REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022)
EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

PRÁTICAS COMUNITÁRIAS ENTRE INTERIOR E CENTRO: PROCESSOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

COMMUNITY PRACTICES BETWEEN COUNTRYSIDE AND CENTER: DECOLONIAL PROCESSES IN TEACHER TRAINING IN VISUAL ARTS

Diane Sbardelotto [1]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, porto Alegre/RS, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte [2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, porto Alegre/RS, Brasil

Resumo: A partir de práticas artísticas comunitárias realizadas em locais do interior, esse artigo busca pensar modos de promover processos decoloniais na formação docente em Artes Visuais. Ações e obras dos coletivos Inço e Adentro, além do projeto *Una Escuela Sustentable*, as quais deslocam noções colonizadas de arte, atuando de modo comunitário e fora de centros de poder, são pensadas quanto às suas contribuições para a docência em artes visuais. Tais exemplos podem expandir as concepções de arte para além das noções da história universal da arte, por meio de poéticas coletivas e situadas. Ensinam também que a sustentabilidade nos territórios deve considerar a simultaneidade entre a valorização local e a crítica das heranças coloniais.

Palavras-chave: Práticas comunitárias. Formação docente em Artes Visuais. Decolonialidade.

Abstract: Based on community artistic practices carried out in the countryside, this article aims to propose ways to promote decolonial processes in teacher training in visual arts. Activities and artworks by the *Inço* and *Adentro* collectives, and the *Una Escuela Sustentable* project, all of which propose the deconstruction of colonized notions of art, operating in a community manner and outside centers of power, are regarded here in terms of their contributions to teaching in visual arts. Such examples can expand conceptions of art beyond the notions established by the universal history of art, through collective and situated poetics. They also teach that sustainability in territories must consider the simultaneity between local appreciation and the criticism of colonial legacies.

Key words: Community practices. Teacher training in Visual Arts. Decoloniality.

[1] Doutoranda e mestra em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (PPGEdu/UFRGS). Professora licenciada e bacharel em Artes Visuais (UFRGS e UNOCHAPECÓ) e artista visual. Integra o grupo de pesquisa ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (CNPq).

[2]Luciana Gruppelli Loponte é Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. É líder do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência.

Diane Sbardelotto; Luciana Gruppelli Loponte - PRÁTICAS COMUNITÁRIAS ENTRE INTERIOR E CENTRO: PROCESSOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.60, nº60, p. 1- 25, e1415, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



Como as iniciativas de arte contemporânea realizadas entre os interiores rurais e os centros urbanos, ou centros de poder, podem ajudar a pensar processos decoloniais na formação docente em artes visuais? Se a vida comunitária das localidades periféricas produz formas particulares de arte, quais são elas e no que podem contribuir com nossas docências e, mais especificamente, com a docência em arte?[3] A partir dessas perguntas iniciais, este artigo específico, propõe focar no estudo de algumas práticas artísticas comunitárias realizadas no interior ou tomando a cultura interiorana como questão principal, nas quais as aproximações com os próprios territórios e o questionamento do lugar do centro podem ajudar a promover processos decoloniais.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicia-se com uma análise da colonialidade na arte a partir da divisão entre arte dos centros e arte das periferias, aproximando a noção de periferia à de interior. Em seguida, algumas ações e obras artísticas coletivas, realizadas desde locais interioranos, são motes para pensar processos decoloniais para a formação docente: *Coletivo Inço e Coletivo Adentro,* ambos de Chapecó, SC e *Una Escuela Sustentable,* desenvolvido no interior do Chile. A partir do *Coletivo Inço*, são visibilizados deslocamentos territoriais e inversões das divisões geográficas entre arte dos centros e arte regional. Com o *Coletivo Adentro*, faz-se um movimento do interior para o interior, apontando-se na simultaneidade entre a valorização da arte local e a crítica das heranças coloniais. No projeto *Una Escuela Sustentable*, a partir do pertencimento ao território busca-se pensar a sustentabilidade na e pela comunidade. No decorrer do texto, os trabalhos artísticos são observados quanto a sua contribuição para o campo da formação docente em artes visuais através de propostas que são retomadas ao final do artigo.

[3] O GT71: Quando o interior é centro: formação de professores de arte no interior e nas periferias, feita no Congresso Ibero Americano de Humanidades, Ciências e Educação na UNESC de Criciúma, SC (2021) inspirou essas perguntas. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/congressoeducacao/article/view/7036. Acesso em: 22 jan. 2024.

REVISTA DA FUNDARTE
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

PROCESSOS DECOLONIAIS PARA DESLOCAR O CENTRO

A ideia de processos decoloniais que percorrerá esta reflexão se refere à movimentos de contraposição e enfrentamento da "colonialidade do poder". (QUIJANO, 2005). O conceito de colonialidade do poder, pensado por Aníbal Quijano desde a América Latina, junto ao grupo Modernidade/Colonialidade, define, em termos gerais, a persistência sistêmica das operações coloniais para além do colonialismo histórico, nas racionalidades e perspectivas de conhecimento colonial/moderno capitalista e eurocentrado. Para estabelecer o capitalismo mundial, segundo ele, "*todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental*" (QUIJANO, 2005, p. 121).

No âmbito dessas relações coloniais, o ensino de arte, mais especificamente o ensino de artes visuais, ainda hoje é pautado na arte do artista individual e genial, geralmente homem branco e heterossexual, de classe alta, dos países do norte, onde "*o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais.*" (MIGNOLO, 2020, p. 41). A este exemplo, é possível perceber o fascínio exercido por releituras dos "grandes artistas" ou "gênios da arte" por docentes de arte presentes nas paredes de muitas escolas ou na insistência por narrativas de história da arte baseadas em cronologias eurocêntricas. Como alerta Santos (2019), a história das artes visuais no Brasil é pálida, e sistematicamente tem desconsiderado e negligenciado "*os contextos históricos e sociais de inserção da pessoa negra no Brasil"* (SANTOS, 2019, p. 343).

Mesmo quando os modos de fazer e ensinar arte esforçam-se para tomar distância das lógicas da colonialidade (BARBOSA, 2019)[4], em práticas experimentais, mais coletivas e desmaterializadas do objeto e dos cânones

[4] Em 2018, foi realizado em São Paulo, o *Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero,* promovido pelo SESC, SP sob a coordenação de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2019).



artísticos, ainda assim, elas costumam ser analisadas como desdobramentos dos parâmetros dos centros europeus e norte-americanos, como aponta Andrea Giunta (2022). Ela cita como exemplos os artistas argentinos Attilio Rossi e Lucio Fontana, além do uruguaio Torres García, os quais se desfizeram dos "*signos regressivos da cultura europeia*" (GIUNTA, 2022, p. 29) quando voltaram para as suas cidades de origem e criaram manifestos, editoras e escolas de arte nas quais idealizaram a "*utopia do coletivo, contra o individualismo*" (GIUNTA, 2022, p. 29). Para ela, esses artistas não estavam copiando, nem reproduzindo as vanguardas europeias abstratas de Mondrian e Malevich, como consta na história da arte canônica, mas elaborando outras soluções para o que a abstração europeia não havia resolvido, constituindo "*vanguardas simultâneas*" (GIUNTA, 2022, p. 30).

É necessário, portanto, promover ações processuais e contínuas que transformem as estruturas que perduram enquanto padrões de poder e racionalidades de domínio dos colonizadores sobre os colonizados, onde a arte latino-americana é submetida aos parâmetros europeus e estadunidenses. Uma série de conhecimentos como o modernismo, abstracionismo, fauvismo, etc., que são ensinados nas "*(de)formações*" em arte feitas de forma "*reprodutivista, acrítica e apolítica*" (MOURA, 2019, p. 35) deixaram silenciados os "*ismos*" que falam melhor das realidades latino-americanas: "*colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, modernismo*" (MOURA, 2019, p. 35).

Poéticas do interior, localizadas no Sul do Brasil, nas ações do *Coletivo Inço* e do *Coletivo Adentro*, ambos de Chapecó/SC, além do projeto *Una Escuela Sustentable*, executado em *Lo Zárate, Cartagena*, no Chile, são aqui observadas enquanto iniciativas que surgem de práticas comunitárias, dentro de culturas distantes dos centros. As práticas promovidas por esses grupos ajudam a criar contraposições ao domínio da arte canônica, inspirando ideias sobre como deslocar o lugar dos centros e tensionar a perpetuação de racionalidades coloniais. Mas que ideias são essas e em que aspectos elas podem contribuir com a docência em artes visuais?



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

Nos espaços interioranos costuma-se pensar as formas de vida dependentes de coletividade e com funcionamentos comunitários, noção que também pode ser controversa se repete práticas hierárquicas e coloniais. As práticas comunitárias de que trataremos aqui são aquelas que, podendo ou não ser legitimadas como arte pelos centros, são, antes de tudo, parte daquilo que se pratica coletivamente como cultura local de um território. A partir delas, e com elas, surgem os trabalhos artísticos que trazemos para pensar.

Como a palavra poderia sugerir, o centro não é o "meio", mas tem sido o Norte, o pretensamente global, o universal. A palavra "centro" nomeia lugares, mas também um sistema que, com parâmetros próprios do que significa desenvolvimento no modelo neoliberal, classifica o que é de "primeiro mundo" e subjuga o que não se enquadra em suas visões monolíticas. Por muito tempo (e ainda hoje), os centros detiveram poder de valoração do que se considerava ou não arte, julgando a arte como boa ou ruim. Eles constituíram a fonte de informações e referências que moldaram concepções de arte ainda reproduzidas nas produções bibliográficas, acervos, museografias e nas práticas educativas em instituições museais, escolas e cursos universitários. Ser um artista genial e ter suas obras ocupando museus, feiras, bienais, galerias, entre outros espaços icônicos do sistema hegemônico da arte, compunha a ambição de sucesso profissional de jovens estudantes de arte.

As instituições dedicadas exclusivamente à arte podem ser uma "*fraude*", diz Luis Camnitzer (2018). Essa fraude consiste em não educar. Ao invés de formar, uma graduação em arte pode servir apenas de seleção entre os melhores e os piores, separando os geniais, com suposto "*dom natural*", e aqueles que não podem aprender e, assim, se tornarão consumidores de arte. "*De acordo com essa ideia, o processo educacional não passa de uma peneira ou filtro que serve para identificar os gênios, os quais, com sorte, emergem graças a suas faculdades pessoais*." (CAMNITZER, 2018, p. 128). Tal fraude, segundo o autor, se baseia na ideia de que o ensino de arte, especificamente a formação universitária de artistas, se dedica a



ensinar a fazer produtos comercializáveis e ter sucesso como artista, ao invés de ensinar a ter ideias.

Nas atuais discussões decoloniais da arte contemporânea, que buscam olhar para as culturas historicamente marginalizadas, trazendo cosmologias esquecidas e propondo criar novas epistemologias, a arte ganha outros sentidos. Nela, os locais interioranos, podem corresponder ao que é chamado de “periferia” (GIUNTA, 2022). Periferia nomeia as bordas do urbano, de onde pessoas transitam para trabalhar nos centros. Enquanto interior é um termo mais característico do meio rural, onde a sobrevivência costuma se atrelar aos recursos de produção do próprio local, como a agricultura e a agroindústria, no caso de muitos municípios do Sul brasileiro. Ambos os espaços sofrem níveis de isolamento e desenvolvem culturas ligadas à aspectos de sua localização.

As produções culturais desses locais têm sido mais valorizadas, pelas instituições artísticas e educativas, quanto ao seu potencial interno de criação e resistência. Essa não deixa de ser uma forma de legitimação de seu valor cultural, o que gera tensões importantes no campo das artes visuais. No entanto, nem sempre produz mudanças estruturais, já que tais produções sofrem apropriações pelo sistema hegemônico que continua operando suas mesmas lógicas ao adjetivar “arte periférica”, “arte exótica”, “arte singular” ou “arte regional”, entre outras categorias de diferenciação que são pensadas, muitas vezes, sob intenções mercadológicas.

Giunta pensa a “periferia” como um termo que recai para a ideia oposta à de inovação e novidade, noções que regulam o campo da arte, especialmente sob uma óptica modernista ainda bastante forte. Periferia é, para ela, o termo “*que os centros utilizam para desqualificar o que eles não realizam*.” (GIUNTA, 2022, p. 32). Essa classificação desfigura o específico, deturpando o valor das nomeações que os artistas deram às suas poéticas. A autora diz que, apesar dos esforços atuais para trazer à história da arte uma abordagem mais inclusiva,


Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

> [...] a arte contemporânea segue se dividindo na arte dos centros - os mesmos nomes de sempre, provenientes do eixo euro-norte-americano - e a arte das periferias - artistas latino americanos, africanos ou asiáticos que participam, frente aos requerimentos da ordem global da arte, de eventos internacionais e do mercado de preços, embora sua presença nunca seja equivalente à arte dos centros. (GIUNTA, 2022, p. 33).

Ao defender as "*vanguardas simultâneas*" (GIUNTA, 2022, p. 30), ela aponta a necessidade de instrumentos específicos e situados para analisar poéticas latino-americanas que nascem não apenas da mistura, mas da "*experiência fundante de viver em cidades com culturas diversas*" (GIUNTA, 2022, p. 31). É necessário, portanto, falar a partir da periferia, ou, aqui, neste artigo específico, a partir do interior, com uma voz própria, e "*priorizar as palavras que nomearam poéticas situadas*" (GIUNTA, 2022, p. 39), contrapondo o vocabulário dos centros.

A seguir desdobramos e analisamos algumas iniciativas consideradas periféricas que podem apontar questões importantes para uma formação docente em arte que pretende escapar das armadilhas da colonialidade.

COLETIVO INÇO: O QUE NASCE "LÁ PRA FORA"

No Dicionário de Porto-Alegrês (2011), Luís Augusto Fischer localiza o uso do termo "de fora" na capital do estado do Rio Grande do Sul. No Sul do Brasil, "lá pra fora" é uma expressão com a qual pessoas do meio urbano se referem a cidades menores e mais rurais, as cidades do interior.

> De fora
> Quem é ou vem "de fora" é ou vem do interior do estado, portanto não é da capital ou não é da cidade; em geral se refere a quem vem do campo (o pampa), mas também se aplica a quem vem da colônia. Tem aquela cantiga tradicional, "Adeus, priminha, / que eu vou me embora, / não sou daqui, sou lá de fora" .(FISCHER, 2011, p.157).

A fala cotidiana exercita múltiplas maneiras de localizar algo como "fora". "Estudar lá fora" (em algum país exterior), aquilo que "vem de fora" (importado, não local), aquele que "é de fora" (estrangeiro, não pertencente). Essas posições do



termo “fora” trazem diferentes localizações para o “aqui”. Através de expressões como “ficar de fora” (exclusão), “te coloco pra fora” (expulsão), “fora dos padrões” (*outsider*, estranho, inovador), “jogar fora” (descartar, desconsiderar), do “lado de fora” (externo, excluído), “ficou fora da sala” (chegou atrasado), outras tantas possibilidades de separação e classificação são criadas.

“Fora” não só situa “um lugar à parte” daquele de onde se enuncia algo, mas estabelece o lugar de enunciação como o lugar de “dentro”. Dizer que algo está ou é de “fora” funciona como uma adjetivação, tanto para supervalorizar o que é externo quanto para excluir o que não está no “aqui” do enunciador. O genérico advérbio de lugar carece de um ponto de enunciação, ou seja, só faz sentido se for situado o lugar de onde se fala, a posição de poder de quem fala, quem classifica, exclui ou permite entrar no sistema.

Se uma parcela da arte é situada fora do sistema hegemônico, a justificativa geográfica não basta e pode ser revertida em uma potência para artistas que trabalham desde o interior. Criado pelo *Coletivo Inço*[5], o *Mapa da arte catarinense* (2022) ironiza que a maior parte do território costuma ser vista como arte regional, enquanto a capital, Florianópolis, a definidora da arte catarinense, é uma ilha. A divulgação do mapa e suas legendas de protesto e ironia, visibiliza uma contradição em que a maioria do território é descaracterizada de suas especificidades locais no termo genérico de “*arte regionalista*”.

[5] O grupo é formado pelos artistas Diana Chiodelli e Audrian Cassanelli, atuantes na cidade de Chapecó, SC. Mais sobre o coletivo em: https://coletivoinco.tumblr.com/. Acesso em: 20 jan. 2024.





Figura 1: Mapa da arte catarinense (2021).
Fonte: Acervo do Coletivo Inço.

O movimento do *Coletivo Inço* mostra que é possível criar centros e interiores em diversos lugares. Giunta (2022) faz inversões parecidas quando diz que, ao aceitar que a América Latina é periférica da Europa por ter, supostamente, copiado suas vanguardas modernistas, poderíamos pensar que, na mesma lógica, os europeus que se influenciaram por esculturas africanas deveriam considerar que a Europa é a periferia da África. Se a arte latino-americana, para ela, não é uma evolução das vanguardas europeias, então é preciso modificar o olhar que tenta encontrar nas obras locais a correspondência com estilos e temas em mestres europeus.

A tentativa de mapear o que é interior e o que é centro logo mostra que tais territórios podem não ser fixos, mas constituir localizações provisórias e indefinidas, que dizem respeito às hierarquias de poder herdadas do colonialismo. Elas são distinções criadas para a manutenção desse poder. Os territórios se movem quando são movidos os posicionamentos e perspectivas. Centros se tornam interiores e



interiores se tornam centros, dependendo da comparação em que são colocados, de quem os enuncia, das relações coloniais e de diferença cultural implicadas na distinção traçada.

A partir dos estudos decoloniais propostos por pensadores do grupo *Modernidade/Colonialidade* que surgiu no final dos anos noventa (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2020), além de outros, em interlocução com a ideia de um pensamento próprio latino-americano, tais como Catherine Walsh, Edgardo Lander, Arthuro Escobar e Enrique Dussel, entendemos que é preciso deslocar ideias e pensamentos de que o centro que baliza nossas vidas localiza-se geograficamente na Europa e Estados Unidos. No entanto, nos indagamos: o que faz com que algumas práticas artísticas interioranas reproduzam os centros? Que tipos de práticas, realizadas nesses locais, fogem à lógica dessas reproduções? Como as práticas comunitárias que não se amparam na legitimação dos centros poderiam ser potencializadas e como elas operam processos decoloniais na relação de dependência dos centros?

No espaço da "*diferença colonial*", argumenta Mignolo (2020), emergem histórias locais que se rivalizam com as noções globalizantes, podendo incorporar as questões universais à sua localidade ou rejeitá-las, ignorá-las. A diferença colonial é definida pelo autor como uma distinção não ontológica, que se baseia nas diferenças culturais para estabelecer hierarquias patriarcais, raciais e geopolíticas que se propagam a partir de categorias criadas por quem controla o conhecimento. Essas categorias como a ideia de "terceiro mundo" são estrategicamente usadas como algo que "*legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos*" (MIGNOLO, 2020, p. 40).

O autor também nota que "*no passado a diferença colonial situava-se lá fora, distante do centro. Hoje emerge em toda parte, nas periferias dos centros e nos centros das periferias*." (MIGNOLO, 2020, p. 9). O espaço das diferenças entre as heranças coloniais de cada país colonizado é onde podem surgir outras epistemologias. Dessas novas epistemes, mais específicas, podemos encontrar



modos de expandir a noção vigente de arte, desmontando os paradigmas e hierarquias coloniais. Walsh (2017) aposta no que chama de "*esperanças pequenas*", que para a autora são "*esses modos-muito-outros de pensar, saber, estar, ser, sentir, fazer e viver que sim são possíveis e, além disso, existem apesar do sistema, o desafiando, o transgredindo, o fazendo fissurar*" (WALSH, 2017, p. 30).

Atualmente, a crítica da colonialidade se intersecciona nos estudos decoloniais a partir das questões raciais - em uma perspectiva de diáspora - além de estudos de gênero, classe, regionalidade, entre outros marcadores sociais. A conexão entre eles aponta para um giro na relação entre arte e educação, fazendo com que exposições, instituições e eventos diversos passem a questionar fundamentos epistemológicos, teóricos e políticos das noções de arte que foram colocadas no centro de uma história da arte e ensinadas sob apenas uma versão, aquela escrita na perspectiva dos dominadores[6].

Se discursos e verdades sedimentados nos espaços de autoridade têm sido evidenciados e combatidos, aparentemente, mais do que em outros tempos, produções artísticas contemporâneas têm denunciado como o próprio campo artístico criou vias de consolidação de práticas coloniais. O imaginário social construído, onde pessoas negras e indígenas são retratadas como selvagens ou em posições de inferioridade, a objetificação e docilização dos corpos de mulheres nas imagens icônicas e a omissão ou roubo da autoria de artistas desses grupos, são alguns exemplos de como a arte propagou e reforçou determinadas subjetividades em detrimento de outras, conforme escreve Lafont (2023).

Através de trabalhos que questionam esses lugares e operações, docentes de artes podem repensar como, através do ensino de arte, perpetuam tais práticas fundamentadas em racionalidades patriarcais, racistas e classistas, além daquelas de exploração desmedida dos recursos naturais para abastecer o mercado mundial.

[6] A este exemplo, ver o mote da 35ª Bienal de São Paulo, "Coreografias do Impossível", realizada em 2023. Disponível em: https://35.bienal.org.br/. Acesso em: 27 jan. 2024.



Trabalhos que não estão nos centros de poder, precisam fazer parte do currículo e da formação docente, ainda que não sejam encontrados nos mesmos lugares sedimentados como lugares da arte. Do mesmo modo, as obras e produções artísticas já icônicas e conhecidas precisam ser vistas com outras lentes, como já vem apontando autoras como Lafont (2022, 2023) e Vergès (2023).

COLETIVO ADENTRO: NO INTERIOR DO INTERIOR

Ações poéticas que surgem como outros modos de fazer arte, a partir de práticas comunitárias, estão presentes no trabalho do *Coletivo Adentro - Associação dos Artistas Visuais do Oeste de Santa Catarina*, que se reúne em Chapecó, SC. Após projetarem seus artistas do periférico extremo oeste catarinense para cidades consideradas centros do sistema artístico contemporâneo, em galerias, museus e fundações culturais de grandes cidades, expondo suas obras, o grupo criou, em 2019, a micro residência *Entre pontes e pinguelas: Estrada Adentro, Mundo Afora*. Na proposta, os artistas adentraram algumas comunidades rurais[7] da sua própria cidade, reconhecendo seu interior e criando propostas artísticas sobre e junto com a comunidade.

> As pinguelas, que representam de forma arquetípica o interior, a zona rural, as regiões menos tocadas, menos urbanizadas, mais humanizadas, sustentam a ligação do centro com as extremidades deste núcleo. As pontes, mais robustas, fortes, rígidas, seguras, representam de forma arquetípica as ligações do centro para o centro. (ADENTRO, 2019, p. 24).

Os trabalhos produzidos pelos artistas foram realizados a partir de conversas com os moradores, e, ao invés de receberem apenas o olhar externo, foram expostos nos próprios espaços coletivos da comunidade. Voltar-se ao micro, mirar seu próprio sítio, sair do circuito habitando as fronteiras territoriais entre centro

[7] Linha Tafona, Faxinal do Rosas, Rodeio Bonito e Linha Cachoeira foram as localidades de Chapecó, SC, nas quais as micro residências aconteceram.


Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre

e interior foi uma forma de driblar os limites impostos pela localização da produção artística dos componentes do grupo. Localização geográfica e cultural, ligada a um território majoritariamente rural, de grande produção agroindustrial, onde os profissionais das artes precisam fazer grandes esforços para desenvolver seu trabalho, já que esta atividade é, muitas vezes, vista sob a ótica do ócio e da inutilidade, pertencente às elites sociais ou aos especializados.

O fluxo comum de visar ao sistema central das artes como local de reconhecimento, não precisa ser o único caminho para onde os docentes direcionam o valor da arte. O reconhecimento e participação comunitária pode criar outras importâncias, ligadas às trocas de histórias, convívio, às pontes e pinguelas em que se transita por distintos modos de fazer arte e viver, inclusive aqueles que nem sempre são considerados artísticos. A exclusão ou a inclusão de sua arte como excêntrica, naïf, regionalista, anteriormente vivida pelos artistas nos centros, se converte num caminho de revisão de si mesmos enquanto seu papel social e o que o próprio Coletivo Adentro poderia estar deixando de fora.

A artista e educadora do grupo, Leonice Araldi, que trabalha com decoração e artesanato, criou nas micro residências uma talagarça coletiva na qual seu trabalho ultrapassou as peças produzidas, sem precisar se separar delas. Ela abriu um espaço em comum com as mulheres do local para pensar, junto ao bordado, as histórias e ancestralidades presentes nos ofícios manuais, contados ao redor das mesas dos salões de encontro. Dessa ação, participaram de crianças a idosas, que aproveitaram o momento para costurar as memórias de sua comunidade, se vendo em plano de igualdade com a artista. A experiência de convívio permitiu ser esse um momento de arte contemporânea, mas não é isso que se torna a questão principal. A ação artística e educativa provocou novas noções de arte entre os participantes, direcionando a intenção menos à legitimação e mais aos interesses sobre os temas e relações afetivas possíveis de costurar ali.





Figura 2: Talagarça coletiva proposta pela artista Leonice Araldi, durante uma das micro residências do Coletivo Adentro (2019). Fonte: Acervo do Coletivo Adentro

Trabalhando com histórias e práticas cotidianas locais, nas fotos do artista Cesar Zanin, ele foi *Do lavoro à prosa* (2019), fotografando os homens da roça em dois momentos: no trabalho rural e no lazer, com o baralho e jogo de bocha. As escolhas de suas fotografias contêm também uma discussão sobre definições de arte e trabalho, ofícios vistos como oposições quando as pessoas dali são indagadas sobre a existência de artistas na localidade. "*Não, aqui não temos artistas, temos que trabalhar*" era uma das respostas frequentes, relatada pelos



artistas. Através do momento dos jogos, associado ao da colheita de milho, do feijão e o processamento da cana-de-açúcar, Zanin mostrou como a arte pode falar tanto do ócio quanto do trabalho, colocando ambos afazeres em um mesmo plano poético.



Figura 3: Lavoro e Prosa (2019). Série de fotografias de Cezar Zanin, do Coletivo Adentro. Fonte: Acervo do artista.

Os movimentos do *Coletivo Adentro* foram importantes para que as comunidades interioranas se percebessem como um grupo a ser escutado, cuja



constituição coletiva foi valorizada nas visitas, fotografias e em um livro publicado e depois entregue aos moradores durante um retorno. Seus nomes, imagens de seu território e suas pessoas, documentos e depoimentos aparecem ali. Também os artistas aprenderam sobre modos coletivos de se organizar, enfrentando os desafios de trabalhar juntos, de formar sua própria comunidade artística e dar um direcionamento coletivo às suas intenções. As ações ensinam a olhar para dentro de seu interior para nele enxergar potências e concepções de arte expandidas para além daquelas dos centros e fora deles.

Uma lacuna deixada pelo coletivo é a questão colonial específica da região, a qual é ressaltada nas conversas sobre culturas de imigração europeia, especialmente o orgulho da ascendência alemã e italiana, nas quais se estruturam as identidades locais. A branquitude[8] e a noção de "levar arte para o interior" em que se recaiu por vezes, reproduzindo o centro, são movimentos importantes que o grupo deixa em aberto e que, a partir de sua trajetória, podem futuramente ajudar a pensar processos de decolonização. A cidade de Chapecó, SC, em que eles atuam, é um território com diversas comunidades indígenas, que não fizeram parte do projeto. Entre os aspectos que podem ser contribuições para pensar a formação docente, está a ideia de que a valorização do interior e a crítica à herança colonial não precisam ser movimentos pautados por oposições. Podem ser questões simultâneas que não eliminam uma à outra, mas que permitem distinguir o que se fundamenta na opressão e segregação, daquilo que cria solidariedade e laços comunitários, como a prática de sustento a partir da terra, na agricultura.

[8] Os estudos de branquitude se iniciam com Guerreiro Ramos, William Edward Du Bois, Frantz Fanon e Albert Memmi, como teorizações que "apontam para a análise daqueles que exercem o papel de opressor em sociedades estruturalmente desiguais." (SCHUCMAN, 2012, p. 22).



UNA ESCUELA SUSTENTABLE: SUSTENTAR VÍNCULOS AO TERRITÓRIO

O projeto *Una Escuela Sustentable*[9](UES) é uma proposta de construção de escolas sustentáveis para formar uma rede de escolas auto suficientes em países da América Latina. As escolas são feitas a partir de edifícios já existentes que são restaurados ou modificados através de parcerias entre a comunidade, estado, empresas privadas e voluntários. Elas são estruturadas para funcionarem com uso racional dos recursos ambientais e tem como eixo principal a sustentabilidade das relações humanas, considerando:

> [...] *la sustentabilidad en su concepción más integral y completa, aplicando una ética del bien común y para el ambiente, entendiendo que hablar de sustentabilidad implica una discusión sobre las propias bases desde las cuales se construye nuestra cultura.* (GUIA EDUCATIVA, 2020, p. 3).

Em 2020, na árida comuna rural de *Lo Zárate*, no Chile, em paralelo ao projeto, aconteceu a residência artística A*rte como Educación*[10], onde artistas, docentes e comunidade construíram proposições poéticas junto à edificação da *Escuela Rural Lo Zárate*. Convocando a pensar as implicações éticas da atuação de artistas "de fora" quando entram em uma comunidade, a residência provocou à criação nos termos de uma contribuição possível de ser sustentada pela comunidade, independentemente da presença dos artistas participantes, já que estes iriam embora depois.

Para isso, as ideias precisavam ser construções coletivas, de posse de todos as pessoas e não submetidas às autorias individuais. Os participantes deveriam exercer "*procesos de problematización, similares a los que se emplean en los procesos artísticos*" (GUIA EDUCATIVA, 2020, p. 3) exercitando o pensamento artístico e deixando espaço aberto para outras perguntas. As propostas poéticas

[9] Site do projeto disponível em: https://unaescuelasustentable.com/. Acesso em: 20 jan. 2024.
[10]A organização da residência foi feita pelo espaço *SOA Arte Contemporaneo* (https://www.soa.com.uy/soa) e o coletivo *Arte como Educación* (https://www.artecomoeducacion.org/es/info/). Acesso em: 20 jan. 2024.



criadas deveriam tornar possível fazer o caminho inverso, da solução encontrada, para o problema que a gerou, partilhando-se o processo.

Pactuar um "sentido comum" como concepção e linguagem compartilhada sobre arte e educação foi uma premissa, considerando-se que as palavras "arte" e "educação" poderiam ter muitas conotações, e serem manipuladas de acordo com as intenções de cada participante. A arte foi pensada como "*metadisciplina del conocimiento"* (GUIA EDUCATIVA, 2020, p. 4) e a sustentabilidade como modo de sustentar a escola, retroalimentando-a pela cultura local, em rede com os centros e com outras escolas do projeto, já realizadas em países como Uruguai, Argentina, Peru e Colômbia[11].

As ações artísticas foram diversas, sempre ligadas à problemáticas identificadas no local. A costura colaborativa, na qual um professor e artista residente, junto às costureiras locais, reuniu etiquetas das roupas das pessoas da comunidade para criar a bandeira da escola, foi uma das propostas, relacionada a discussões sobre as procedências dos produtos e o uso do uniforme escolar. Performances coletivas e intervenções sonoras em um rio local que secou foram criadas a partir da memória onde o rio havia sido retratado em azul, quando ainda possuía água, em uma parede pintada na antiga escola. Tal problema se relacionava à seca que acometia a região há mais de cinco anos, enquanto o governo chileno privatizou o acesso à água.

[11] A próxima escola está prevista para ser construída no Brasil, em 2024.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 60
AGOSTO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 60
DOSSIÊ ARTES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO



Foto: Professora Ana Laura López de la Torre - Aula en la Plaza Rota, Pueblo Victoria (2022) EFI Arte, Barrio y Acción Social, Taller López de la Torre



Figura 4: Bandera sustentable (2020), proposta criada pelo artista Julio Chávez Calderón. Fonte: Guía Educativa Arte como Educación, 2020.

Raciocinando poeticamente enquanto pessoas de olhar externo, mas conversando e construindo ideias em conjunto com professores e moradores locais, os residentes deixaram à comunidade um material didático intitulado *Guia Educativa Arte como Educación* (2020), composto por problemas, perguntas e exercícios para pensar temáticas locais, os quais poderiam ser executados, modificados, reelaborados pelos professores.

O modo como o próprio campo artístico é formador pedagógico e como a arte pode estar presente em uma comunidade, sem depender exclusivamente do reconhecimento ou interferência de uma instituição artística legitimadora, propicia que ela seja apropriada pelas pessoas que a praticam, em um universo comum. Tal prática ajudou a fortalecer vínculos comunitários e com a natureza, enquanto também as concepções de arte trabalhadas foram aquelas próprias do local, pactuadas a partir da construção da escola. Tal como na busca de processos decoloniais, a manutenção da escola e dos vínculos que a sustentam, deve ser uma luta contínua e um posicionamento coletivo.

Uma questão presente, de como evitar que os governos não acabassem com tudo que foi gerado naquela experiência, estava ancorada na memória de resistência. A escola havia passado por um terremoto, ocasião em que a



comunidade não deixou que a fechassem, como era a ideia da prefeitura, de mover os alunos para escolas no centro e extinguir a escola rural. A luta comunitária seria a base de sua sustentação porque todo o processo de existência se estruturou em um desejo e pacto coletivo, com participação nas decisões e no trabalho concreto, em cada pequena tarefa da manutenção daquela instituição escolar.

A pesquisa de materiais para a construção da escola levou em conta que as terras do solo árido chileno, quando aglutinadas por seivas de plantas da região, poderiam servir de cimento para rebocar as paredes. A escolha do material do edifício segundo sua função sustentável, considerou a proximidade no acesso à matéria-prima e os impactos ambientais e econômicos para a sua produção. Cabe pensar, sobre essa escolha, sobretudo o fator pedagógico e simbólico de construir as paredes de uma escola com a terra do próprio chão, como faz um pássaro joão-de-barro. No caso dessa comuna chilena, o chão passava por um processo de desertificação e poderia parecer que ali não brotaria mais nada. No projeto UES, esse foi o chão de onde se fez levantar uma escola com pátio, jardim, horta e galinheiros cheios de vidas.



Figura 5: Testes de cimento alternativo feito com a terra da comuna de Lo Zárate durante o projeto Una Escuela Sustentable (2020). Fonte: Acervo do/as autores/as.



Entendemos que tal escolha, pode inspirar à docência em artes visuais, entre outras questões, no sentido de buscar maneiras de não se tornar dependente de matérias-primas ou mão de obra externas, tanto em relação a materiais físicos, quanto a conteúdos e métodos. As opções que levam em conta a sustentabilidade partem também de sentidos educativos e poéticos, de uma sensibilidade para a observação de valores no próprio entorno. Valorizar as potências de criação a partir do que há no próprio território é uma forma de provocar mais aproximação, autonomia e noção de pertencimento àquele ambiente. Isso pode incidir nas relações de independência daquele pequeno lugar no interior, em relação aos centros, ligando-se às relações afetivas, à preservação ambiental e de reconhecimento da própria identidade.

DOCÊNCIAS SE EXPANDEM A PARTIR DO INTERIOR

Dessas relações entre interior e centro, pode-se pensar, na formação docente, em modos de fazer ligações entre territórios enfrentando o desafio de não marginalizar, nem centrar. Não tornar a arte um modo de colonizar e nem de dividir o que ficará dentro e o que é considerado “de fora”, atribuindo valores unicamente ao que está no centro. Docentes vivem nas pontes entre suas casas e seus locais de formação na licenciatura, entre a escola e a comunidade de seus alunos, entre a comunidade onde vivem e aquela de onde saem com seus alunos para levá-los até os museus dos centros, que podem ser centros urbanos maiores ou o centro da mesma cidade em que vivem.

Podemos considerar que as relações entre interior e centro não são apenas geográficas, mas se pautam por relações de poder colonial. Por isso, importa fazer deslocamentos e inversões entre o que se delimita como fora e dentro do sistema das artes e das concepções de arte locais. Tais deslocamentos se dão a partir do questionamento sobre o lugar que se naturalizou como lugar universal da arte,



buscando uma valorização da arte enquanto prática comunitária que pode se dar na construção de uma escola, no trabalho de um agricultor, numa atividade artesanal em um encontro de mulheres.

Nesse processo, opções por recursos locais sustentáveis tem o potencial de promover pertencimento e autonomia em relação aos domínios dos centros, provocando processos educativos e poéticos.

Conferir valor ao próprio local exige, no entanto, lidar com as heranças coloniais de modo crítico, buscando revalorizar processos coletivos sem deixar de questionar suas origens, prestando atenção à arte como criação de centralidades, tanto quanto como lugar de deslocamento do centro. A simultaneidade dessas percepções que, a princípio, podem parecer conflituosas, permite que decolonizar signifique também optar por caminhos não dualistas, abarcando as heterogeneidades que compõem comunidades e concepções múltiplas de prática artística.

Promover processos decoloniais nas formações docentes em artes visuais depende, portanto, de currículos e métodos que incentivem a questionar e expandir noções de arte, que podem emergir de "práticas artísticas contemporâneas como "'*plataformas de pensamento' para o campo da docência e sua formação*" (LOPONTE, 2023, p. 223), ou de outras formas de pensar, advindas de diferentes comunidades e seus modos de atuar no mundo.

Entendemos os espaços do interior, ou das periferias, como locais de práticas e não como constituição de novos centros, muito menos como a caracterização de uma categoria de arte a ser comercializada nas lógicas do sistema legitimador. Apostamos que a compreensão de que as práticas artísticas comunitárias podem construir modos localizados de arte e educação, com objetivos e métodos distintos daqueles do sistema central das artes e do próprio campo organizado da arte e da educação, podem ser caminhos por onde os docentes aprendem a deslocar os centros de suas formações, expandindo suas possibilidades.



Referências:

ADENTRO – Associação dos Artistas Visuais da Região Oeste de Santa Catarina. *Entre pontes e pinguelas:* estrada adentro, mundo afora. Florianópolis: Editora Caseira, 2019.

BARBOSA, Ana. Mae. *Um congresso participativo.* Revista GEARTE, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.94273. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/94273. Acesso em: 26 jan. 2024.

CAMNITZER, Luis. O ensino de arte como fraude. *In*: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. *Agite antes de usar:* deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. SESC: São Paulo, 2018. p. 125-137.

FISCHER, Luís Augusto. *Dicionário de Porto-Alegrês.* L&PM Pocket, 2007.

GIUNTA, Andrea. *Contra o cânone:* arte contemporânea em um mundo sem centro. Florianópolis: Editora Nave, 2022.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

LAFONT, Anne. *A arte dos mundos negros:* história, teoria, crítica. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LAFONT, Anne. *Uma africana no Louvre.* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. O campo expandido da arte e da docência: experimentações entre Porto Alegre e Lleida. *In*: LOPONTE, Luciana Gruppelli. MOSSI, Cristian Poletti. (Org.). *Arteversa:* arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 219-239.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOURA, Eduardo Junio. *Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina.* Revista GEARTE, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 313-325, jul. 2019.



SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. *A pálida História das Artes Visuais no Brasil:* onde estamos negras e negros? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:* branquitude, poder e hierarquia na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOA ARTE CONTEMPORÁNEO *et al*. *Guía educativa Arte como Educación.* Lo Zárate, Chile, 2020.

VERGÉS, Françoise. *Decolonizar o museu:* programa de desordem absoluta. São Paulo: Ubu, 2023.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales:* Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Abya Ayala: Quito, Equador, 2017.

Diane Sbardelotto
Doutoranda e mestra em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (PPGEdu/UFRGS). Professora licenciada e bacharel em Artes Visuais (UFRGS e UNOCHAPECÓ) e artista visual. Integra o grupo de pesquisa ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (CNPq).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3424-8189
E-mail: dianesbardelotto@gmail.com

Luciana Gruppelli Loponte
Luciana Gruppelli Loponte é Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação. É Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, atuando na graduação e na pós-graduação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. É líder do Arteversa - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0552-0529
E-mail: luciana.arte@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 04 de março de 2024
Aceito em 26 de junho de 2024



Editor responsável: Júlia Maria Hummes
Editores Convidados: Carmen Capra e Leonardo Marques Kussler
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/