionais com menor formação, empregar cidadãos que estão desesperados ao menos por um salário mínimo fixo no fim do mês e por isso acabam corroborando as políticas de identidades partidárias ao invés de lutar também por identidade *em* política das suas diferenças.

É neste sentido que estratégias *outras* poderiam contribuir contra a instauração e manutenção de políticas identitárias partidárias que na verdade



desatendem às necessidades dos necessitados quando fingem estar auxiliando as identidades que mais precisam de atenção. Não diferente, a atuação docente, neste caso, necessariamente precisa fazer evidenciar aos estudantes, seja na escola ou nas universidades uma construção de conhecimento que não se baseie em formar para trabalhar, para consumir e assim poderem sobreviver nesta sociedade que compreende que os deficientes são só defeituosos – caso dos estudantes com necessidades especiais, por exemplo – e sim que são indivíduos diferentes que precisam de atenção ao contrário de assistencialismos político partidário autopromotivo. Pois, sem atribuição de mais uma sobrecarga de trabalho, está nas mãos dos professores em atuação, mais ainda nas mãos dos professores universitários que formam professores para a Educação Básica, o trabalho docente de formar cidadãos socialmente críticos e politizados para compreender a diferença entre políticas partidárias de identidades (camufladas de reformas) em contraposição à necessária identidade *em* política. Em nota, por meio da SEMED, a Prefeitura Municipal de Campo Grande resguarda-se atrás da suposta necessidade de “reformas” para “melhorar” os sistemas que, como estão, são irreparáveis:

*“A Semed informa que ainda não há o balanço do número de Assistentes Pedagógicos Especializados dispensados. Ressaltamos que eles serão substituídos pelos Assistentes de Educação Inclusiva, devidamente aprovados em processo seletivo, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases. Nesse processo seletivo participaram mais de dez mil candidatos para 200 vagas. Tais profissionais têm formação de Normal Médio ou Magistério, porém, muitos contam com graduações e pós-graduação, mesmo não sendo uma exigência do concurso. É importante destacar que todos passarão por capacitações e formações aplicadas por técnicos da Divisão de Educação Especial da Reme, que irá acompanhar o trabalho dos selecionados junto aos alunos. Devem ser convocados, em um primeiro momento, 150 candidatos e os demais, podem ser chamados até o final do ano” (In: CHIANEZI; PEREIRA, 2019, online)*

Sob a égide de uma “suposta” liberdade de opção política, a ilógica reação do Projeto da “Escola Sem Partido” é a implementação nas escolas e universidades brasileiras de uma evidente política de partido “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (ESCOLASEMPARTIDO, 2019, *online*). É evidente no projeto que impera a partir da negação do direito cidadão de evidenciar as diferenças e divergências entre opiniões políticas, seja no espaço da escola ou da universidade, sejam em quaisquer outros espaços públicos que acabam promovendo muito claramente a Escola Com Partido. Ou seja, o Projeto da Escola Sem Partido é igualmente ao Projeto da “Escola Sem Religião” (SENADO FEDERAL, 2017, *online*),

o contrário do que pregam: Escola COM Partido e Escola COM Religião específicos. Primeiro porque ambos os projetos são evidências de políticas partidárias de extrema direita que querem revogar o direito de opção, como prega a própria LDB, nas escolas, por exemplo, do estudante não ter que ser obrigado a deixar de praticar a sua fé, indistintamente de qual seja essa fé.

Em segundo lugar, o que responde à lógica de razão moderna, tão fortemente discutida pelo pensamento descolonial latino-americano e que temos levado à exaustão aqui em Mato Grosso do Sul como um pensamento de fronteira (através de pesquisas desenvolvidas no NECC e no NAV(r)E – Núcleos de Pesquisas na UFMS e na UEMS que têm pensado as pesquisas como e a partir de uma epistemologia que emerge dos lugares exteriorizados pelos pensamento colonial moderno e pela colonialidade do poder pós-moderna) – aqueles do “SEM” são projetos de “reformas” que fazem a manutenção da racionalização moderna de raça, classe, gênero, de fé cristão, línguas ocidentais oficiais, reconhecidos pela ciência cartesiana, privilegiados ainda hoje na contemporaneidade, como forma de deslegitimar os pensamentos das diferenças coloniais. Primeiro, privilegia-se, nesses projetos, o poder homogêneo da raça branca, da classe elitista e do gênero masculino para fazerem desmerecer as crenças de matrizes não-cristãs e os dialetos indígenas e africanos, por exemplo, e, igualmente, os conhecimentos produzidos e reproduzidos como conhecimentos empíricos das sociedades desconsideradas.

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017, p. 15).

Na mesma toada dos bois, já que falamos de MS, desses dois Projetos do “Sem”, que como evidenciado são na verdade do “COM”, bem recentemente, em Mato Grosso do Sul, válido em todo o território estadual, aprovou-se a lei que autoriza a realização de “Serviço de Capelania Escolar [que] prevenirá violência nas instituições de ensino” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, *online*). Já sancionada pelo Governador do Estado – Senhor Reinaldo

Azambuja – a Lei “5.326, que autoriza a realização de atividades do Serviço Voluntário de Capelania Escolar, na Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. [...], a nova norma, [...], é uma importante ferramenta para prevenir a violência nas escolas (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, *online*). De autoria do *então deputado Maurício Picarelli (PSDB)* – também pastor evangélico e apresentador de programa de cunho sensacionalista na televisão local –, a nova norma já foi publicada no Diário Oficial desta sexta-feira (22 de agosto de 2019), e propõe “assistência emocional e espiritual; aconselhamento e orientações, fortalecimento de princípios e de valores éticos e morais e integração entre alunos, professores e funcionários da instituição de ensino” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, *online*).

A lógica cartesiana contemporânea de projetos dessa natureza, reformas que têm cunhos caóticos truculentos, está em fazer manutenção do pensamento que classifica os diferentes dentro dos padrões estabelecidos pela colonialidade europeia – neste último caso de fé cristã, por exemplo – como a única maneira de pensar as fés indígenas, africanas e de muitos outros povos que compõem, por exemplo, a cultura de Mato Grosso do Sul que é quase na sua totalidade divergente. Sem perceber, na verdade sem respeitar – por isso se instauram as políticas do “COM” específicos – as diferenças religiosas, linguísticas, de corpo, etnias, até diferenças sociais e formas outras de construções de conhecimentos diferentes, projetos dessa natureza ao invés de reformar e propor estados desses *em* políticas DEFORMAM as diferenças impondo padronizações sobre tudo e todos. Neste sentido, mais uma vez é preciso dizer que negros são tornados brancos, indígenas são vestidos com roupas de brancos, entre muitas outras coisas que são branqueadas, o currículo escolar está todo imposto nas escolas e universidades sob a lógica do mundo ocidental branco, macho, rico, cristão, de língua oficial e na cientificidade cartesiana modernos.

Logo, é necessário e emergencial que o trabalho docente mude. Mas, sem sombra de dúvida, para que haja essa mudança efetiva a Formação de Professores – seja a inicial ou seja a chamada Formação Continuada – precisa mudar drasticamente. Quero dizer com isso que obrigatoriamente precisamos deixar de importar teóricos e teorias e parar de empregá-los em nosso repertório acadêmico-disciplinar de atuação como se aqueles e aquelas soubessem na totalidade dessas problemáticas brevemente aqui apresentadas e suas reflexões nos salvassem como

“reformas” das nossas situações caóticas. Há na escola e muito bem imposta nas Universidades brasileiras a empregabilidade da reflexão trazida e “traduzida” – ao pé da letra, quer dizer, sem transtradução – de países europeus e/ou dos Estados Unidos a fim de sanar nossos problemas como se nós fossemos aqueles. Sem levar em consideração as diferenças básicas que são reais, linguísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas, daqueles em relação à gente, aquelas reflexões necessitam, minimamente, ser transtraduzidas – traduzidas e adaptadas através de reflexões locais – para serem, ainda sim, debatidas nos espaços educativos e formativos brasileiros.

Nesta situação, sem nenhuma sombra de dúvida, além da emergência de pensamentos e epistemologias *outros* erigidos de dentro, ou como argumentou Edgar Nolasco, *a partir de* nosso próprio lugar fronteiriço (2019) e corpóreo *biogeográfico* fronteiriços (BESSA-OLIVEIRA, 2018) que poderemos ter o desenvolvimento de um trabalho docente DECENTE que supere as imposições de reformas através de projetos – Sem Religião e Sem Partido; imposições de datas específicas para o trabalho docente das especificidades como ex-cêntricas das Culturas Indígena e Afro-brasileira; da falta de compreensão da Arte como área de conhecimento como sempre se brigou para ser no Conteúdo Curricular, que agora a promove ao menor status de “Conteúdo Programático” de Linguagens e, do mesmo modo, bem recentemente um trabalho que poderá lutar para resistir e re-existir aos Cortes nas Universidades – sob o rótulo de “FUTURA-SE” que mais parece um FINDA-SE – e, igualmente, o professor poderá desenvolver um trabalho que contemple as diferenças dos estudantes, das escolas em suas sociedades e de si próprio em perfeito diálogo entre saberes (SANTOS, 2010).

## **Considerações Finais**

*Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!* (FANON, 2008, p. 191).

Meu corpo é escravo do domínio colonial (ainda na contemporaneidade) que coloca o corpo sub judice do trabalhar para consumir e assim ter para sobreviver em sociedade de consumo de sobrevivência por um trabalho quase escravo. Ao contrário da suposta dignidade do trabalhar, defesa do Estado-Nação e das Corporações, que um estudar para alcançar o trabalho deve permitir e promover ao cidadão. Afinal, estamos falando de um contexto em que tem como ponto principal o

corpo que deve estar sempre preparado/programado para o trabalho. E com a Educação não ocorre diferente. O indivíduo está sendo levado ao lugar em que faz compreender que trabalhar para consumir é o único modo de ter para sobreviver e é a condição única da atualidade. As escolas estão sendo levadas a este lugar; as universidades estão, cada vez mais, sendo obrigadas – FUTURA-SE – a formar indivíduos que compreendem este lugar técnico como única alternativa. A noção falsa de ser apartidária da escola e da universidade, do falso direito de livre expressão de qualquer fé religiosa – impedindo as expressões diferentes – e a delimitação da atuação de determinados conteúdos, ainda que disciplinares, casos da Sociologia, da Filosofia, Antropologia e até da Arte são imposições como reformas que mais deformam os indivíduos em situação de construção de conhecimentos. Mas re-existir é a única saída:

Os desafios do presente são os desafios em direção ao futuro. Um futuro homogêneo sonhado pelos dirigentes da cristandade depois de topar com uma massa de terra e de milhões de pessoas que não figuravam no relato bíblico, ou o sonhado pelos “falcões de Washington” no momento auge do neoliberalismo, já não é possível. Não se preocupem: China não será quem sucede aos Estados Unidos que sucedeu à Inglaterra que sucedeu à Espanha, fazendo o mesmo. Apesar disso, a opção decolonial pelo momento não é uma opção estatal. É uma opção da sociedade política global. A sociedade política globais está constituída não por milhares, mas por milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir (MIGNOLO, 2017, p. 31).

A opção descolonial que estou colocando em evidência não é mais uma contraopção à razão moderna de educar os indivíduos supostamente sem educação. Igualmente não estou propondo uma *nova* educação em divergência à velha educação que temos na formação de professores e no trabalho docente e do mesmo modo fazem o currículo escolar que está em exercício nas escolas e que ressaltam as diferenças como divergências nos conteúdos em comparação às culturas europeias e/ou estadunidense. Do mesmo jeito, igualmente ao colocado por Mignolo, o Estado-Nação menos ainda as Corporações podem ser descoloniais: suas lógicas estão em colonizar sempre para delimitar e dominar controlando os indivíduos da diferença. Ainda tenho muito receio das palavras anteriores de Walter Mignolo não serem possíveis de ser concretizadas: talvez sempre tenhamos sim um discurso impositivo mais poderoso em substituição ao outro mandatário anterior. Sem o papel da educação como troca de conhecimentos e como estratégia epistêmica contra toda essa falácia da própria educação proposta pelas reformas

que deformam e derrubam o que já fora construído, em nada vai adiantar formar professores descolonizados em pensamento para atuarem no serviço da docência descolonizando outros pensamentos para a atuação docente.

De fato, se a sociedade não compreender que somos milhões de possíveis rebelados em relação aos poderes que se concentram nas mãos de bem poucos homens, brancos, de classe elitista, de fé cristã como única forma de salvação, dominadores da escrita das línguas oficiais ocidentais e que a ciência cartesiana ainda é o único recurso para produzir conhecimento, talvez nunca tenhamos a revanche que precisamos sobre os poderes coloniais e da colonialidade do poder. Não vai adiantar em nada as estratégias de descolonização dos pensamentos se continuarmos acreditando que o corpo do outro é o nosso padrão; que o conhecimento vindo de fora é o melhor que existe; que a fé cristã é soberana às fés de matriz indígena e/ou africana; que os conhecimentos femininos, indígenas, negros, comunitários e igualmente os dialetos desses não nos servem para nada.

Eis o lugar a que devemos chegar: “Minha última prece: Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!” (FANON, 2008, p. 191). Faça de nossos educadores sujeitos que sempre desconfiem de seus próprios repertórios teóricos formadores e docentes; façam de nossas escolas e universidades, através de seu corpo docente, questionadores de todas as “reformas” políticas propostas. Oh nossos corpos, façam de nós sempre sujeitos questionadores, nunca sujeitos da passiva e, pior ainda, sujeitos que não respeitam as diferenças alheias!

## REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MATO GROSSO DO SUL. Lei: Serviço de Capelania Escolar prevenirá violência nas instituições de ensino. 22/03/2019 - 06:52. Por: Heloíse Gimenes. Foto: Victor Chileno. Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/90868/blei-b-servico-de-capelania-escolar-prevenira-violencia-nas-instituicoes-de-ensino>. Acesso em: 10/08/2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. In: MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27/08/2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Poéticas de processos artísticos *biogeográficos*: modos *outros* de cartografar *bio*-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas. **Cadernos de Estudos Culturais**: Tendências Artísticas do Século XXI. Campo Grande, MS. Editora UFMS, v. 1, n. 19, 2018, p. 59-84. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7729>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 09/08/2019.

CHIANEZI, Mariane; PEREIRA, Richelieu. COTIDIANO – Prefeito diz que fará seleção para contratar novos professores da educação especial. *In: Jornal Midiamax*, 18/07/2019. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/marquinhos-diz-queprofessores-dispensados-eram-indicacoes-politicas-na-semmed/>. Acesso em: 09/08/2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 10/08/2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 22/11/2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

NOLASCO, Edgar César. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas. **Acervo do autor**. 2019, texto no prelo, p. 1-22.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógicos: hacia una “democracia decolonial”. PALERMO, Zulma. (Compiladora). **Para una pedagogía decolonial**. 1.ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 61-66. (El desprendimiento / Walter Mignolo).

PENEDO, Eduardo; JORNADA, Izabela. ALUNOS ESPECIAIS – Prefeito diz que substitutos são mais capacitados que professores. *In: Correio do Estado*, 18 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.correiodoestado.com.br/cidades/campo-grande/substitutos-sao-mais-aptos-que-professores-de-alunos-especiais-diz/357006/>. Acesso em: 09/08/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). Epistemologia do sul*. São Paulo Cortez, 2010, 31-83.

SENADO FEDERAL. Institui o Escola Sem Religião nas escolas públicas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=92160>. Acesso em: 10/08/2019.