



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

JULIANO RIBEIRO DE FARIA

**TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A *PARTIR/DE* CORPOS ESTRANHOS
EM ARTES**



**Campo Grande/MS
2023**

JULIANO RIBEIRO DE FARIA

**TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS
EM ARTES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

**Campo Grande/MS
2023**

F234t Faria, Juliano Ribeiro de

Trajatórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes
/Juliano Ribeiro de Faria. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.
129 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

1. Arte 2. Trajetórias pedagógicas 3. Descolonialidade 4. Ensino de Arte 5.
Corpos políticos I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título

CDD 23. ed. - 371.72

JULIANO RIBEIRO DE FARIA

**TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS
EM ARTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em:...../...../.....

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (**Orientador**)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Dora de Andrade Silva (**Membro Titular Interno**)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fábio Pereira do Vale Machado (**Membro Titular Externo**)
Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano (INSTED)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (**Membro Suplente Interno**)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco (**Membro Suplente Externo**)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Ainda estou de Pé.

Dedico aos e às pensador@s descoloniais referendad@s nesta dissertação, especialmente ao Dussel que faleceu em 5 de novembro de 2023, que me possibilitaram ir além do eurocentrismo, do pensamento de Vera Maria Candau, do pensamento de Michael Foucault, do Ensino de Arte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador Professor Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira pela persistência para o florescimento deste trabalho em meios há tantas pedras, por não ter me abandonado e ter deixado eu encontrar minha descolonialidade.

Aos professores membros da banca de qualificação, banca de defesa, à Professora Dra. Dora de Andrade Silva e ao Professor Dr. Fábio Pereira do Vale Machado, por suas contribuições com minha dissertação.

À minha amiga Marina, pela presença na minha defesa.

E à tod@s que torceram por mim. Prefiro não mencionar os nomes aqui para não esquecer de ninguém que torceu por mim.

À minha companheira de orientador, amiga Fatima pelo companheirismo.

Às minhas colegas de mestrado por muitas vezes terem gritado comigo contra o discurso do sistema educativo moderno/colonial/capitalista/desumanizante nas disciplinas que cursamos no Programa de Mestrado em Educação.

Ao grupo “Juntos somos mais forte” composto pela Clarissa, Tânia, eu e Cidinha. Essa última nos deixou no final do nosso primeiro ano de mestrado em 2021. Esse grupo criamos para sobreviver a uma disciplina do programa e conseguimos sobreviver nos unido no primeiro semestre de 2021.

À Professora Dr. Gabriela Di Donato Salvador Santinho por suas contribuições com minha pesquisa na disciplina: Seminário de Pesquisa em Educação II no segundo semestre de 2021.

Aos professores do bem/da reprodução da vida do Outro e aos professores do mal/da morte do Outro, @s quais tive contato e às funcionárias do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC.

Às minhas e meus colegas de grupo de pesquisa NAV(r)E – Coordenado pelo Professor Marcos.

À associação Casa de Oração Caboclo Pena Branca que me acolheu em um momento difícil que estava passando – à mãe Mary, à mãe pequena Simone, ao Pedro e a todos os membros da casa. Um lugar que grita desde o seu muro que nossa sociedade não é tão democrática, ética como prega –, estava muito carente, morrendo por falta de

lugar assim no meu viver.

À uma pessoa que foi o primeiro a me escutar e me ajudar a sair da situação em que me encontrava de pura tristeza/infelicidade e desânimo profundo por questões diversas, pois a vida, o viver não se resumem somente a isso aqui.

Ao meu amigo Cleber Guimarães por me ajudar sempre que pedi sua ajuda, por me aconselhar a não desistir.

À minha amiga Camila Floresta e suas cartas de tarot e conversas, à sua irmã Vivi, ambas amantes de Frida. Camila fala que eu sempre a deixo pensando sobre as coisas, sou a sim mesmo e tive momentos que sofri por ser assim.

Ao Professor Dr. Silvio Sanches Gamboa que nos deixou ano passado, era chefe da Revista Filosofia e Educação da Unicamp, por ter aceitado dois trabalhos meus e do professor Marcos sem nenhuma intervenção reconhecendo nosso direito de filosofar sobre corpo, arte e educação.

À tod@s que tem lido e utilizado meu artigo e do professor Marcos “Meu/Nosso Corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, *bios*, educação” (v. 11 n. 1 (2019), publicado na revista Filosofia e Educação da Unicamp.

À toda minha família, ao lugar onde nasci e cresci, sem esses não existiria.

A mim mesmo.

RESUMO

Este trabalho de dissertação procura formular uma epistemologia pedagógica intitulada de “trajetórias pedagógicas inventadas” que emirja *a partir* dos corpos dos estudantes em sala de aula, haja vista que ao longo da história do ensino de Arte no Brasil quase sempre os educandos tiveram os seus corpos *apagados* e negados como propositores, criadores de conhecimento em Arte. Por uma educação *bancária*, enraizada na nossa cultura escolar, que os considerou como algo *vazio* que deveria ser *enchido* pelos comunicados do professor na busca de formar um corpo eficiente para servir ao mercado de trabalho. A ideia desta prática é desfazer o *corpo disciplinado* criado por esta educação que se faz presente na sala de aula, uma vez que necessita de um *não-corpo na tentativa de pensar um corpo livre de disciplina, normas, regras e técnicas*. Ela, a proposta, não se coloca a serviço da eficiência para formar o educando para trabalhar, consumir e para ser um mantenedor do poder, de ser e do saber. As trajetórias pedagógicas inventadas se desvinculam do ensino de Arte ancorado na acumulação de conhecimento, a fim de dar espaço aos vários mundos dos sujeitos que habitam a escola e são segregados aos lugares mais recônditos: ora o canto do castigo ou o canto escuro do fundo da sala, ora na sala da Direção da escola. A fim de desenvolver a proposta aqui apresentada, buscaremos algumas *conversações* – entre arte e saberes – com teóricos como BESSA-OLIVEIRA (2010), HISSA (2011), FREIRE (1986; 2019; 2021), PALERMO (2014), WALSH (2017), TURINO (2013), QUIJANO (2010), SKLIAR (2005), MIGNOLO (2003; 2014; 2017), DUSSEL (1977; 2002) entre outros. Desse modo, vislumbramos com esta pesquisa a construção de uma epistemologia pedagógica que construa, por meio primeiro de uma reflexão teórico-epistêmica descolonial para depois *experivenciarmos* na prática em sala de aula, *corpos-políticas do conhecimento* descolonizados na arte, na cultura e na educação da exterioridade ocidental como *anthropos* livres para pensar, ser e fazer o seu próprio conhecimento em arte.

Palavras-Chave: Arte; Trajetórias pedagógicas; Descolonialidade; Ensino de Arte; Corpos-políticas.

RESUMEN

Esta disertación busca formular una epistemología pedagógica titulada "trayectorias pedagógicas inventadas" que surgen de los cuerpos de los estudiantes en el aula, dado que a lo largo de la historia de la enseñanza del arte en Brasil, los estudiantes casi siempre han tenido sus cuerpos borrados y negados como proponentes, creadores de conocimiento en el arte. Esto se debió a una educación bancaria, arraigada en nuestra cultura escolar, que los consideraba como algo vacío que debía ser llenado por las comunicaciones del profesor en la búsqueda de formar un cuerpo eficiente para servir al mercado de trabajo. La idea de esta práctica es deshacer el cuerpo disciplinado creado por esta educación presente en el aula, ya que requiere un no-cuerpo en un intento de pensar en un cuerpo libre de disciplina, normas, reglas y técnicas. La propuesta no está al servicio de la eficiencia para entrenar al alumno a trabajar, a consumir y a ser un mantenedor del poder, del ser y del saber. Las trayectorias pedagógicas inventadas se desprenden de la enseñanza artística anclada en la acumulación de saberes, para dar cabida a los diversos mundos de los sujetos que habitan la escuela y son segregados a los lugares más recónditos: a veces el rincón de los castigos o el rincón oscuro del fondo del aula, a veces en el despacho del director de la escuela. Para desarrollar la propuesta aquí presentada, buscaremos algunas conversaciones -entre arte y conocimiento- con teóricos como BESSA-OLIVEIRA (2010), HISSA (2011), FREIRE (1986; 2019; 2021), PALERMO (2014), WALSH (2017), TURINO (2013), QUIJANO (2010), SKLIAR (2005), MIGNOLO (2003; 2014; 2017), DUSSEL (1977; 2002), entre otros. Así, con esta investigación vislumbramos la construcción de una epistemología pedagógica que construya, primero a través de una reflexión teórico-epistémica descolonial, y luego experimente en la práctica áulica, cuerpos-políticos descolonizados del conocimiento en arte, cultura y educación de la exterioridad occidental como *anthropos* libres de pensar, ser y hacer su propio conocimiento en arte.

Palabras clave: Arte; Trayectorias pedagógicas; Decolonialidad; Enseñanza del Arte; Cuerpos-políticos.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: “Arte viva/Arte que salva”	56
Figura 2: “Prática do Grito”	92
Figura 3: “Prática do Grito”	93
Figura 4: “Imposições inflamam”	101
Figura 5: “Patrimônio pessoal d@s estudantes”	105
Figura 6: “Atividades de Artes! Banda Watoto (eles são da África, vieram aqui para o Brasil, na igreja da vó da Melissa e ela se apaixonou por eles!)”	106
Figura 7: “Partitura musical não convencional”	107
Figura 8: “Algumas Abayomis recebidas do encontro virtual de Arte e Sala de Leitura”	107
Figura 9: “Um dos estudantes que atendia no privado, às vezes desaparecia, mandava mensagem perguntando se ele estava bem e se tinha conseguido fazer a atividade da semana”	108
Figura 10: “Outras atividades encaminhadas pelo WhatsApp”	108
Figura 11: “Algumas confirmações de recebimento de atividades d@s estudantes no WhatsApp”	109

Sumário

INTRODUÇÃO – ME DÊ TERRA E VOCÊ VERÁ COMO EU FLORESÇO (FRIDA KAHLO)	10
CAPÍTULO 1 – POR QUE DA INVENÇÃO PEDAGÓGICA: DAS TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPO ESTRANHOS EM ARTES?	18
1.1 – Assimilação e diferenciação como práticas (des)pedagógicas	27
1.2 – Colonialidade do poder e o eurocentrismo no ensino de Arte no Brasil.....	32
1.3 – Invenções pedagógicas	35
CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS EM ARTES.....	38
2.1 – Consciência ético-crítica libertadora, descolonial/criticidade latino-americana das trajetórias pedagógicas inventadas em artes	65
2.1.1 – Ética por trajetórias pedagógicas inventadas em Artes para criar “espaço pedagógico” nas como comunidades/grietas/rachaduras.....	85
CAPÍTULO 3 – MINHAS <i>EXPERIVIVÊNCIAS</i> COMO PROFESSOR DE ARTE NA PANDEMIA DO COVID-19 COMO PRODUTORAS DE UM CONHECIMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO <i>BIOGEOGRÁFICO</i>, POR MEIO DE TRAJETÓRIAS INVENTADAS, QUE PODE SER LIBERTADOR DE CORPOS DE PROFESSORES E ESTUDANTES.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS – Trajetórias para insurgir-re-existir-reviver.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PALESTRA: TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS EM ARTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE DA SEMED E DA SED – CAMPO GRANDE/MATO GROSSO DO SUL.....	123
1. INTRODUÇÃO.....	123
2. JUSTIFICATIVA	123
3. OBJETIVOS	125
3.1 OBJETIVO GERAL	125
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	126
4. METODOLOGIA.....	127

5. CRONOGRAMA.....	128
6. REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO – ME DÊ TERRA E VOCÊ VERÁ COMO EU FLORESÇO (FRIDA KAHLO)

Minha situação institucional no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é de morte. Desde quando ingressei nesse programa, só fui fenecendo, decaindo e nunca crescendo, florescendo. Como corpo planta, vida, necessito decentemente receber água, terra, ar, luz do sol para crescer e florescer: algumas vezes um pouco mais a fim de revigorar o estado de ânimo do corpo, porque até as flores como eu desanimam, murcham; sabiam? Também por falta de amor, acolhimento, toque, escuta, diálogo, convivência com outros corpos plantas, vidas para adquirir novas cores do viver, do conviver, cheiros. Os/as ditos/a professores pós-doutores, doutores, mestrands¹s da instituição na qual estudo, UEMS, e de outras instituições educacionais, não estão preparados para receber, acolher um corpo planta/flor/vida como eu e outras plantas.

Há uns noventa e nove por centos de professores/professoras que desconhecem as pedagogias de vidas, viveres das plantas, onde acabam, com seu conhecimento metodológico disciplinar, bancário, com trabalho didático eficiente imudável, a levar nós estudantes à morte, ao desaparecimento de suas salas de aula de concreto, de distanciamento, pois nos deixam sem presença no/com mundo, sem a nossa terra, sem nosso ar, sem nossa paisagem que é o assunto da nossa energia de vida. Acham que os corpos plantas/flores/vidas são incapazes de ter um pensamento próprio, ou melhor, não pensam. Corpos plantas/Flores/vidas:

Nossas opiniões têm o peso de nosso chão e os pensamentos brotam de nossas entranhas, veias fluem no sangue quente que carregamos e nos unem. Não gostamos da linguagem que nos quer incapaz de pensar bem de nós mesmos. Vivemos, sofremos, aqui estamos: a vida é possível no deserto. Contra todas as probabilidades aprendemos a nadar, mas também a voar sem tirar os pés da terra (FACUNDO GIULIANO, 2018, p. 56, tradução livre minha).²

¹ Vou utilizar o X como linguagem desobediente à linguagem imposta pela academia como objetivo de trazer a presença de outros corpos.

²“Nuestras opiniones tienen el peso de nuestro suelo y los pensamientos brotan desde nuestras entrañas venas, fluyen en la sangre caliente que llevamos y nos hermana. Nos cae mal el lenguaje que jerarquiza y distancia, que moraliza y ordena, el mismo que nos quiere incapaces de pensar bien de nosotros mismos. Vivimos, sufrimos, aquí estamos: la vida es posible en el desierto” (FACUNDO GIULIANO 2018, p. 56).

As pedagogias de vidas, viveres das plantas, que levanto contra a pedagogia de morte do sistema bancário³ e da eficiência, aprendi nas montanhas, nas costas da montanha. No bairro dos Mellos, localizado na zona rural da cidade de Campos do Jordão, São Paulo. Então, nesse lugar estudei desobedientemente como cuidar, amar, plantar as flores com as flores. Durante toda a minha infância cresci vendo, fazendo o processo de semear, regar e de cuidar para vida brotar em uma floricultura na qual meu pai trabalha e morávamos de caseiros. Como também experienciei flores lutando pela vida e gritando para mim, para seguir um caminho outro na minha vida, o qual não puderam seguir para além da montanha. Na costa, na escola oficial da montanha, quase morri por ser um corpo planta flor vida, estranho, mas não vou me aprofundar aqui nesta questão.

Também, tive a sorte de viver com uma grande mulher flor vida humana, minha avó paterna Adelina Julia, faz 18 anos de modo, “muito outro”, que ela está na minha vida, hoje a encontro nas flores que encontro nos meus caminhar e a sinto vivíssima em mim. Ela me deu muita terra, amor, limite, semeou pedaços do seu coração no meu coração, onde eles floresceram em mim, referenciando à epígrafe de Frida Kahlo que utilizo como título da minha introdução: “me dê terra e você verá como eu floresço.”⁴ Necessito colocar para fora, por meio da escrita, nos espaços onde me possibilitam pensar, falar coisas próprias minhas “o seu bem-querer pelos seres humanos, a gentidade de seu eu pessoa [...]” (FREIRE, 2021, p. 10), pregação da amorosidade, me ensinou o que é ser humano. Como é ser humano na simplicidade, na descolonialidade sendo *anthropos* me acolhendo como eu era me desprendendo, assim da *humanitas* e suas fronteiras corretoras do que é ser humano, como é ser humano que destrói o ser humano.

Edgar Nolasco (2019), no artigo “Por uma gramática pedagógica da fronteira-sul: exterioridade”, busca pensar [...] uma gramática expositiva do chão, ou uma gramática expositiva da fronteira [que] enseja o ensino, a aprendizagem de uma gramática pedagógica da fronteira-sul [...]” (NOLASCO, 2019, p. 11). Os elementos

³ Pedagogia disciplinar do colonizador e da elite, dominadora, autoritária, opressora, agressiva, patriarcal, paternal e não crítica

⁴ A Frida é o meu grande primeiro namorado, me apaixonei por ela por SER humana, sensível de mais, essa epígrafe dela me ajudou a pensar a tarefa do professor Marcos.

que constituem sua gramática expositiva da fronteira-Sul são: corpo (*bios*), a fronteira sul, a paisagem biográfica. Nolasco me conscientiza que as montanhas onde vivi também possuem elementos que compõe sua gramática: flores, viver, cuidar/amar, opressão, colonização, libertação, descolonização, rejeição, olhar, sentir, escutar, tocar, refletir, ser pessoa, vida, avó, limite, terra, água, sol, noite, aprender desobediente, centro, margem, dentre outros elementos que aprendi nas minhas experivivências nas costas das montanhas que são coisas vividas Bessa-Oliveira (2020; 2021), onde estão circunscritas as histórias de vida e as histórias locais, vivenciadas pelo corpo, assuntos próprios de cada corpo que pode ser semelhante ou estranho a de outro corpo.

“Quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE), aprendi as pedagogias de vidas, viveres das plantas na costa da montanha e na primeira aula do professor Marcos de Itinerários Culturais de 2022, em que pedi para cada estudante apresentar-se, e ao fazê-lo, me apresentei dizendo que desde criança algo gritava dentro de mim, insuportavelmente, quando olhava para as montanhas que me cercavam nas costas da montanha onde eu morava, e afirmei que um dia eu iria atravessá-las. Hoje compreendo o porquê desse grito que fazia olhar para montanha na minha frente, era para me fazer acreditar, sonhar e viver a *estar-sendo* e um dia aconteceu o meu atravessar para ensinar o que aprendi com as montanhas.

O pensamento crítico filosófico e pedagógico descolonial: pedagogias de vidas, viveres das plantas se desencadeou de uma tarefa que o professor Marcos solicitou aos estudantes para a penúltima aula da sua disciplina que foi discutir em um parágrafo qual a real situação institucional de cada um/a e no meu caso era no Programa de Mestrado em Educação da UEMS.⁵

Segundo Giuliano (2018) a pergunta convida a um pensamento sem explicá-lo, sem compreendê-lo. Catherine Walsh (2017) no texto: “Gritos, rachaduras/*grietas* e sementes de vida: entrelaçamento do pedagógico e o decolonial” menciona:

John Holloway, um intelectual inglês residente de longa data no México, argumenta que as rachaduras/*grietas* são sempre perguntas, nunca respostas [...]. É ali de onde começamos, das rachaduras, das fissuras, dos

⁵ Na situação da qual faço referência da disciplina do Professor Bessa, vínhamos discutido questões relacionadas às intervenções políticas atuais em relação aos contextos da educação. Por isso o professor solicitou que falássemos a partir das nossas próprias vivências enquanto docentes, dirigentes e funcionários ou, como foi meu caso, de alunx no Programa.

cismas, dos espaços de negação – e – criação – rebelde [...] de outro-fazer (WALSH, 2017, p. 35-36).

Na criação de diálogo entre professorxs e estudantes pode nascer pedagogias de sementes/*siembras*, “pedagogias decoloniais práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir” (WALSH, 2017, p. 01) pensamento crítico perante à pedagogia bancária colonial para plantar/*sembrar* sementes de (re)vivir ou de vida onde há morte em vida. A pedagogia bancária “mantém o educador sempre em posições fixas, invariáveis” (FREIRE, 2013, p. 60) é o que sabe, os educandos são os que nada sabem de um currículo como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada às forças em 2017 com “competências e habilidades” para xs professores desenvolverem nxs educandxs.

Quando fiz a leitura do meu depoimento solicitado pelo professor Marcos, uma professora de Geografia da disciplina do professor Marcos, ao final da minha fala disse: “cheguei à conclusão de que a coordenação, a escola, o sistema me fizeram morrer” e isso me doeu na alma porque ela se sentiu como corpo planta/flor/vida morta, com o que tinha expressado e percebi com isso que até xs professores também precisam dos cuidados das pedagogias das plantas.

Professores querem florescer, *estar-sendo* com sexs educandxs, se re-fazerem, e o primeiro é assumirem-se colonizadxs, desprender-se da pedagogia disciplinar, bancária das *competências e habilidades* “aprender a desaprender para re-aprender de outra maneira, é o que nos ensinou a filosofia de Amawtay Wasi” (MIGNOLO, 2014, p. 7) para passar a “pensar e atuar descolonialmente na pedagogia” (PALERMO, 2014, p. 9): indisciplinarmente, desobedientemente como o professor Marcos atou na disciplina de Itinerários Culturais de 2022 com tarefas perguntas/*grietas*, por isso chamo sua aula de indisciplina no espaço da negação do corpo planta/flor/vida, já que ele criou rachaduras/*grietas*⁶ na procura de criações rebeldes de outro fazer, pensamento onde germinou as pedagogias de vidas, de viveres das plantas a partir do grito do meu corpo. Brotou uma “esperança pequena” (WALSH, 2017, p. 32) de afirmação de uma pedagogia “muito outra” axs estudantes

⁶ “para mim, a semente não pode ser separada dos gritos e das rachaduras. Estão entrelaçados na atitude, na cumplicidade e no desejo criativo, proposital e “questionador” do que e do como fazer (o que e como gritar, rachar, plantar e andar)” (WALSH, 2017, p. 41). Criar novos semilheiros de pensamento crítico contra o projeto de guerra-morte nas instituições educacionais.

presentes na aula de *siembrar* a semente de vida do meu grito: as pedagogias de vidas, de viveres das plantas em seus corpos presentes. Wash argumenta:

Semear, nesse sentido, não é um ato descontextualizado, desterritorializado, desencarnado ou individual. É um ato persistente e consciente e situado que em sua prática, processo e continuidade invoca e convoca as memórias coletivas ainda muito vivas, as rebeliões, resistências e insurgências dos ancestrais e antepassados, e a coletividade-comunidade [...]. Na prática, processo e continuidade são descobrir, inventar e realizar métodos de como fazer, pedagogias vivas, de vida e dignidade renascidas, que cultivam sementes de descolonialidade e seus germes, brotos, raízes e crescimentos “muito outros”. Na verdade, esta sementeira, esse fazer-sementeira e seus como não estão apenas e – nem tampouco eles são – apenas da terra. Tem a ver com todas as esferas de vida, de re-existência física, simbólica, social, cultural, cosmológico-espiritual, bem como saberes, sabedoria e conhecimento (WALSH, 2017, p. 41, tradução livre minha)⁷

Em meu caso, as tarefas perguntas/*grietas* do professor Marcos germinaram as pedagogias de vidas, de viver das plantas para gritar pela vida do corpo planta/flor/vida que somos para que nas instituições educacionais não mantenham mais ou se continuarem dominando corpos agirão sem ética. Essa resposta é uma do meu corpo, da minha subjetividade como cada estudante teve e deve ter a sua. Cada corpo planta/flor/vida estudantes têm sementes de vida próprias suas dentro de si, adormecidas, silenciadas, desanimadas, oprimidas, pois, não são escutados também assim como x professxr. Por falta de uma grieta/rachadura que “é onde começa a entreter [...] o pedagógico decolonial” por meio [...] de práticas criativas e cotidianas” (WALSH, 2017, p. 37), “onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas” (WALSH, 2017, p. 33).

Para x professxr encontrar semente de vida/assuntos dxs estudantes para fazer sementeira de (re)existir e (re)viver vidas, pensamentos plurais dxs estudantes, pedagogias descoloniais de vidas, necessita-se “romper como os esquemas verticais característicos da educação bancária” (FREIRE, 2013, p. 9). Precisa desobedecer

⁷ “La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas que siguen muy vivas, las rebeldías, resistencias e insurgencias de lxs ancestrxs y antepasadx, y la colectividad-comunidad [...]. En la práctica, proceso y continuidad se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de descolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos” muy otros”. De hecho, esta siembra, este hacer-sembrar y sus cómo no están solamente en —ni tampoco solamente son de— la tierra. Tienen que ver con todas las esferas de la vida, de la re-existencia física, simbólica, social, cultural, cosmológica-espiritual, como también de saberes, sabidurías y conocimientos” (WALSH, 2017, p. 14).

fazer a “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 287) ensinar xs estudantes o direito de serem produtores de conhecimentos com sua companhia. Desprender, ser indisciplinado e deixar de ser x professxr que é o que sabe, pensa, disciplinador, transmissor de conhecimento x educandx, que é o que nada sabe, não pensar, só ouve, o que deve ser disciplinado, o que recebe o conhecimento. Para se tornar “educador-educando com educando-educado” (FREIRE, 2013, p. 69). X educadrx com o educandx deve buscar abrir uma rachadura/*grieta* na sala de aula, onde brota por meio de gritos, gritas, gritxs de perguntas, diálogos, escutas, uma educação problematizadora⁸, da presença do corpo planta/flor/vida e de outros corpos estranhos, uma educação libertadora.

Zulma Palermo (2014) comenta sobre a pedagogia descolonial que não têm um *como fazer* padronizado. “É a ação criativa, situada, *experivencial* que cria as condições para a transformação” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 38) e que se encontra nas tentativas a pedagogia libertadora, dizer descolonial.

As sementes de vidas/assuntos dxs studentxs são essas *expirivivências* (BESSA-OLIVEIRA) humanas do aqui agora, tanto x professxr e xs estudantes são produtores de conhecimentos críticos e aprendem nas sementeiras uns dos outros. Ambos animam e se libertam da educação colonizadora, vivem porque estão no mundo/com o mundo na sua terra com seu corpo presente, na sua estranheza de ser, saber, sentir, pensar, fazer.

É testando, inventado práticas, que encontra “métodos de fazer, viver pedagogias, de vida e dignidades renascidas, que cultivam sementes de descolonialidade e seus germes, brotos, raízes e crescimento “muito outros”” (WALSH, 2017, p. 43).

O pensamento filosófico e pedagógico desenvolvido aqui introduz o que a minha dissertação se propõe a fazer, conscientizar prxfessxres de que devem pensar e fazer “invenções pedagógicas” com seus estudantes como vou criar a minha própria: as trajetórias pedagogias inventadas *a parti/de* corpos estranhos em Artes. O trabalho tem momentos escritos em primeira pessoa do singular e outros em primeira pessoa do plural, propositalmente, a fim de ser desobediente, sem disciplina, pensa e fala o

⁸ X professxr dessa educação tem que ser oprimidx e deve ter o desejo de GRITAR contra o sistema educacional, político, econômico e social em que vive, esse desejo que o move a fazer uma educação descolonial.

que é necessário, para pensar e falar do seu tempo, sua desobediência está por/pela vidas de corpos estranhos não-europeus e não-estadunidenses e pela minha própria vida na produção de um conhecimento com vida, com saúde, com grito, libertador, descolonial/desobediente às ordens de obediência do sistema educativo moderno/colonial/capitalista.

Para tanto, no **CAPÍTULO 1 – POR QUE DA INVENÇÃO PEDAGÓGICA: DAS TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPO EM ARTES?** –, buscamos justificar a invenção das trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos em Artes, abordando e discutindo criticamente como vem sendo constituída a História do ensino de Arte no Brasil e qual lugar xs estudantes e professxres brasileiros até hoje ocupam nesse ensino de Arte que temos do colonizador: homem branco, europeu, heterossexual e cristão e atualmente estadunidense com lógica tecnicista do ensino de Arte a serviço do sistema político e econômico sempre visando o trabalho. Abarcamos as assimilações, diferenciações como práticas que não podem ser definidas como práticas pedagógicas, como as entendemos aqui, e por isso as nominamos de práticas (des)pedagógicas nos valendo de autores e autoras que tratam desde sempre de multiculturalismo, diferença, entre outros adjetivos que deveriam já nos ter servido para pensar em outros/as/es. Ainda neste capítulo abordamos a “colonialidades do poder” (QUIJANO) a fim de contemplar percursos de invenções pedagógicas como trajetórias docentes e discentes.

No **CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS EM ARTES** – tratamos da teorização das trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes, tecendo caminhos para x professxr propor “experivivências” (BESSA-OLIVEIRA, 2022) coletivas com xs educandxs, nas quais x estudante deve pensar o que quer fazer e como fazer suas trajetórias em artes. Ainda no capítulo 2, no item **2.1 do Capítulo 2**, pensamos uma ética para as trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes, visto hoje a necessidade de filosofarmos sobre ética e ser ético *a partir/de* corpos das diferenças.

Logo, pensando nessas questões suscitadas nos capítulos anteriores, apresento no **Capítulo 3**, intitulado de **MINHAS EXPERIVIVÊNCIAS COMO PROFESSOR DE ARTE NA PANDEMIA DO COVID-19 COMO PRODUTORAS DE UM CONHECIMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO BIOGEOGRÁFICO QUE PODE SER**

LIBERTADOR DE CORPOS DE PROFESSORES E ESTUDANTES que demonstrará a “aplicação”, no sentido de invenção de trajetória, do que é repartido com os alunos e professores envolvidos (processo colaborativo compartilhado de ensinar-aprendendo em liberdade), ou invenção mesmo, ou ainda descobertas de trajetórias *a partir/de* corpos de alunos e professores em Arte; este desenvolvido em especial no contexto de pandemia, para alcançar o objetivo da pesquisa que é *corpos-políticas do conhecimento* descolonizados na arte, na cultura e na educação da exterioridade ocidental como *anthropos* livres para pensar, ser, saber, sentir e fazer-sendo o seu próprio conhecimento em arte a partir das trajetórias pedagógicas inventadas em Artes.

Boas reflexões e se abra já, desde aqui, para pensar na construção das suas próprias trajetórias!

CAPÍTULO 1 – POR QUE DA INVENÇÃO PEDAGÓGICA: DAS TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPO ESTRANHOS EM ARTES?

Neste primeiro capítulo procuramos justificar a invenção das trajetórias pedagógicas inventadas em artes que emirja *a partir* dos corpos dos próprios estudantes latino-americanos, brasileiros⁹, visto que, na constituição da história do ensino de Arte no Brasil, o estudante teve/tem seu corpo apagado, negado, “castigado” (QUIJANO, 2010, p. 116) como propositor, criador de conhecimentos. Por uma “pedagogia sem modificador [...], a serviço do sistema político e econômico [...] de ocupações mais “eficientes”” (MIGNOLO, 2014, p. 9). O corpo estudantil foi desconsiderado ao longo da história da educação. Por uma educação “bancária” (FREIRE, 1987, p. 62) enraizada na nossa cultura escolar, que o considerou como algo *vazio* que deveria ser *enchido* pelos comunicados do professor, tendo sua “subjetividade” (MIGNOLO, 2014, p. 9) sempre modelada do que deve ser o ensino de Arte;(?) do que é arte; como sendo sempre a partir da lógica colonial do europeu.¹⁰

Neste sentido, se fez e faz-se a história do Ensino de Arte, por conseguinte da Arte-educação no Brasil que, segundo Ana Mae Barbosa (1989), foi com a instituição da Lei Federal nº 5.692, denominada de “Diretrizes e Bases da Educação”, de 1971, que a Arte tornou matéria obrigatória nas escolas primárias e secundárias. Com a criação desta lei, sob o regime militar, implantou-se a tendência pedagógica tecnicista como forma de profissionalizar mão de obra barata para atender às companhias multinacionais que estavam industrializando e desenvolvendo a economia do País. Dessa maneira, a partir da escola secundária, o currículo era totalmente tecnicista e

⁹ Aos estudantes aqui, estamos nos referindo tanto aos estudantes da educação básica como aos estudantes de cursos de licenciaturas em Artes, futuros professores de amanhã que necessitam ter contato com um pensamento crítico *outro* descolonial.

¹⁰ Por *a partir de*, uma locução estabelecida pelo pensamento descolonial como projeto das diferenças que considera as fronteiras instituídas e mantidas pelos projetos moderno e pós-moderno, europeu e estadunidense, respectivamente, estamos afirmando que todo e qualquer lugar, sujeito e narrativa são produtores de um conhecimento específico e alheio aos projetos globais que anularam histórias locais para sua instituição/manutenção. Logo, nos é evidente que, tanto a possibilidade de pensar pedagogias a partir de múltiplos lugares interculturais, tanto quanto de lugares reconhecidos como centros e/ou periferias é possível. É neste sentido que, por exemplo, as trajetórias pedagógicas podem se dar *a partir de* lugares excluídos aos projetos homogeneizadores, igualmente podem ser emergências para lugares eurocentrados que querem pensar suas pedagogias *a partir de* si sem precisar anular outrem.

os estudantes tinham aulas de desenhos, especialmente desenhos geométricos, a fim de dar sentido ao aprendizado através e por meio da arte.

É-nos, evidentemente, claro que a lógica tecnicista pela qual passava o País, à época, fosse preocupação com a internacionalização e a internalização do Brasil aos contextos globais evidenciando a cultura brasileira às que deveriam levar a integração homogeneia estabelecida. Evidente também o é que a técnica como estratégia de controle de corpos fosse um artifício, e ainda o é, para controlar a subjetividade dos indivíduos que viam e veem no trabalho e na riqueza as únicas alternativas de sobrevivência em contextos de perspectivas globais. Logo, queremos estabelecer aqui que é evidente para a grande maioria que, especialmente aos “letrados” nas artes, a lógica tecnicista no ensino de Arte trouxe e mantém o controle de corpos como artifício para a internacionalização e internalização dos nossos corpos e fazeres artísticos em relação ao Sistema da Arte universal/global, europeu/estadunidense.

Evidencia-se, por meio dessa afirmativa anterior, por exemplo, os documentos formais que ainda acercam as práticas educacionais relacionadas ao Ensino de Arte no Brasil. Dos PCNs, passando pelas Leis de Diretrizes e Bases, até a BNCC (2017) – último dos artifícios de controles de corpos e fazeres no Ensino de Arte – que ressalta, na lógica mercantil/tecnicista, as habilidades e competências como princípio do aprendizado em Arte. Mas, pior do que isso, para nós, ao menos, é o professor que ainda vê, nesta lógica, uma suposta desvinculação da técnica tradicional e a aplica como única forma de ensinar Arte. Logo, tanto professor como estudantes são, na mesma medida, apenas em posições diferentes – daquele que diz ensinar para o que tem que aprender – controlados até hoje pela técnica no Ensino de Arte brasileiro.

No ano de 1948 havia no Brasil um Movimento de Escolinhas de Arte que tentava desenvolver a autoexpressão dos estudantes por meio do ensino de Arte. A partir de 1971 o Movimento Escolinha de Arte estava espalhado “por todo o país com 32 Escolinhas” (BARBOSA, 1989, p. 170). Grande parte daquelas escolas era particular e ofertavam “cursos de artes para crianças, adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas” (BARBOSA, 1989, p. 170) já que, neste último caso, ainda não existia curso de educação artística nas universidades.

A ausência de profissionais com grau universitário para lecionar a partir da 5ª série fez com que o Governo Federal criasse, em 1973, cursos de licenciaturas em Educação Artística, com um currículo “básico” a ser estudado em dois anos, as

chamadas disciplinas artísticas preparavam professores polivalentes¹¹, “capazes” de dar aulas de “música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico” (BARBOSA, 1989, p. 171). Uma “situação que acarretou um ensino de Arte superficial, por parte desses professores, do deixar fazer, da busca pela criatividade, “espontaneidade, autoliberação e originalidade”” (BARBOSA, 1989, p. 171) do estudante.

A criatividade¹² passou a ser o objetivo do ensino de Arte, visto que os professores não tinham um conhecimento aprofundado “[...] da arte, de sua história e das linguagens artísticas [...]” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21) para ensinar. Desta forma, começaram a desenvolver a criatividade no estudante nas aulas de Arte, pois, segundo Celso Favaretto (2010), ela “implica originalidade e inventividade” (FAVARETTO, 2010, p. 234) e é considerada a “que melhor [contempla] a especificidade artística no ensino [...] destinada a todos, a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em habilidade [...]” (FAVARETTO, 2010, p. 234). À vista disso, ocorreu o ensino-aprendizagem em Arte de forma vazia, do deixar fazer. Ainda na atualidade essa ideia da criatividade se faz presente em teorias pedagógicas modernas com foco na invenção, conforme aponta Favaretto (2010). Nesta proposta de trabalho, temos como objetivo questionar e descolonizar a ideia de um ensino de arte vazio, marcado por práticas do ‘deixar fazer’. Nessa perspectiva, esta investigação, por meio das “trajetórias pedagogias inventadas a parti/de corpos estranhos em Artes”, poderá contribuir para o ensino e aprendizagem de Arte descolonial, latino-americano na escola.

Janaína Bernardes e Lucia Oliveira Olivério (2011) salientam que a falta de formação dos professores fez com que imediatamente adotassem uma outra metodologia, o livro didático, que para a “arte-educação [era tido como] [modernização], [mas tinha] aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50” (BARBOSA, 1989, p. 171). Barbosa (1989, p. 172) salienta ainda que nem toda criança tinha condições financeiras para comprar os

¹¹ A formação polivalente já acontecia nos cursos de arte-educação do Movimento Escolinha de Arte, por isso, foi aderido nos cursos de licenciaturas em Educação Artística pelas universidades.

¹² É relevante relatar que a criatividade substitui a concepção de ensino de Arte no talento, no qual apenas estudantes “talentosos” podiam desenvolver trabalhos artísticos de forma sofisticada.

livros, e o “professor [que] tinha sua cópia [aplicava] os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças”.

Nos anos 80 se inicia a crítica daquela educação (im)posta pela ditadura militar, com o movimento denominado de Arte-educação, que surgiu a partir da organização da Semana de Arte e Ensino, nos dias 15 e 19 de setembro de 1980, na Universidade de São Paulo. 2.700 Arte-educadores, de todas as partes do país, se reuniram naquele ano para discutir a situação e rumos do Ensino de Arte no Brasil:

Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc (BARBOSA, 1989, p. 173).

A partir desse movimento surgem outros “eventos, encontros, seminários e congressos – nacionais e internacionais –, [...] promovidos pelas instituições de ensino, públicas e privadas e seus associados, até hoje” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 63). Marcos Bessa-Oliveira (2010) também argumenta que o movimento de arte-educação, desde sua constituição, possibilitou debates positivos para o ensino de Arte e sobre arte, salvo alguns poucos equívocos. O Movimento serviu também para nortear aos professores que já estavam há muito tempo nas salas de aula, com pouca ou nenhuma orientação, e aos futuros docentes sobre ensino de Arte para além das práticas pedagógicas até então dominantes no contexto educacional artístico brasileiro.

A arte-educação, para além de um movimento de incursão à educação pedagógica como área, deveria hoje ser compreendida como uma epistemologia para o ensino de Arte que não se restringisse ao ensinar a fazer. Pois, a longa trajetória estabelecida, até então, acabou por evidenciar, mesmo aos arte-educadores recentemente formados, que uma história da arte ocidental deve ser repetida por meio de técnicas metodológicas que levam o professor a fazer com o estudantes quase as mesmas coisas da história do Ensino de Arte no Brasil: exposição da mesma história – historicista e academicista evidenciando modelos acadêmicos da tradição; imposições de técnicas e normas – tecnicista; criatividade sem criticidade – livre-expressão ou deixar fazer.

Após a implementação do Movimento de Arte-educadores surgiu a Metodologia Triangular, sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/97) por Ana Mae Barbosa, para reconstruir o ensino de Arte no Brasil. A proposta, como se tornou bem mais tarde nominada, se constitui de três componentes básicos, quais sejam: o fazer artístico, a leitura da obra de arte, e a contextualização histórica da arte.

A Proposta teve influência das experiências da autora com “as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o DBAE (Discipline Based Art Education) americano” (BARBOSA, 1995, p. 62). Tão fortes foram as expectativas desta no ensino que aquela acabou sendo “apelidada de metodologia pelos professores” (BARBOSA, 1995, p. 61), pois se evidenciou como uma luz ao fim do túnel e hoje se percebe por quê: os professores começaram e muitos continuam somente a aplicá-la em suas aulas de Arte, pautando o ensino e aprendizagem triangular (praticar, experimentar e historicizar) sob a lógica da história da arte das culturas hegemônicas, isto é, eurocêntricas/estadunidenses.

Por conseguinte, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, nº 9.394 de 1996, o ensino de Arte passou a ser obrigatório na educação básica, se tornando disciplina de Arte “com conteúdos próprios ligados à cultura artística” (BRASIL, 1997, p. 25), pois na lei educacional 5.692 de 1971, a arte ainda era considerada como atividade apenas lúdica e criativa na escola. Ainda que sem a pretensão de que o fosse uma técnica, a Arte-educação como não sendo uma epistemologia como ressaltamos, acaba por promover a repetição dos artifícios mecânicos no ensino de Arte.

Claro, agora reforçado pela BNCC, as *habilidades e competências* podem, certamente, reforçar ainda mais a história acadêmica da arte universal, impor aos estudantes os domínios de técnicas e normas para alcançar objetivos específicos com o trabalho de arte e reforçar a criatividade como princípio de ineditismo sem, portanto, ressaltar a criticidade aos aspectos anteriores e exteriores ao fazer artístico como “simples” expressão. Neste sentido, portanto, os documentos que deveriam ser “norteadores” acabam por ser definidores, mesmo por meio dos aspectos definidos pela arte-educação, da prática docente controladora na educação em arte no Brasil.

A Lei 9.394 de 1996 veio aprimorar o ensino de Arte, uma vez que culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte os quais orientaram/orientam o ensino das quatro linguagens artísticas (artes visuais, música,

teatro e dança), nas suas especificidades e possíveis atravessamentos entre essas, deixando de lado o ensino polivalente que era a prática mais comum sob a rubrica da Educação Artística até então em vigência.¹³

[Os PCNs] [...] de Arte expõe[m] uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana (BRASIL, 1997, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte não foram “um modelo curricular homogêneo e impositivo” (BRASIL, 1997, p. 15), pois se adaptavam aos currículos dos Estados, Municípios respeitando e abrindo espaços às suas diferenças culturais como conhecimento, na busca de uma educação democrática e não transmoderna. Apesar disso a equivalência para os documentos definidores (ou melhor seria dizer Norteadores¹⁴ (com sentido de direção para)) no Ensino de Arte é o trabalho. Quer dizer, os estudantes devem aprender arte porque o sistema impõe arte como mais uma das categorias para se alcançar o mercado de trabalho e com isso poder consumir e sobreviver. Ainda sobre os PCNs, Vera Candau reforça também que

[...] pela primeira vez na nossa história, uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997 e que suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação onde a pressão dos movimentos sociais se faz presente (CANDAU, 2013, p. 18).

Hoje temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que define um conjunto de “mecanismos” de aprendizagem essenciais para que todos os estudantes tenham direito de aprender com equidade. Com a BNCC, instituições escolares públicas e particulares possuem uma referência nacional normativa para a criação ou adequação de seus currículos e práticas pedagógicas em todas as Áreas e/ou Linguagens do/como conhecimento. O Documento busca, segundo o MEC e

¹³ De certo modo esta questão tem uma retomada com a BNCC (2017) que também será abordada nesta construção enquanto pesquisa em desenvolvimento das “trajetórias” como *conversas* para o Ensino de Arte.

¹⁴ Para a colonização, dominação, disciplinamento do ensino de Arte de acordo com a lógica do europeu e do estadunidense.

seus idealizadores, afirmar o compromisso com “a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 5).

Com a BNCC o ensino de Arte deixa de ser disciplina e se torna componente curricular na área de Linguagens, assim como Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, além de Literatura que é, por conseguinte, subconteúdo de Língua Portuguesa. Verificamos que a partir da Base há “um enfraquecimento da Área de Arte, nas suas diferentes Linguagens – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 6) que há muito foram lutas específicas dessas para o ensino de Arte no Brasil.

Pois, como também parece reforçar o documento da Base, entre outros discursos que estão tentando se empossarem das escolas (“Escola sem Partido”, “Lei da Mordaza”), a formação tecnicista já foi tentada e não deu certo. E, igualmente, parece que o documento reforça uma questão que menos ainda deve ser resgatada no Ensino de Arte no Brasil: a polivalência (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Quando o texto da BNCC propõe a Arte como “Componente Curricular” e a serviço do “desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017) técnicas no alunado, ocorre o que Bessa-Oliveira (2018) aponta como “ensino tecnicista”, bem como o retorno do ensino polivalente, sobretudo quando o Documento revela ter uma nova “unidade temática” junto às outras antigas linguagens artísticas, denominada de Artes Integradas, que tem ênfase em explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas [...]” (BRASIL, 2017, p. 195).

Com essa ação, a BNCC demonstra que não é mais importante o estudante conhecer uma gama de conhecimentos específicos da dança, do teatro, da música, das artes visuais e, por conseguinte, a formação do professor em uma área específica não tem importância, mas, pelo contrário, parece mais ressaltar uma formação generalista. Logo, podemos aproximar generalidade à polivalência!

Igualmente podemos dizer que o texto da Base Nacional Comum Curricular reforça o apagamento das especificidades das linguagens artísticas ao pulverizá-las por meio das habilidades e competências em relação entre linguagens. Quero dizer com isso que a técnica sendo o ponto de partida para a grande maioria dos professores desavisados da criticidade e/ou das linguagens como áreas específicas

de conhecimentos acaba por reforçar uma liquidez entre as linguagens artísticas que as tornam desimportantes enquanto específicas. Logo, vê-se, certamente e de modo muito claro que as formações específicas, bem como aquelas como áreas de conhecimentos ficam ameaçadas institucionalmente pela própria instituição que deveria as garantir acessíveis e presentes no contexto educacional.

Para um “corpo consciente” (FREIRE, 1987, p. 51) da história da Arte-educação no Brasil, as mudanças propostas pelo Documento normativo, a BNCC, é um retrocesso que desconsidera lutas e direitos conquistados para o aprimoramento do ensino de Arte no País. Mas questionemos: os professores, dirigentes, políticos e sociedades têm esse corpo consciente da importância, de fato, do ensino/aprendizado por meio da arte desvinculado dos sistemas comerciais? Ou a arte, nesses contextos, estaria ocupando os lugares mais tradicionais da sua história: museus, colecionismos, galerias, circuitos comerciais, prazeres e desprazeres, entre outros que a arte poderia desocupar se fosse compreendida, com sensatez, como área de conhecimento?

A Base, retomemos, apresenta um discurso de igualdade de aprendizagens, mas, como é de conhecimento de toda a sociedade, as escolas privadas são mais privilegiadas com “questões político-econômicas” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 11) do que as escolas públicas em quase todo o Brasil. Nas quais, no caso das escolas públicas, apenas irão reproduzir os conteúdos propostos pelos Referencias Curriculares, quase sempre tradicionais, e os mesmos conteúdos apresentados, há muito tempo, pela grande maioria dos livros didáticos em circulação “como os únicos possíveis, os únicos pensáveis” (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

As escolas públicas brasileiras, apesar da enorme boa vontade de uma grande maioria de professores e dirigentes e até de funcionários que trabalham sem quase nenhuma condição estrutural e econômica, não têm como concorrer com as ofertas proporcionadas à sociedade capitalista pelas escolas administradas por grandes grupos internacionais e/ou famílias abastadas. A exemplo do ensino de línguas (inglês, quase sempre) que nas escolas privadas é característica de concorrência entre elas, enquanto nas escolas das redes públicas têm retiradas a língua espanhola, por exemplo, mesmo em contextos em que a predominância do espanhol é muito maior (caso de Mato Grosso do Sul), por ordens de movimentos financeiros internacionais gigantes.

Sendo assim, podemos evidenciar que a História do Ensino de Arte no Brasil, desde seu início com a chegada da catequização Jesuítica, está pautada no saber moderno cristão/disciplinar/capitalista, na visão “acumulativa, bancária, [na seleção] de conteúdos [a] serem adquiridos pelos/as estudantes” (SANTOMÉ, 2005, p. 160). E que agora, com a participação das instituições privadas na elaboração da BNCC, isso só é reforçado e cada dia parece que é também mais agravado. José Roberto Pereira Peres (2017) comenta sobre esta reflexão nada esperançosa ao afirmar que:

No caso brasileiro, especificamente, Macedo (2014) chama a atenção para a atuação de instituições privadas na condução da elaboração da BNCC, a autora infere que esses “agentes sociais privados” buscam interferir nas políticas públicas para a educação com a finalidade de impor os seus interesses, intencionando obter certo controle sobre os currículos (PERES, 2017, p. 28).

E nesta toada do controle sobre os currículos, vem o controle sobre corpos, línguas, crenças, saberes diferentes, subjetividades, alteridades, diferenças por meio, também, até de livros didáticos que são selecionados de acordo com discursos dominantes que buscam a homogeneização das diferenças nas escolas públicas. Porque essas são o seu maior alvo. Logo, o professor como representante na escola desses dominantes acaba por reforçar práticas pedagógicas controladoras e específicas que fortalecem, nos estudantes e nas sociedades, o desejo de consumir os “prazeres” que acobertam as tristezas dos colonialismo e colonialidades. Pois, é claro para nós a instituição nas escolas, por meio das práticas pedagógicas desses professores, do controle dos estudantes ao ressaltarem, repetitivamente, a concorrência do mercado de trabalho.

Deste modo, a situação da Educação, especialmente do Ensino de Arte no Brasil, nos leva e faz pensar numa reprivatização do controle de poder de “‘raça’, de ‘gênero’, no modo de produzir conhecimento” (QUIJANO, 2002, p. 17). Já que na escola pública essas questões vêm promovendo uma crise – catastrófica – na forma de ensinar tradicional, extrapolando seus meios de controle, tais como as perspectivas de *multiculturalismo assimilacionista* e o *multiculturalismo diferencialista*; ambas esconjuram, ainda mais, os sujeitos das diferenças.

1.1 – Assimilação e diferenciação como práticas (des)pedagógicas

Vera Candau (2013) discorre sobre essas duas abordagens, *multiculturalismo assimilacionista* e o *multiculturalismo diferencialista*, afirmando que o multiculturalismo assimilacionista procura agregar “os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2013, p. 20-21). Em outras palavras, buscam adequar/enquadrar os sujeitos das diferenças aos valores, mentalidades e conhecimentos das classes dominantes que sempre os desqualificam.

Trocando em miúdos, na prática educativa essa versão – multiculturalismo assimilacionista – coloca em evidência a diferença buscando alcançar a semelhança que, promovendo o agrupamento obrigatório, reforça o apagamento das especificidades dos estudantes em um mesmo contexto escolar a fim de evidenciar, por exemplo, categorias de qualificações. Assim, o conteúdo é programado para abordar as diferenças anuladas e ressaltar o que faz das semelhanças as características a serem alcançadas. Nesta lógica, por conseguinte, estaria, na atualidade, a busca pelo trabalho para melhor ter salários e assim sobreviver sobrepondo-se aos diferentes que não alcançam a semelhança.

A autora, por conseguinte, argumenta que a assimilação leva aos sujeitos das diferenças o esquecimento pelas políticas de educação, por exemplo, porque estas insistem em homogeneizar as diferenças assimilando-as às características, do mesmo jeito, da sociedade do trabalho ou do consumo. Logo, a diferença pela ótica descolonial, neste sentido, sequer é reconhecida como artifício para trabalhos nas escolas, mesmo que esta sendo já discutida aqui anteriormente. Candau (2013) explica:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aulas, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal

como se configuram (CANDAU, 2013. p. 21).

Segundo Vera Candau (2013), o multiculturalismo diferencialista, portanto, parte da ideia de que quando se enfatiza a assimilação acaba por negar a diferença ou por silenciá-la. Procura colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças como disparidades, por meio de um currículo monocultural que finge ser plural, a exemplo do “[...] Dia do Índio, a Semana da Consciência Negra, [...] o Dia da Árvore, [...] [a] Semana do Trânsito, [o Dia da Mulher]” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 13). Tudo isso quando, na verdade, esses diferentes são postos sempre em submissão ao conteúdo dominante do currículo: a cultura europeia e/ou estadunidense.

Podemos associar tal perspectiva do multiculturalismo diferencialista quando vislumbramos o currículo escolar, especialmente em Arte, acercado quase na totalidade da história da arte europeia quando se fala de modernidade clássica ou da estadunidense quando nos deparamos com as pós-modernas vanguardistas. Igualmente percebemos essa diferenciação ressaltada como modos de isolamento do diferente em seu contexto de exclusão quando percebemos o currículo ressaltar os “dias e períodos festivos” das culturas diferentes a fim de reforçar sua disparidade em relação à homogeneidade branca, masculina e rica do resto do currículo anual.

Nesse sentido, a cultura escolar acaba sendo “[...] construída [e] marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, [que invisibiliza] as diferenças, [tende-se] a apagá-las, [...] [com um discurso de que os diferentes] alunos, são todos iguais” (CANDAU, 2013, p. 25). Por esta lógica do currículo assimilacionista ou diferencialista estar ancorada em uma política de identidade (MIGNOLO, 2008) que mantém o controle de identidade, sucessivamente privilegia o “[...] ser branco, heterossexual e do sexo masculino” (MIGNOLO, 2008, p. 289) e às vezes a mulher branca que se coloca como par daquele. Logo,

Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto. A terceira opção é o pensamento e a epistemologia fronteiriços.

Como funcionam? Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneas sobre a alteridade corresponde a categoria de “outro”. O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão

o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? (MIGNOLO, 2017, p. 18).

A presença das escolas particulares ilustra que a Educação se encontra preocupada com a “eficiência” (MIGNOLO, 2014, p. 9) de formar estudantes para “trabalhar e consumir” (MIGNOLO, 2014, p. 8), com o aumento do PIB, com a manutenção da *colonialidade de poder* cada vez mais insistente na atualidade. Aníbal Quijano (2002), nesse sentido, enumera esta questão, ainda que por uma ótica que não seja pontualmente pela educação, dizendo que:

[...] consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 2).

Assim, as categorias apresentadas por Quijano nos são esclarecedoras da assimilação e diferenciação como práticas (des)pedagógicas na educação porque fazem evidenciar que ambos, assimilar e/ou diferenciar – nas perspectivas apresentadas pela colonização/modernismo/universalismo ou pelas colonialidade/pós-modernidade/globalização – estabelecem controles sobre o que é diferente para contê-lo sob suas guardas. Seja por meio da assimilação às suas semelhanças, ou seja, pela diferenciação dessas características que assemelham a quem tem poder, por meio das categorias formais de dominação – raça, classe, gênero, fé, língua e ciência –, evidentes desde a instituição do universal em detrimento do específico.

O Brasil há alguns anos vinha na contramão desse discurso de poder. Podemos observar na argumentação de Gilberto Gil (2011, p. 178-179) ao dizer que o Brasil vinha se apresentando muito interessado em contribuir “para o alargamento da visão sobre a vida humana, o planeta, os recursos naturais e humanos, a ciência e a tecnologia”, e que “o Brasil agora, apresenta uma nova capacidade de sentir, de pensar, refazer”. De certo parecia haver uma ponta de esperança no plano de

construção de um país mais igualitário.¹⁵

Por conseguinte, na atualidade, com a direita conservadora no poder desde o *impeachment* (comprado) da ex-presidenta Dilma Roussef, em 2016, assumindo seu vice Michel Temer até 2018, ano que houve nova eleição para presidente do país, sendo eleito Jair Bolsonaro, um militar da reserva, conservador, defensor da “família tradicional (heterossexual) brasileira”, dos “cidadãos de bem”, da cultura hegemônica e liberal no campo econômico, imagem e semelhança de outras desgraças em desenvolvimento no Brasil atual, nos vimos em situação de declínio durante quatro anos até do que antes havia sido alcançado.

Logo, se nos PCNs (1997) conseguimos o direito de incluir os temas transversais, pluralidade cultural, o multiculturalismo (bem ou mal) na escola, apresentando o “respeito” ou “tolerância” às diferenças, mesmo apagando-as ou ressaltando-as em algumas vezes como exóticas, na atual conjuntura sociopolítica qual é o sentido de falar em “trajetórias pedagógicas”, por exemplo, nossa questão maior, para invenções/intervenções no Ensino de Arte no Brasil?

Em nossos *agoras* parece que nem isso (diferença) teríamos em consideração não fossem os resultados às diferenças favoráveis no último 31 de outubro (2022)! A escola pareceu que, cada vez mais, procuraria reforçar, graças a projetos interventivos – literalmente – propostos por candidatos locais e nacionais, o corpo disciplinado que “é base de um gesto eficiente” como já asseverou Michael Foucault (1987, p. 178): ainda que este não tenha sido “ressuscitado” antes nesta pesquisa, mas que faz sentido agora desenterrá-lo para dar cabo de coisas de ótica pós-moderna ainda preponderantes. Através de estratégias, como o conteúdo técnico que rigorosamente vai definir as relações de como o corpo deve reproduzir seu conhecimento. “[Ele] estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro”

¹⁵ Esta perspectiva apresentada por Gilberto Gil foi interrompida em 2018 quando da eleição de grupos partidários ideológicos nem vinculados à ocidentalização ou à reocidentalização e menos ainda à descolonialidade. “- A reocidentalização mediante a continuidade do projeto incompleto da modernidade ocidental” (MIGNOLO, 2017, p. 28). E “- A desocidentalização dentro dos limites da modernidade ocidental” (MIGNOLO, 2017, p. 28). Já “- A decolonialidade no surgimento de uma sociedade política global que se desprende da reocidentalização e da desocidentalização” (MIGNOLO, 2017, p. 28) como únicos projetos alternativos. Pois, esses grupos em fim de mandato agora em 2022, pregaram a ideologia de raça, classe, gênero, fé, língua e ciência totalmente deturpados e às avessas até da modernidade e pós-modernidade em defesa de armamentos, mortes, individualidades, entre outras coisas que pregam a separação em detrimento à união: acusamos quase ser um movimento de pureza dessas categorias ancorada em ideologias.

(FOUCAULT, 1987, p. 178), tecnicamente, metodologicamente, construindo um “corpo instrumento” (FOUCAULT, 1987, p. 179) para servir a uma economia racional: trabalhar para consumir e sobreviver nesta “sociedade”. E tudo isso por meio do sistema educacional aí posto que Zulma Palermo faz ressaltar ao afirmar que:

A educação é a estratégia da colonialidade por excelência, de modo que é com ela que continuam a consolidar – e às vezes com as melhores intenções como campanhas intensivas de alfabetização – o funcionamento da matriz colonial na formação de imaginários, entendendo para estas as formas de perceber e compreender o mundo de cada cultura, sempre conflituosas e contraditórias. A força de imposição ao longo do tempo e de múltiplas estratégias (que vão desde a imposição da carta até a dos sistemas cibernéticos) dificulta a realização de mudanças profundas: modelos pedagógicos, práticas institucionais, conteúdos e formas como se transmite [conhecimentos específicos] constituem um quadro bastante consolidado (PALERMO, 2014, p. 45, tradução livre minha)¹⁶.

Um relacionamento da colonialidade com a educação, relacionamento com sentido de intimidade, no qual o corpo da diferença é castigado pela imposição – assimilacionista ou diferencialista com carapaças de multiculturalismo ou trans e interdisciplinaridade – da racionalidade hegemônica como único modo de produção de conhecimento. Desta relação “o corpo foi fixado como “objeto” de conhecimento”, ou seja, o corpo da diferença só se vê como “objeto de estudo” para o projeto moderno europeu (QUIJANO, 2005, p. 129): por exemplo, o corpo negro, o corpo índio, o corpo da mulher, e já em outros casos nem sequer se vê, como os corpos gays, os corpos lésbicos, os corpos transexuais, corpos dos deficientes, que não existem, entre outros corpos “presentes” na escola, no material didático, no Referencial Curricular – como documento de redação institucional estatal – ou em outros documentos que normatizam a Educação e que invisibilizam corpos das diferenças.

Nesse sentido, os corpos são oprimidos pela racionalidade eurocêntrica – aquilo que nos é imposto quando sempre vindo de países europeus como condição de vida em países não europeus – que assimila ou diferencia os diferentes como não

¹⁶ “la educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que siguen consolidando -y veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización -el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entediendo por éstos las formas de percibir y comprender del mundo propias de cada cultura, simple conflictivas y contradictorias. La fuerza de imposición a través del tiempo y de múltiples estrategias (que van desde la imposición de la letra hasta la de los sistemas ciberneticos) hace tan difícil la concreción de cambios profundos: los modelos pedagógicos, las prácticas institucionales, los contenidos y las formas como se transmiten constituyen una red de relaciones muy consolidada (PALERMO, 2014, p. 45)

produtores de arte, cultura e conhecimentos e que só passam a ser considerados, algumas vezes, quando suas subjetividades são escravizadas, mecanizadas, sexualizadas para reproduzir os conhecimentos e prazeres europeus e/ou estadunidenses.

1.2 – Colonialidade do poder e o eurocentrismo no ensino de Arte no Brasil

Ainda continua-se pensando um ensino de Arte a serviço da colonialidade do poder, do capitalismo e do eurocentrismo. Aníbal Quijano (2005) explica sobre a formação desse padrão de poder que denomina de colonialidade do poder que foi constituído a partir da conquista da América Latina que promoveu o desenvolvimento do capitalismo colonial/moderno e do eurocentrismo mundial que perduram e afetam a vida cotidiana da população mundial até os dias atuais. Um dos três elementos centrais para êxito desse padrão de poder foi a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de “raça”.

Baseados na ideia de raça foram produzidas identidades “históricas” novas: índios, negros e mestiços, e essas novas identidades foram associadas as hierarquias, papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho. Os brancos (europeus) tido como os superiores, os índios, os negros e mestiços os inferiores, os explorados, os dominados, os impedidos de ser, principalmente os negros e indígenas foram os que mais sofrem com a violência da colonização, inferiorização por serem estranhos aos brancos (europeus).

Quijano (2005, p. 115) comenta que a ideia de “raça” é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”. Que é o modo de produzir conhecimento. Pablo Quintero (2014) em diálogo com Zulma Palermo sobre a colonialidade do poder na América Latina comenta sobre o eurocentrismo que faz parte deste padrão de poder que é mantido nas sociedades latino-americanas. Pablo Quintero explica sobre o eurocentrismo e justifica o porquê deste trecho:

[...] a subjetividade é decomposta por Aníbal Quijano em três elementos fundamentais: o imaginário social, a memória, a história e as perspectivas de conhecimento (2002). No padrão de poder da colonialidade esses três elementos são expressos no “eurocentrismo”. Isto é o que Quijano chama de modo de produção e controle das relações intersubjetivas, que foi elaborado e sistematizado em meados do século XVII na Europa, como parte do eurocentramento do padrão de poder moderno/colonial. Assim, o eurocentrismo está caracterizado por um imaginário social, uma memória histórica e uma perspectiva de conhecimento, dependentes tanto das exigências do capitalismo como da necessidade dos colonizadores de perpetuar e naturalizar a sua dominação. No entanto, a característica mais potente do eurocentrismo tem sido uma forma de impor um espelho distorcido aos dominados que os forçará, a partir de agora, a verem-se através dos olhos do dominador, bloqueando e ocultando a perspectiva histórica e cultural autônoma dos dominados baixo o padrão de poder atual (QUINTERO, 2014, p. 35, tradução livre minha)¹⁷.

A citação mencionada acima dialoga com o que foi sendo apresentado que instituiu e segue constituído a história do ensino de Arte no Brasil, no eurocentrismo que tem imaginário social, uma memória histórica e uma perspectiva de conhecimento, dependente tanto das exigências do capitalismo como na necessidade dos colonizadores de perpetuar e naturalizar a dominação. Um ensino de Arte que segue impondo um espelho de arte colonizante, encobridor dxs estudantes, latino-americanos, brasileiros da subjetividade artística do dominador, do sistema moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico. Não nos ensina a “aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 139) a ser o que não somos.

Walsh (2009) fala que a colonialidade do poder esteve nos últimos anos em pleno processo de reacomodação, um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte com a incorporação das diferenças culturais por meio de um discurso (neo)liberal multiculturalista, de uma interculturalidade “funcional” ao sistema que faz pensar que o reconhecimento da diversidade, a promoção de sua

¹⁷ [...] la subjetividade es desglosada por Aníbal Quijano em tres elementos fundamentales : el imaginário social, la memoria, histórica y las perspectivas de conocimiento (2002). Dentro del patrón de poder de la colonialidad estos tres elementos se expresan en el “eurocentrismo”. Así denomina Quijano el modo de producción y de control de las relaciones intersubjetivas, que fue elaborado y sistematizado e mediados del siglo XVII en Europa, como parte del eurocentramiento del patrón de poder moderno/colonial. Así, el eurocentrismo está caracterizado por un imaginário social, una memoria histórica y una perspectiva de conocimiento, dependientes tanto de las exigências del capitalismo como de la necesidad de los colonizadores de perpetuar y naturalizar su dominación. Esto obviamente, ha incluido históricamente la apropiación de logros intelectuales e incluso tecnológicos de los colonizados. No obstante, el rasgo más potente del eurocentrismo há sido un modo de imponer sobre los dominados um espejo distorsionante que les obligará, en adelante a verse con ojos del dominador, bloqueando y encubriendo la perspectiva histórica y cultural autónoma de los dominados bajo el patrón de poder atual (QUINTERO, 2014, p. 35).

inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto não está, pois, acontece o que Catherine Walsh (2009) chama de “recolonialidade” da colonialidade do poder que busca “incluir” os anteriormente excluídos para reduzir conflitos e aumentar a expansão do capitalismo.” Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor” (WALSH, 2009, p. 20), porém segue perpetuando, disciplinando e naturalizando a dominação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é construída na perspectiva da (re)colonialidade e não da libertação, descolonização dos corpos latino-americanos, brasileiros no ensino de arte.

Enrique Dussel (2018), em uma conferência assistida no *Youtube* intitulada “A transformação da educação rumo à descolonização da pedagogia”¹⁸, aborda que temos que começar a pensar em uma reforma anticolonial, deixar de ser colonial e criar um slogan. Descolonizar a educação como meta e que isso é uma transformação educativa, não ser mais colonial. Começar a pensar com a nossa própria cabeça e não com a cabeça do estrangeiro, educar para sermos livres e não para repetir simplesmente o que outro fala. Dussel menciona também que é necessário descolonizar todas as matérias do currículo que é todo eurocêntrico e que não permite saber de nós.

Partindo da colocação de Enrique Dussel, venho pensar e teorizar como latino-americano, brasileiro, não-europeus, não-estadunidense e professor de Arte em busca do desprendimento, da desaprendizagem e da desobediência epistêmica, as trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/* de corpos estranhos em artes como modo de reivindicar e lutar o/pelo meu direito epistêmico que Dussel e outros pensadores que construíram o pensamento crítico latino-americano descolonial conscientizam que tenho e que posso e devo, propor, inventar, uma pedagogia outra de ensino de Arte.

Referencio Mignolo (2018) que reforça com uma resposta à uma pergunta feita por Dabashi *¿podemos pensar os não-europeus?*, responde que sim, podemos com o que Dussel expõem acima. Já Edgar Nolasco (2020) fala que, *podemos fazer teori(a)zação da fronteira-sul* e que devemos assumir o risco pela teorização para

¹⁸ Vídeo “A transformação da educação rumo a descolonização da pedagogia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>. Acessado em 16/10/2023.

encontrar um modo outro, no caso desta dissertação de ensino e aprendizagem de Arte, a exemplo da diferença colonial desprendido do sistema moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico que seja meu e dxs meus estudantes “nosso” da nossa America Latina, do nosso País, dos nossos corpos. Nolasco explica que a fronteira-sul é o seu *bioslócus*: quer dizer corpo e lugar “lugar teórico” onde faz sua teorização e que ela é um sintoma do seu corpo.

No Capítulo 2 buscaremos teorizar as trajetórias pedagógicas inventas a partir/de corpos estranhos em artes, a partir do meu corpo no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Espero que este trabalho motive outros professores a teorizar, pensar a partir da *fronteira-sul* do seu corpo e lugar que ocupam como sala de aula da educação básica em pedagogias outras com a participação dos seus estudantes.

1.3 – Invenções pedagógicas

Se x prxfessor(a) “[...] [assume-se] como colonizado desarticulando o conhecimento adquirido em ordem acumulativo e reprodutivo que se acredita [ser] único, válido e verdadeiro (PALERMO, 2014, p. 16), este dará espaço para a recuperação da “humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 16) dos seus estudantes. Essa ação promove a expulsão da “sombra” do opressor introjetada dentro de si e isso exige dx professxr que “preencha” o “[...] “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade” (FREIRE, 2013, p. 33). Desta maneira, estará trabalhando para a invenção de outro conceito que “[...] abre um novo modo de pensar, [aprender, de produzir conhecimento, de ser], viver (MIGNOLO, 2017, p. 15) nos seus *lóci* e no mundo como *anthropos* que é:

Desprendermo-nos da *humanitas*, tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais (MIGNOLO, 2017, p. 21).

Por conseguinte, esta ação libertará sua própria subjetividade do hospedeiro europeu que hospedou com suas programações e o faz crer que seu corpo ou o do outro, inferiorizado, não criam Arte sem a acumulação das técnicas datadas, aquelas que foram pensadas pelos/para os corpos europeus. Do mesmo jeito, essa ação permitirá que os corpos plantas/flores/vidas, como eu e outras plantas/pessoas/vivas, prosperem a partir de suas próprias situações de vida: ainda que essa seja introjetada dentro de fronteiras como espaço de exclusão às interioridades modernas e pós-modernas.

Assumindo-se como produtor de conhecimento, desprendendo de que ensinar Arte não é só “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 23) de maneira “muito outra”, indisciplinadamente e lançando mão das interculturalidades dentro da sala de aula para alcançar modos de “pensar-não-sendo europeu” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 129). Pois, um corpo planta/flor/vida, mesmo das exterioridades é capaz de produzir arte, cultura e conhecimentos a partir desse lugar porque não busca revisão/validação das interioridades externas a sua interioridade fronteiriça.

Portanto, perguntam ao Mignolo se *¿Podemos pensar los no-europeos?*. A resposta é que sim, podemos. Segundo Walter Mignolo (2003, p. 159), “pensar teoricamente não é competência de apenas uns poucos seres humanos”, da mesma forma “não existe local geográfico ou epistemológico que detenha os direitos de propriedade sobre práticas teóricas” o que é reforçado nesta mesma linha como explica Edgar Nolasco (2017, p. 213). Como também de pedagogia, de prática, a “pedagogia descolonial” (PALERMO, 2014) da diferença colonial vem dizer que podemos elaborar, ensaiar caminhos de pedagogia descolonial *a parti/de* nosso corpo em diálogo com estudantes.

Estes pontos ilustram, ainda que brevemente, nossa afirmativa: sim, nós podemos pensar em pedagogias criadas por meio de trajetórias inventadas e, no Ensino de Arte¹⁹, especialmente, que aconteçam a partir de corpos que atuam *nas/das/a partir* das artes. Corpos que não se querem *humanitas*, como já advertiu ser o corpo *anthropos* Walter Mignolo que prefere a prática de aprender a desaprender

¹⁹ Que deixa de ser o ensino de Arte colocado como é, “[...] dando conta [do] pensar y do atuar descolonial como duas caras da mesma moeda” (PALERMO, 2014, capa).

para re-aprender a fazer-sendo a partir de seu próprio corpo com suas diferenças e exterioridades ao colonialismo e das colonialidades que inventou e mantém, respectivamente, a noção de outro.

Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciatador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o *outro*”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Nesta categoria, ocupando este espaço da exterioridade como fronteira não epistêmica, esses corpos *anthropos* não são capazes de produzir arte, cultura e conhecimentos, menos ainda o serão capazes de pensar em práticas didático-pedagógicas com “metodologias” de ensino por meio de trajetórias inventadas. Por isso, é imprescindível desocupar este corpo inventado pelo outro – desprender-se das amarras da modernidade/colonialidade – para ocupar o seu corpo e sentir-se pertencido à exterioridade como lugar de fala, de ser, sentir e saber para, a partir daí, fazer-sendo.

CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS EM ARTES

As trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/ de* corpos estranhos em artes são inventadas pelxs estudantes *a partir/de* seus corpos, onde cada estudante aprende a inventar, a ensinar/compartir suas próprias artes e aprendem sobre as artes inventadas de seus colegas. As trajetórias pedagógicas em artes é a descolonização do único ensino de Arte “bancário” onde xs estudantes latino-americanos, brasileiros continuam só *aprendendo para repetir* arte do colonizador, do sistema moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico. As trajetórias pedagógicas em artes são construídas para conscientizar/ensinar axs estudantes a (re)conhecer o que somos latino-americanos e brasileiros para produzir ou reconhecerem-se produtores de artes na desobediência do que é (im)posto como verdade de arte que nos leva a ser o que não somos, a não existir como latino-americanos, brasileiros que somos em artes.

A proposta aqui é teorizada a partir/do meu corpo no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, pois procura construir um ensino e aprendizagem em artes libertador e descolonial que podemos chamar de nosso, que “passa por nosso próprio corpo, por nossa pele e nossos sentidos, [...] *podemos construir e reconstruir* com nossos mundos” (MÉNDEZ, 2009, p. 94).

Para afirmar que ela seja “nossa”, a trajetória, e que sua existência se fortaleça é necessária uma “construção colaborativa, possibilitada por pluralidade de saberes, memórias, desejos, prazeres e experiências que se unem e deixam marcas nos corpos das pessoas” (MÉNDEZ, 2002, p. 95). É pensar em algo que seja nosso, próprio, não alheio, menos ainda vido da Europa e/ou dos Estado Unidos como comumente vem sendo nos impostos. Algo que só pode ser considerado como um ensino e aprendizagem “nossos” em artes, que, segundo José Maria Méndez, vai ser particular e tido como acolhedor aos corpos das diferenças. Algo que seja partilhado como diferente a fim de contemplar as semelhanças desejosas de corpos que sofrem por serem diferentes em um contexto em que a semelhança castiga.

Aqui, busco, portanto, teorizar pedagogias inventadas, nominadas de “trajetórias pedagógicas” que “inventa a [sua] liberdade” (HISSA, 2001, p. 21), luta,

sonha com alegria e esperança, na rebeldia e deseja ilustrar sua relevância política na simplicidade, o amor ao estranho no *porvir* de corpos da exterioridade como corpos epistemológicos de Artes. Para que minhas reflexões contribuam para que outros professores reflitam, repensem suas metodologias, em como se relacionam com seus estudantes, se os formam para serem livres ou os moldam como servos do mundo moderno/colonial/capitalista; e para que construam mudanças em suas salas de aulas tradicionais/colonizantes de arte, para salas de aulas libertadora, iluminadora, descolonial, acolhedores dxs corpos dxs estudante e do seu para invenções.

Neste tocante, minhas reflexões não são presumidas exclusivamente de minhas *experivivências* como professor e/ou como estudante. Por mais que essas contribuam para um processo de pensar a partir de mim mesmo, tenho consciência de que estas reflexões sobre/para trajetórias inventadas emergem também de um repertório constituído de um grande, mas não limitado, hall de bibliografias que aqui vão “conversar” – à maneira de Mignolo (2003) – comigo para construirmos, juntos, em diálogo, reflexões outras que levem outros/as/es construírem suas trajetórias pedagógicas para o ensino de Arte no Brasil.

As trajetórias pedagógicas inventadas são pedagogias de “experivivências” (BESSA-OLIVEIRA, 2022) do aqui e do agora que estimulam x prxfessoxr a propor “experivivências” (BESSA-OLIVEIRA, 2022) coletivas com xs educandxs, onde cada educandx deve inventar a partir/de seus corpos as suas artes. Igualmente poderão fazer-sendo a partir de seus corpos. O “reencontrar as chaves do seu corpo, tomar posse dele, habitá-lo enfim e nele encontrar a vitalidade, saúde e autonomia que lhe são próprias” (BERTHERAT, 2010, p. 02) passando a inventar na *diferença colonial* em liberdade caminhos para suas artes. Pois, no ensino de Arte bancário do colonizador/moderno/colonial/capitalista não são permitidos morar nas suas casas, os seus corpos porque são domesticados a receber arte que esse ensino fornece como verdade.

Esta proposta insurge para reivindicar os meus e seus “direitos epistêmicos” (MIGNOLO, 2008, p. 314) de propor, criar conhecimento, pedagogias *outras* para o ensino de Arte. Visto que sempre foi (im)posto práticas, aprendizagens, metodologias e referenciais teóricos e históricos que os corpos *da diferença colonial*, não-europeus, não-estadunidenses sempre tiveram que aprender na escola, vindos de fora, trazidos pelos intelectuais elitistas ou pelo Governos para se pensar a Educação brasileira ou

usar daquela pensada por eles. E esta iniciativa deve ser nossa e dever se dar a partir dos corpos plantas/flores/vidas que viveram e ainda vivem encarcerados nas amarras da modernidade/colonialidade travestidas de pedagogias educacionais como as muitas que vivi. Assim, fiquemos sabendo que

É difícil pensar hoje que os dirigentes universitários em qualquer parte do mundo se proponham descolonizar o saber. Estes projetos provêm do corpo docente e discente, não da administração. Seria semelhante a esperar que o Estado inicie projetos de descolonização. Embora na Bolívia o Estado empregue este vocabulário, a descolonização não é uma questão de políticas estatais. Os Estados estão atrelados às corporações e aos bancos. A administração universitária pode apoiar, em certos momentos, algumas iniciativas, mas não lhe é possível iniciar estes projetos. No dia em que as universidades [e escolas] públicas ou privadas gerirem a descolonização pedagógica, será porque os processos de descolonização que percebemos na sociedade política já contribuíram para uma mudança radical e para a dissolução da matriz colonial de poder. No momento, a descolonialidade é uma visão e uma orientação que coexiste e coexistirá em tensão com outras visões e sistemas de ideias (o liberalismo, o neoliberalismo, o marxismo, o cristianismo, o confucionismo, o islamismo), assim como com orientações e visões disciplinares (ciências humanas e naturais, escolas profissionais, etc.). A decolonialidade é uma opção entre outras (MIGNOLO *in* LORCA, 2014, p. 2).

Como pedagogia descolonial as trajetórias pedagógicas inventadas em artes, não se colocam a serviço da “eficiência” (MIGNOLO, 2014, p. 9) e nem à tarefa de “formar cidadãos para o Estado-nação (Educação liberal) e nem para “formação de pessoas de fé (Educação teológica)” (MIGNOLO, 2014, p. 9). Do mesmo modo, as trajetórias são pensadas a partir da lógica de que a arte está, na sua mais precisa consciência – de artesanaria, aquela que contempla a todos os corpos como diferentes/estranhos produtores de arte, cultura e conhecimentos – ancorando a discussão como “um pensamento filosófico que, por falta de termo menos disciplinar, nos referimos a pensar-sendo-pensador-filósofo” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, s/p).

A arte não deveria caber em disciplinaridades, ao menos na lógica da qual faço uso dela. A arte não deveria caber a limitação da técnica, menos ainda a arte deveria restringir-se a determinados valores sentimentais limitantes. Mais que isso, para mim a arte se volta ao amor à vida, à liberdade do corpo do estudante. Esta ideia, portanto, “Se desvincula [...] da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 314) e de poderes materiais, a fim de dar espaço aos vários mundos de corpos que habitam a escola e são segregados aos lugares mais recônditos: ora o canto do castigo ou o canto escuro do fundo da sala, ora ainda na sala da Direção da escola.

Logo, esta arte não se limita a nenhum discurso deste ou daquele intelectual restrito à arte porque ela está no corpo como artesanaria. Evidentemente, portanto, estou pensando em estudantes habitando seus corpos como artesãos sem os sentidos modernos de artesanato e de corpo. Bertherat, explica o que é corpo:

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhe abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro. Pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não dualidade de ser, mas sua unidade (BERTHERAT, 2010, p. 4).

Ainda sobre a ideia do corpo (de)formado para o trabalho em um sistema de educação que trabalha a favor das grandes corporações ou para o Estado-nação, é preciso concebermos que as trajetórias inventadas pedagógicas em artes não se desvinculam dessas instituições para suas constituições. Haja vista que as trajetórias têm total e absoluta perspectiva política, essas devem ter compreendidas suas articulações e atuações a partir de dentro desses contextos institucionais. Logo, é fundamental que x professxr se veja amparado pelas suas especificidades disciplinares e teórico-críticas fronteiriças, descoloniais para circunstanciar-se na sua sala de aula como um operador de pedagogias libertadoras, desobedientes por meio da invenção de trajetórias com seus estudantes.

A prática que leva às trajetórias inventadas pedagógicas em artes necessita das “experivivências que estão circunscritas às histórias de vida e circunscrem-se às histórias locais” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 11), “das sensibilidades *biogeográficas*” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 41) da subjetividade do estudante, do que fazer e como quer fazer, deve ser estudante-corpo do/com seu local, do/com o mundo. Um corpo deseja “assumir o próprio corpo, para descobrir possibilidades até então inéditas” (BERTHERAT, 2010, p. 1) para as trajetórias nascerem de dentro do seu corpo para fora. O corpo *biogeográfico* dx estudante.

O pensamento fronteiriço como pensamento epistêmico, como uma *epistemologia dos Suls* (Boaventura de Sousa Santos) [como um filosofar da arte], na ordem de um pensamento epistêmico crítico *biogeográfico* fronteiriço (BESSA-OLIVEIRA) é a razão que deslegitima a resistência e (re)existência como alternativas de não fazer-sendo europeu. Pensar-não-sendo europeu é uma prática de quem pensa [com o corpo] nas interioridades das fronteiras como lugares de exclusão (BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 136).

Rompendo com as importações de práticas, metodologias e teorias que corrompem as salas de aula e os corpos, com o “sentido” (HALL, 2016, p. 25) impositivo, opressor de que o educando nada sabe, construído ao longo da história do ensino de Arte, é uma emergência necessária para destituir as ideias de que o professor é o único que sabe. Por isso, proponho pensar *com* os estudantes, e não *para/por* eles, a fim de produzir ““trajetórias” a partir de suas referências e experivivências” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80), do seu corpo, denunciando, gritando as formas de tratamento na escola, na aula de Arte, em casa, entre outros lugares que engessam os seus corpos em diálogo com professor. Nessa perspectiva, portanto, aos corpos dos educandos será permitido viver aprendendo-ensinando de si para outros e dos outros para si. Como *anthropos* livres para pensar, fazer o seu próprio ser *a partir/de* seu corpo-conhecimento em arte.

Pensar a partir da fronteira está atravessado (ANZANDÚA) pela experiência que somente aquele que se encontra em tal perspectiva pode viver tal ação/opção descolonizante. Tanto as sensibilidades locais, quanto as biográficas do pensador de fronteira amalgamam-se em seu lócus discursivo, erigindo-se, por conseguinte, uma epistemologia específica de fronteira que encampa as experiências dos povos subalternos e propõe saídas para reverter as relações e condições de subalternidades imperantes na fronteira-sul (NOLASCO, 2017, p. 74).

A elaboração da teorização que vem sendo elaborado aqui, trajetórias pedagógicas inventadas em artes , se posiciona “com o discurso crítico-*biogeográfico* fronteiriço” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 98), a partir dos seus *lóci* de enunciação, os corpos oprimidos dx educandx e do professxr, na sala de aula, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, América Latina; logo, na “Fronteira-Sul” (NOLASCO, 2017, p. 74).²⁰ Tal contexto ainda é permeado pela colonialidade do poder, do ser, do saber , que desde o início deste trabalho tenho percebido sua presença, que é “transmitida por meio do discurso de poder estatal, acadêmico e disciplinar” (NOLASCO, 2017, p. 72-73) até mesmo dentro

²⁰ Neste momento vou me dar o direito de não trazer *experivivências* de trajetórias pedagógicas desenvolvidas por mim em salas de aulas em que atuei, pois, no Capítulo 3 essas estarão melhor descritas ilustrando as práticas que desenvolvi como opção e não como metodologias. Este é o cuidado maior desta pesquisa, não tornar as trajetórias, como ocorreu com a “Proposta Triangular” (BARBOSA), uma metodologia a ser aplicada.

do meu próprio Programa de Pós-graduação que não rega e cultivam os corpos plantas/flores/vidas diferentes como esses (Eus) merecem.

“Inventar” a partir da fronteira é um modo de romper com esse sistema epistemológico moderno que se enraizou e “se cristalizou no ocidente como única forma de produzir e repassar conhecimento” (NOLASCO, 2017, p. 74). Inventar nesta pesquisa tem aspecto de ter consciência de tal coisa. Em se tratando do Brasil, “apenas” os grandes centros do país e, por extensão, as grandes universidades, pensam e produzem conhecimento. Deste modo, venho suscitar uma “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 324) das práticas, metodologias, referenciais, pedagogias e dos documentos como uma “(des)ordem” (NOLASCO, 2017, p. 65) da escola que afeta tudo que vem sendo (im)posto como direito moderno/colonial/capitalista de conhecimento, de ser corpo na escola, de ser gente, de ser ensino de Arte.

O sentido vai na contracorrente da razão ocidental que sustentou, por conseguinte, todo o pensamento moderno, isto é, o sistema colonial moderno. Advirto que também não se trata de uma mera desrazão, ou (des)razão, mas antes, e pelo contrário, simplesmente de uma razão outra. Aqui estou pensando, sobretudo, na razão pós-ocidental, ou razão subalterna, como trabalhada pelo autor de *Histórias locais\Projetos globais* (2003), mais especificamente no capítulo intitulado “A razão pós-ocidental: a crise do ocidentalismo e a emergência do pensamento liminar” [MIGNOLO. *Histórias locais\Projetos globais*, p. 133-180] (NOLASCO, 2018, p. 11).

Para isso, x professxr deve abrir uma rachadura/*grieta* em sua sala de aula para xs estudantes inventarem suas trajetórias em Artes estranhas. Abrir/rachar a sala de aula é dar lugar às vozes e corpos desses estudantes. Na perspectiva de Walsh (2017) se não há *grieta*/rachadura pode-se fazê-la, arranhando, mordendo, golpeando com as mãos e a cabeça com o corpo inteiro até conseguir agrietar/quebrar a muralha da modernidade/colonialidade e, após isso, deve continuar arranhando a rachadura/*grieta* para que ela não corra nunca o risco de se fechar.

O espaço da autonomia dx educandx é o lugar ao qual ele tem a responsabilidade de preencher a *parti/de* seus próprios corpos, fazendo suas trajetórias em Artes estranhas porque são livres para fazer isso. X professxr deve ter “[...] respeito a autonomia do ser educando” (FREIRE, 2021, p. 58) quando da trajetória de invenção de sua Arte e deve lutar para que o educandx tenha o espaço de sua autonomia para invenções próprias suas.

São espaços de liberdades que x professxr tem que gerar para xs estudantes, a partir de seus próprios corpos, para que esses possam “[...] ser, sentirem e saber [...] para fazerem arte de qualquer forma” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 30). “É preciso, mais que isso, é fundamental desobedecer epistemicamente aos sistemas para se fazer-sendo presente mesmo que dentro desses sistemas que nos colocam de fora: como (in)existentes” (BESSA-OLIVEIRA, 2022 p. 128). Um lugar que se tornará espaço de re-existência, insurgência, de corpos das diferenças coloniais sempre encarcerados sob as brumas do imperialismo, patriarcado, colonialismo, cristianismo e capitalismo.

Nas “trajetórias inventadas” (HISSA, 2011, p. 14), os estudantes devem “pensar por [suas] próprias cabeças” (TAURINO, 2013, p. 7), exercendo os seus direitos de criarem os seus próprios caminhos de artes. Pois, a proposta não possui métodos a se “aplicar” (MIGNOLO, 2014, p. 7) ao educando como regra, norma, método ou direção. É uma prática que eleva as trajetórias pedagógicas totalmente à categoria de indisciplinada/SEM DISCIPLINA, desobediente, aos sistemas disciplinadores/disciplinários.

[...] uma obra que é escrita em si mesma, escrever sobre uma desconstrução que não tem – nem quer – método, uma pergunta que começa ali, no lugar mesmo do não-conhecimento e que acaba sendo o acontecimento? Como apresentar uma obra que é um movimento perpétuo, textos que pretendem acabar com a obsessão da metafísica ocidental, tirando toda possibilidade de binarismos, toda tentação de oposições, e tendo que trazer para dentro do texto uma herança, uma dívida, uma acolhida, uma hospitalidade, um devir outro [...] (SKLIAR, 2008, p. 11).

Estas trajetórias apenas possuem como direcionamento dentro de si os corpos vivos dos estudantes, portadores de diferentes corpos *biogeográficos* – “*bio*-sujeitos, geo-espacos, gráficos-narrativas [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80) –, que nesse breve teorizar/pedagogizar pode inventá-la²¹. Já consigo imaginar os corpos sentindo e pensando e fazendo “[conscientemente] os seus caminhos de aprender fazer [com ela]” (HISSA, 2011, p. 271) no não-conhecimento acadêmico disciplinar.

As trajetórias como pedagogia descolonial não tem o “como fazer” (PALERMO, 2014) porque são pedagogias libertadoras e quem deve decidir, nela/por ela é o estudante que deve *estar sendo* um corpo vivo que pensa, faz, escolhe como

²¹ Pois ela não existe.

e o que quer fazer a cada rachadura/*grieta*, espaço de sua autonomia, acolhimento para invenção das suas trajetórias. As trajetórias é a “vocação histórica” dxs estudantes para serem corpos históricos, na sua história local no/com o mundo propondo suas próprias artes, assim como também dx professxr.

Quando os corpos se colocam a criar a partir do seu “ser, sentir e saber” (BESSA-OLIVEIRA, 2018 p. 76) suas invenções vão descolonizando a ideia cartesiana de dualismo entre mente e corpo. “[...] [Reconectando] para integrar [...] unindo cérebro e vísceras, coração e razão” (TOURINO, 2013, p. 8), encaminhando para um “não-corpo” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 4), como corpo, “um corpo que se consolida livre de disciplina/*sem disciplina*, normas, regras e técnicas”, mas que se conecta com as suas “[...] experivivências” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80), com as suas razões e emoções próprias²² (BESSA-OLIVEIRA, 2019) e as dos outros para compartilhar suas invenções em Artes estranhas.

A proposta da trajetória inventada se inicia com o corpo do estudante, saindo do seu corpo domesticado pelos saberes disciplinares modernos postos ainda nas culturas contemporâneas e encontrado o seu corpo natural, indócil na consciência da perfeição, de corpo e movimento. Construindo o conteúdo com seu corpo na *desobediência*, o estudante é levado pelo educador a reconhecer o seu/um corpo estranho “a experiência constitutiva do [seu] ser” (MIGNOLO, 2017, p. 25) em uma pedagogia disciplinar. [...] No percurso inventado pelos estudantes não existe fronteiras para produzir dança, teatro, musicais ou qualquer outro fazer artístico (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Emergindo desse processo de Artes estranhas porque é arte do trajeto de corpo desconhecida por todxs, até pelx professor. O que Bessa-Oliveira (2020) chama de arte *biogeográfica* – *bio* = sujeito, *geo* = espaço, *grafia* = narrativa do corpo que a faz e que cada um pode fazer a sua. Já Edgar Nolasco (2020) nomina de paisagem *biográfica* que projeta e se desenha a partir do corpo e do lugar, onde o estudante se coloca a pensar e fazer sua arte, a *estar-sendo* segundo Bessa-Oliveira.

É uma Arte dx estudante, uma arte de paisagem *biográfica* que incorpora o corpo e o lugar para o querer fazer e como quer fazer para existir. Portanto, é um corpo consciente da sua razão e existência – um corpo que *existe de onde se pensa*. Logicamente, contrariando a lógica cartesiana que instituiu o penso, logo existo como

²² Esses corpos não são controlados pela razão e emoção do sistema/moderno/colonial/capitalista de arte. Possuem razões e emoções próprias para inventarem suas artes.

forma de excluir o próprio corpo moderno europeu, mas, mais ainda os corpos das diferenças que nunca poderiam almejar o lugar de pensadores/pensadoras.

As trajetórias pedagógicas em artes vão se fazendo na “interlocação comunitária”, na “interculturalidade” (PALERMO, 2014, p. 16) com outros corpos de saberes que se encontram na mesma condição dele(a), de apagados, oprimidos na sala de aula, nas aulas de Artes. Corpos que têm suas particularidades modernas, culturais e identidades porque são percebidos da ótica de que todo corpo da diferença tem sua suposta e múltiplas modernidade como afirmara Enrique Dussel (2016). Lugar onde, através de constantes diálogos, vão construir um “saber social” (PALERMO, 2014, p. 16)²³ *outro*, promovendo uma “interculturalidade crítica” (WALSH, 2005, p. 25) que é a

[...] (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25).

Sob este prisma, os indivíduos começam a se perceber como sujeitos “da diferença colonial” (MIGNOLO, 2003), que nunca tiveram o direito de produzir saber em Arte, a partir do seu próprio corpo e deixam de reproduzir conhecimentos impostos pela colonialidade do poder, do saber, do ser presentes no sistema de ensino brasileiro para aprender, ensinar e mais, apreender no ensino de Arte. Por meio de reflexões, percepções críticas sobre as *experivivências* na colonialidade, os estudantes iniciam a construção de um pensamento crítico fronteiriço que os leva “[...] a um processo de questionamento, transformação e construção, especialmente a produção de conhecimento e pensamento próprios” (WALSH, 2005, p. 27), encontrando uma nova consciência: a consciência da diferença colonial que se posiciona contra a consciência opressora que os faziam sujeitos alienados e mantenedores do poder, do saber, do ser e do ego do outro.

²³ Paulo Freire (1989) complementa que “o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem [...]” (FREIRE, 1986, p. 123); “O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos [podendo, assim] atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1989, p. 123).

Do mesmo modo, tal consciência da colonização impera um lado ao indivíduo para lidar com as colonialidades do poder – aqui já ressaltadas por Quijano – que reforçam a situação dos corpos das diferenças entre-fronteiras apenas como lugar de exclusão ainda na contemporaneidade. Logo, a produção de arte, cultura e conhecimento desses indivíduos situados na/a partir da fronteira como lugar epistemológico evidencia a potência dessas produções porque não mais estão sendo produzidas sob as marcas do colonialismo e, menos ainda, estão e estarão sendo produções que dependem de sistemas opressores para sua existência, logo porque essas estão re-existindo a partir da lógica do aprendido a desaprender para fazendo na diferença.

Segundo Paulo Freire, a consciência opressora tem

[...] o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora [...] [em] consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (FREIRE, 1987, p. 18).

Do mesmo modo, a consciência opressora, agora na esteira de Paulo Freire, acaba por inibir o que o próprio profeta da educação brasileira também já asseverou, a opressão por parte do próprio oprimido – ocupando lugar de opressor (como se esse fosse aquele que o oprimiu a vida toda) –, sobre seus pares oprimidos já pelos sistemas coloniais e colonizadores acaba por não continuar. Quer dizer, na lógica de Paulo Freire, assim como também Enrique Dussel (1977) afirma, o latino-americano (o brasileiro, especialmente) enseja ocupar o lugar do opressor colonial e colonizante – europeu-estadunidense – para oprimir o seus pares latino-brasileiros. Promovendo assim uma colonialidade dupla que, na verdade é uma autocolonização a si próprio porque reforça a colonialidade sobre si e o outro seu par.

A proposta por nós que vem sendo tecida como pedagogia descolonial transporta o “amor” (MIGNOLO, 2008, p. 9), a vida, com a abertura de possibilidades na proposição de um espaço *outro*, da autonomia, da decisão e da responsabilidade do estudante de criar o seu próprio caminho, o de que paramos para escutá-los. Assim como Paulo Freire, acreditamos na força do diálogo, da escuta atenta. Assim, é preciso escutar os educandos, saber o que eles têm a nos dizer, concebê-los como sujeitos histórico-culturais, coparticipantes do processo de ensino, pois, conforme o

educador brasileiro, sem “aceitar e respeitar a diferença [...] [o] [processo de] escuta não pode se dar” (FREIRE, 1996, p. 45). Pois ele acaba por impor mais ainda a colonização por meio da colonialidade do saber supostamente detida apenas pelo professor.

O “educador” opressor, ainda que oprimido (FREIRE), jamais poderá (re)conhecer(si) corpos estranhos! Igualmente esse sujeito sofre por reconhecer a necessidade de empoderamento das “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 1), da diferença; que na maioria das vezes não tem direitos para fazer a diferença: seja na sua prática docente pedagógica, seja na sua prática discente como estudantes, promovendo vidas (BESSA-OLIVEIRA, 2021, 185).

Portanto, o processo de ensino demanda a participação ativa e efetiva dos estudantes como construtores de saberes, com suas estranhezas, seus corpos, linguagens, enfim, com sua “leitura de mundo”, como sujeitos que têm voz e que podem contribuir para a transformação de seus contextos sociais, bem como construir narrativas outras, ainda não vividas por eles/elas.

Dessa forma, a prática de trajetórias inventadas propõe, desde seu início, uma “identidade *em* política” (MIGNOLO, 2008, p. 287), na qual cada estudante deve forjar os seus próprios caminhos (trajetórias) e não uma reprodução de técnica, mas um agir político da sua parte, que dá a todos a oportunidade de acessos iguais com suas estranhezas, sem nenhuma adaptação ou discriminação. Como a *pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2013) onde cada oprimido contribui como um “conteúdo”, acontecendo o diálogo da pedagogia de sua libertação da educação bancária, não dialógica para uma educação transmoderna (DUSSEL, 2002) sem sentido da diferença entre-culturas. Todo mundo pode inventar/intervir. Todos possuem suas potencialidades, pois são agentes: constroem e reconstróem conhecimentos, culturas e artes. As trajetórias inventadas partem de uma pedagogia descolonial que se coloca a escutar:

[...] que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação (FREIRE, 1996, p. 45).

E autoanular-se não está, também, para a *corpo-política*. Haja vista que esta é, assim como reconhecida para os corpos oprimidos, também o deve ser direito dos corpos opressores. Claro, evidentemente, colocando-os em situações iguais em tudo e descartando a ideia de quem é oprimido ou opressor. X professor precisa escutar, aprender a escutar x educandx porque só assim escutando que vai conseguir falar, sentir, saber, ser com X educando para transforma sua sala de aula tradicional, silenciosa, colonizadora em uma sala de aula libertadora, descolonial em que impera trajetórias localizadas nos corpos *biogeográficos* ao invés de conteúdos prontos e formatados que buscam habilidades e competências sem situação *biogeográfica* dos estudantes descorporificando-os para o atendimento exclusivo ao mercado de trabalho.

Ao definir o cenário em termos de geopolítica e corpo-política, estou começando e partindo de noções já conhecidas de “conhecimentos situados”. Certamente, todos os conhecimentos são situados e cada conhecimento é construído. Mas isso é apenas o começo. A questão é: quem, quando, por que está construindo conhecimentos (MIGNOLO, 1999; 2005 [1995])? Por que a epistemologia eurocentrada escondeu suas próprias localizações geo-históricas e biográficas e conseguiu criar a ideia de conhecimento universal, como se os sujeitos conhecedores também fossem universais? Essa ilusão é difundida hoje nas ciências sociais, humanidades, ciências naturais e escolas profissionais. Desobediência epistêmica significa desvincular-se da ilusão da epistemologia do ponto zero (MIGNOLO, 2021, p. 26).

“Trajetórias” “não é uma prática” pensada apenas como um possível, no sentido tradicional, nas condições de possibilidade, [nas quais] não faz outra coisa que explicar, revelar o que já é possível, aquilo que foi pensado como possibilidade” (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2010, p. 63). Há “um corpo disciplinado” (FOUCAULT, 1987, p. 178) que apaga outros corpos e os promove sofrimento com a manutenção da

[...] ordem de como ser corpo no mundo [que] está marcada nos corpos que transitam nos espaços da sociedade e da escola, modelos de corpos que carregam a consciência da perfeição em suas memórias, a “marca” (Derrida) de corpo moderno que (re)produz arte, cultura, conhecimento alheios. Um padrão no qual o corpo estranho que habito e penso para fora de mim, nesta escrita e de outros trabalhos já realizados sobre o corpo estranho, deixa e vem deixando rastros do meu aparelho psíquico posto/imposto “sob rasura” (Derrida, 1973, p. 60), no presente e no passado, do contato com o corpo perfeito nos espaços. Perceb(i)o a rejeição do meu corpo na expressão dele(a) e senti/sinto as tentativas de substituição do meu corpo pelo corpo correto, por meio de incisões, gerando em mim cicatrizes que (re)vivem na

minha memória de ser menos esta marca de corpos colonizados (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 10).

A invenção pedagógica das trajetórias pedagógicas inventadas em artes vem para escutar xs estudantes como eles são criadores, e não ao desamor em defesa de um conhecimento tomado como único e verdadeiro. Dessa forma as trajetórias pedagógicas em artes se valem de “um pensamento do possível como porvir, ou seja, dentro do possível impossível” (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2017, p. 63). Elas se colocam como as palavras de Gomezjurado Zevallos (2017):

Em sentido contrário, para que o acontecimento aconteça, é preciso que a educação seja pensada como invenção, como abertura incondicional à vinda do impossível; noutras palavras: uma educação pensada como abertura à vinda do *outro*, daquele que não pode ser apreendido (GOMEZJURADO ZEVALLOS, 2017, p. 63).

A educação da qual estamos tentando reforçar necessidade de re-existência – para fazer mais uma vez menção ao reforçado de ser necessários pelos pensadores descoloniais em relação a não submeter e nem se assimilar à colonização e/ou às colonialidades – deve reconhecer e aprender a conviver com corpo planta/flor/vida como eu e outras plantas dos quais fiz menção antes e que não estão e podem ser acercados por quaisquer teorias. Nesse sentido, as práticas de educação aí impostas tomam-se dos estudantes como corpos estanhos com estranhezas e é com elas que eles(as) irão criar seus próprios caminhos de libertação para revelar suas artes, para as trajetórias, ao contrário do ensino de Arte tradicional que pensa o estranho como *Ser menos* por não fazer o que o ensino manda:

A exemplo do corpo estranho que penso e habito, que é também um “corponeg(r)ado” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 2) na prática da perfeição, por produzir traços imperfeitos, não faço arte, não pertença a uma cultura e não produzo conhecimento a partir do meu próprio corpo, pois corpos estranhos fogem da estética do belo, do padrão cultural europeu e da consciência única de que conhecimento é direito apenas noção de ciência que é moderna (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 15).

É uma educação libertadora, democrática que passa a tratar todos que mesmo sendo como estranhos, passam a ser vistos como corpos *Ser mais*, tendo as mesmas oportunidades de fazer, produzir seu conhecimento. As trajetórias pedagógicas inventadas em artes, que tem a “[...] necessidade de uma abertura a

necessidade de uma invenção sem programação, permitindo um lugar para o imprevisível, um dar lugar ao acontecimento” (GOMEZJURADOS ZEVALLOS, 2017, p. 63) dos corpos para que esses possam “fazer arte sendo, sentindo e sabendo” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 93) é a necessidade urgente da vez. E não se trata de suplantando a docência por meio do praticar artístico. É uma coisa com e na outra e vice-versa. Nesse sentido, por exemplo, enquanto ensina o professor propõem coisas práticas e enquanto prática propõe ao estudante o conhecimento de questões epistemológicas de vida e que não estejam circunscritas e restritas às técnicas de um determinado fazer arte.

Testemunha, portanto, Paulo Freire uma abertura que se daria aos

[...] outros, disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios [que] são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica [que] deveriam fazer parte da aventura docente. A razão ética *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2021, p. 129).

A *experivivência* (BESSA-OLIVEIRA) elucidada desde o início desta pesquisa, um ato de viver a experiência que, neste caso, não é a mesma lógica de experiência acumulativa moderna, da *abertura* como *experivivência* das pedagogias (BESSA-OLIVEIRA) é fundante para os professores e os estudantes se reconhecerem produtores de conhecimento e inacabados perante as trajetórias pedagógicas inventadas em artes de outros corpos e para a invenção dessas pedagogias.²⁴ Pois o corpo é percebido sempre como um organismo vivo e em total transformação o tempo todo que vive faz contatos com outros organismos vivos em sua situação de *experivivências*.

Em uma pedagogia opressora, disciplinar, os educandos não possuem voz, pois são considerados sujeitos *vazios* que devem ser *enchidos* pela narração do educador que “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p. 33). Desse modo, o processo de ensino se torna diretivo e, em alguns casos, autoritário, já que o professor é visto como o dono do saber-

²⁴ O professor Marcos Bessa-Oliveira trata do conceito de *experivivência* em várias das suas publicações. Perguntado, desde o início desta pesquisa, de uma referência direta deste conceito, ele disse que “é melhor o leitor ter consciência dele [o conceito] pela ciência da sua prática como vida de experimentar e viver a experiência = *experivivência*. Logo, diferente de experiência acumulada que não teve corpo que experimentou tal experiência”.

objetivo-verdadeiro, e os alunos como necessitários de informações que, na maioria das vezes, não dialogam com seus contextos socioculturais.

E quando falo de contexto sociocultural, não estou me referindo ao trabalho – ou seja, aquele professor que acha que age ativamente formando o aluno para o mercado de trabalho e que deve ser aprovado em primeiro lugar nas universidades de renome. Falo de uma *trans-formação*, como salienta Marcos Bessa-Oliveira (2023a) ao propor que o papel da universidade, da escola, da sociedade em si, como um todo, o deveria ser ativamente de *trans-formar* xs estudantes para conviverem socioculturalmente: não concorrendo um sobre as cabeças dos outros para alcançarem melhor lugar no ranking de trabalho.

Como também assevera Marcos Bessa-Oliveira (2023b)

Neste sentido posto, portanto, as chamadas “metodologias ativas”, contemporaneamente utilizadas como alternativas às pedagogias tradicionais, até poderiam ser uma alternativa. Pois elas defendem dar protagonismos aos estudantes por meio de práticas participativas desenvolvidas pelo professor. Mas, certamente, de nada o valerão essas metodologias se a proposta de ser ativo do professor estiver ancorada na perspectiva que visa ao mercado de trabalho. Logo, este estará promovendo, mais que nunca, uma concorrência ativa entre os estudantes a fim de que esses alcancem mais rapidamente e melhor o sistema do trabalho que deforma e não “trans-forma” (BESSA-OLIVEIRA, 2023) (BESSA-OLIVEIRA, 2023c, s/p).

O professor se torna sujeito, o aluno paciente (às vezes, objeto abstrato) do processo didático. Freire comenta que, no fundo, nessa educação opressora, bancária, “os grandes arquivados são os homens” (FREIRE, 1987, p. 33), à medida que têm suas capacidades criativas, agentivas cerceadas em prol da memorização, repetição de conhecimentos, gestos e comportamentos que não correspondem às reais necessidades dos educandos. Igualmente, podemos dizer, é uma educação que forma máquinas para atendimento das atuais fábricas de trabalho.

Michael Foucault, mais uma vez como um “bom fantasma” que é, que se suas “aulas” estivessem já sido ouvidas muitas coisas já não estariam entre nós, assevera sobre a pedagogia disciplinar:

[...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A

disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Trata-se, com isso, de uma pedagogia opressora que ensina um único conhecimento (conteúdo baseado em um único material didático “ofertado” pelo poder público e/ou pelas grandes corporações) como verdadeiro da cultura ocidental e europeia; neste caso podemos incluir aquela lógica de Bessa-Oliveira acerca das “metodologias ativas” serem também um perigo se o professor não é *trans-formador*. Pois, essa prática opressora docente provoca *rasuras* no corpo que não se enquadra a ela, pois força o corpo do outro a servi-la para ser aceito/visto como normal, igual aos outros corpos que a obedece como cultura normativa:

Após viver anos da minha vida dentro dessa pedagogia opressora, que nunca me ensinou a confiar no meu corpo como ele é, e sim a olhar com desprezo meu próprio corpo, fui adestrado para tentar ser como o corpo do outro. Para poder viver, para vir a ser e sentir, ocorria comigo constantemente “adestramento[s] forçado[s] do [meu] corpo carne, [...] considerado sem inteligência, como um ser animal a domar (Bertherat, 2010, p. 3). Um propósito para ser humanizado dentro do padrão, “como se a única possibilidade de sobreviver fosse aderir a lógica [dessa] imunização” (Greiner, 2017, p. 18), contra minha imperfeição. A rigidez inconscientemente foi habitando o meu corpo, reprimindo a minha desobediência, matando o que seria um saber outro em relação ao mundo que define o saber sobre corpo (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 16).

Quando se trabalha com uma prática tradicional, com uma ideia de saber de corpo universal fixa matam-se outros corpos das diferenças. Por isso, o pressuposto da proposta das trajetórias pedagógicas inventadas em artes parte da “experivivência” (BESSA-OLIVEIRA) que vai ser construída pelo *bio* dos sujeitos, que são múltiplos ainda que nos espaços geográficos mais restritos, no seu conhecer a si mesmo, no conhecer aos outros corpos estranhos a si, por meio dos trajetos criados por eles, descolonizando o “corpo disciplinado” (FOUCAULT, 1987, p. 178), a sua subjetividade controlada do ensino de Arte do colonizador na indisciplina, na desobediência da pedagogia descolonial.

Na sua invenção, vai emergir artes estranhas, *biogeográficas*, *paisagens biográficas* que se misturam, se mestiçam, interculturais próprias de cada estudante, corpos libertos do ensino de Arte que o oprimia e o negava. Se conscientizando que todos são *Ser mais* produtores de artes a partir das trajetórias pedagógicas da diferença colonial inventada em comunidade, corpos que se tornam livres “para fazer-

sendo, sentido, e sabendo, por conseguinte, como *anthropos*” (BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 127): com sua própria arte e para reconhecer corpos estranhos a si, como produtores de arte em liberdade, descolonialmente. Como já mencionado em uma citação de Faria; Bessa-Oliveira (2019), nas trajetórias inventadas pedagógicas em artes não existe fronteiras disciplinares para produzir artes, o estudante faz o que gosta e como quer fazer com suas liberdades na desobediência aos sistemas, sendo *anthropos* que pensa e faz habitando a fronteira da sala de aula a sua arte.

Por último, como as coisas aqui ainda estão em formulação, mesmo que depois de tentar discorrer tanto sobre elas, saliento que tomei de questões que são subjacentes a constituições da minha ideia de corpo epistêmico, meu próprio corpo, um corpo para além da ideia de corpo físico que temos, porque entendo que pensar em corpo específico de uma linguagem de arte, meu maior foco de investigação é a arte, ainda é pensar em um corpo disciplinado e domesticado na distinção entre razão e emoção como fora pensado pelo projeto moderno cartesiano e mantido nas culturas contemporâneas pela ideia de corpo pós-moderno que sustenta quase todo fazer artístico atual! Este corpo disciplinado aqui é aquele corpo físico – da sala de aula, do palco, da pintura, da escultura, que anda na rua, entre outros corpos que ocupam lugares –, mas que sempre foram tratados como (des)(ocu)padados, ainda que com sensações. Mas que sensações observamos nesses corpos considerados latinos? (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 10-11).

Um exemplo corporificado é minha arte na figura 1 por meio das trajetórias pedagógicas inventas em artes. Estou em cena e já para artes cênicas eu estou fora de cena porque para ser arte da cena tenho que estar em um palco ou local movendo meu corpo para um público como as regras querem. As trajetórias são libertadoras, liberadora do corpo dxs estudantes. E tal perspectiva não se apresenta exclusivamente na cena ou nas artes das cenas. Mas, igualmente, na música, nas artes visuais que, certamente, escondem quem não canta ou quem não pinta, por exemplo, como os grandes mestres da música e das artes plásticas clássicas. Nesse sentido, pintar para mim é um ato libertário do corpo e da subjetividade ainda não praticada pelo ensino de Arte como está configurado nas escolas em sua grande maioria.

A escola, quase sempre, por meio dos professores com suas metodologias que ativam o estudante para ser artista, no caso da Arte, mas também para ser médico, dentista, advogado, entre outras profissões que se voltam para o ter que ganhar dinheiro para sobreviver, reforçam o uso do aprender as técnicas específicas de cada disciplina: como fazer o melhor desenho; como ser o melhor aluno para

passar nos primeiros lugares das universidades que têm cursos concorridos para alcançar os sistemas do trabalho, comercial, político e econômico, etc. Neste caso, um professor que ativa as “sensibilidades biográficas” (BESSA-OLIVEIRA, 2018) com suas práticas docentes que permitem trajetórias outras permitirá que os/as estudantes sejam quem eles quiserem ser: artistas, médicos, dentistas, advogados, ou, parafraseando Bessa-Oliveira, *de artista e louco (igualmente de médico, dentista e advogado) todo mundo tem um pouco*.

Diante disso, precisamos inventar formas *outras* para poder dançar, atuar, pintar e musicalizar nas escolas a fim de incluir corpos que praticam essas linguagens, por exemplo, sendo corpos das diferenças e corpos-políticas (porque permitir não tem lugar nas trajetórias inventadas; permitir demanda um ato de um dominador e um suposto permissor e aqueles que são dominados). Logo, as trajetórias são a ora e a vez de sujeitos que já fazem, mas que nunca si viram nas práticas que fazem porque essas sequer são pensadas dentro das escolas no Ensino de Arte como temos imposto. As práticas, nesta situação, são descartadas porque ora fazem muita bagunça na escola, ora são vistas como desnecessárias porque não elevam os estudantes aos lugares primários dos rankings de classificação. Segundo Bessa-Oliveira (2023c, s/p):

Quando um professor professa a *trans-formação* pretendida nas trajetórias pedagógicas, este se torna um profissional que busca na educação o papel efetivo de trans-formar e aí sim ativar a vida de diferentes sujeitos. Não tornar determinados sujeitos mais ativos que outros.

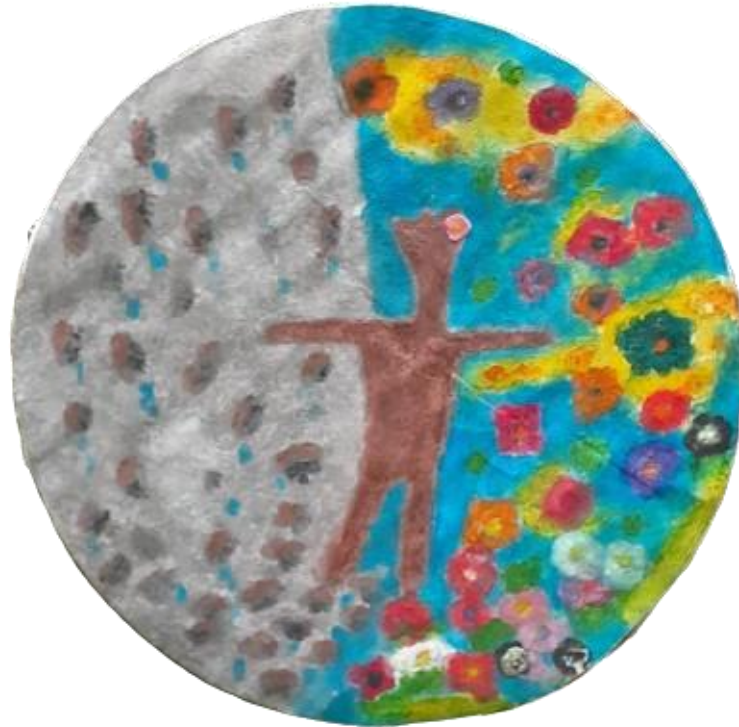


Figura 1: “Arte viva/Arte que salva”.

Acervo Pessoal.

Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.

É importante ressaltar que as trajetórias pedagógicas inventas em artes possuem liberdade e também autoridade porque a liberdade das trajetórias não tem limites. Para Freire “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada (FREIRE, 2021, p. 102). Desta maneira, o professor deve dialogar com estudantes que o espaço pedagógico das trajetórias tem uma tarefa/um limite que deve ser assumido pela liberdade dx educandx de fazê-la em liberdade ou com as suas liberdades. Freire alerta, “quanto mais criticamente a liberdade assuma limite necessário tanto mais autoridade tem ela” (FREIRE, 2021, p. 102). A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos” (FREIRE, 2021, 102) no respeito, no reconhecimento do direito/da autoridade dos outros.

Logo, portanto, a liberdade não se caracteriza por libertinagem. E esta observação é importantíssima. Haja vista que aqueles corpos acostumados a

obedecer a padrões – pedagógicos, didáticos, teóricos, metodológicos, críticos e até epistemológicos engessados – vão sumariamente relacionar invenção de trajetórias à libertinagem. Especialmente, nas aulas de Arte em que já é problemática tudo ser/parecer bagunça porque acontece ou deveria ser permitido acontecer de forma outra; os rótulos de bagunça e algazarra estão sempre presentes nas aulas de Arte impostos pela direção ou pelos colegas professores que somente percebem o sistema tradicional de andar e assentar em filas, de fazer atividades apenas assentado, etc. Neste sentido, portanto, evidentemente deve ficar claro que as trajetórias pedagógicas inventadas em artes se organizam a partir do respeito, da ética e da escuta às diferenças dos outros que se colocam logo em contato com as suas corpo-diferenças próprias. É sobre isso que estamos falando quando usamos do diálogo freiriano como conduta de ação pedagógica: falamos porque estou me referindo à mim e aos autores/as com os quais estou dialogando.

Por isso, é tão importante o direito que xs estudantes tem de decidir o que querem fazer e como querem fazer as suas trajetórias. É decidindo, pensando, fazendo que vão aprender o que é trajetórias. Reconhecendo o seu colega logo ali com suas limitações “*biogeocorpográficas*” (BESSA-OLIVEIRA, 2022, s/p) como tem trabalhado em suas aulas, especialmente, de Artes Visuais na graduação em Dança e Teatro – Licenciaturas – na UEMS o professor Bessa-Oliveira.²⁵ Freire ainda saliente que “a autonomia vai ser construída na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas (FREIRE, 2021, p. 103).

²⁵ O professor Bessa-Oliveira sempre trabalha a disciplina de Artes Visuais nos cursos de graduação em Artes Cênicas, Dança e Teatro (licenciaturas) da UEMS, as práticas artístico-plásticas dos acadêmicos, a partir de temáticas. No caso deste ano de 2022 a temática está ancorada na discussão acerca da Semana de Arte Moderna de 1922 e nossa biogeografia. Com o tema “**REPETIMOS A FAÇANHA DE 1922, MAS NÃO GOSTEI. E AGORA, O QUE SERÁ DO FUTURO?: CRIAÇÕES BioGeoCorpoGráficas EM ARTES VISUAIS**” o professor estabelece discussões que vão circunstanciando as práticas teóricas e artísticas dos/das acadêmicos/as. Nesse sentido, como parte do processo laboral do próprio professor Bessa-Oliveira que escreve para ancorar as discussões nas aulas, apresento um recorte dessa produção quando afirma que: “Quer dizer: estaremos trabalhando a partir das nossas experivivências como ponto crucial para pensar uma cultura que nós atravessamos e que nos converge em/para composição dos nossos corpos. Portanto, se o Projeto Modernista foi uma ideia pretendida que parece hoje ter naufragado; não seremos nós quem salvará a cultura fingindo representar um todo da cultura brasileira que não é representável – o todo sempre deixa de fora parcelas significativas das diferenças de suas ideias de representações homogêneas/universais – dadas as suas diversidades. Preferiremos trabalhar a partir da nossa corporeidade brasileira. Mas considerando para isso nossa perspectiva *BioGeoCorpoGráfica*. Portanto, quem somos nós (eu, você, cada um de nós (se pergunte isso)), nessa noção de cultura brasileira, o que temos que será considerado/compreendido daqui cem anos, por exemplo, como aspecto da cultura da nossa atualidade (2022), do século XXI?” (2022a, p. 3-4).

As trajetórias em artes devem ser *experivivenciadas*, mais de uma vez para conseguirem atingir o que é as trajetórias, uma vez que não é suficiente um erro e/ou um acerto para dizer que as trajetórias não deram certo ou que deu certo. O exercício de experimentar sempre vivenciando faz parte das propostas das trajetórias pedagógicas inventadas como “métodos” e como processos didático-pedagógicos.

A comunidade (sala de aula), que viver essa *experivivência* coletiva, não pode continuar como os mesmos, retomando a questão da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2005, p. 25), pois vão construir um saber social outro que emergirão a partir de “memórias [que foram] enterradas e seladas” (PALERMO, 2015, p. 15) no ensino de Arte pela insistente manutenção do conhecimento, da arte e da cultura dos europeus. Logo, é correto dizer, por exemplo, que esses indivíduos viverão *experivivências* de fato como aquelas suscitadas por Bessa-Oliveira quando consultado de uma referência específica do conceito de *experivivência*.

As trajetórias pedagogias inventadas em artes são caminhos de luta, novas formas de rebeldia, descolonização do ensino de arte oficial, da sua estética do belo, de corpo perfeito branco europeu e estadunidense. Construída “deste baixo” da *grieta/rachadura*, espaço da autonomia dxs educandxs aberta pelo professxr. Espaços que precisam se constituírem em escolas, universidades e em espaços mantidos pelos sistemas – estatais e corporativos – das artes. Pois esses são instituições que de-limitam as ações dos corpos das diferenças, mas também, e talvez com muita força, de-limitam e extinguem as possibilidades de resultados de ações *biogeocorpográficas* existirem.

Hoje, os Estados necessitam das universidades [e escolas] não tanto para formar subjetividades cidadãs, como era o caso da universidade kantiana-humdoldtiana, mas para preparar especialistas que permitam aos Estados “estar à altura” dos tempos, e os tempos marcam outro tipo de educação: reprodução da colonialidade do saber adaptada a tecnologias para aumentar a produção e os lucros, administração de empresas para aumentar o lucro, engenharia e geologia, para expandir o extrativismo, pesquisas para aumentar os agronegócios. Enfim, trata-se de impulsionar pesquisas que promovam o “desenvolvimento” e desautorizar pesquisas que mostrem a colonialidade do saber escondida sob a retórica desenvolvimentista (MIGNOLO in LORCA, 2014, p. 2-3).

X professxr é muito importante para as trajetórias pedagogias inventas em artes, pois é quem tem a tarefa de denunciar, anunciar trajetórias pedagógicas em artes aos educandxs oprimidos e atuar contra a reprodução do ensino de arte do

colonizador do europeu, tecnicista do estadunidense com intuito de formar estudantes para o mercado de trabalho para artes dos colonizadores, conscientizando criticamente os estudantes. Bessa-Oliveira (2022) diz que fazer-sendo é diferente de fazer copiando seguindo modelos estabelecidos, por meio das “experivivências inventivas” em comunidade que leva cada estudante-corpo a criar trajetórias pedagogias inventadas de sua própria arte desvendando os ocultamentos que o Ensino de Arte oficial impõe. Ira Shor e Paulo Freire ressaltam que é responsabilidade de quem;

[...] cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante. Evidentemente, para mim, esta é uma das principais tarefas da educação libertadora. A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que “leiam” sua própria realidade de forma crítica, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem (SHOR; FREIRE, 1986, p. 49-50).

X professor das trajetórias pedagógicas deve ser a favor das “experivivências inventivas”, a favor de sua própria libertação, descolonização como também as de seus educandxs. Que xs educandxs, devem testemunhar sobre a liberdade “fazer-sendo, sentido, e sabendo, por conseguinte como *anthropos*” (BESSA-OLIVEIRA, 2022. p. 127). Acreditando ele que os estudantes são capazes de inventar “desde baixo”, das *grietas/rachaduras* em sua sala de aula, uma pedagogia descolonial que vai contra esses pensamentos que constituem uma sociedade injusta, alienada/colonizada. Esse professor tem a tarefa de não só ficar recebendo e reproduzindo conteúdos vindos de cima para transferir aos seus estudantes, não ensinando a inventar os seus próprios.

Levando as perguntas como desafios a ser desvendado pelx educandcx podemos inventar trajetórias pedagógicas inventadas em artes: por exemplo, como sendo-nos não-europeus e não-estadunidense? Como fazer? X educadrx é quem vai fazer o diálogo com xs educandxs para “experivivências inventivas em artes” acontecerem e insurgir às trajetórias pedagógicas inventadas em artes dxs estudantes. Ao contrário, as trajetórias não existirão, xs estudantes continuarão acreditando que arte é aquilo que o ensino de arte bancário impõe de cima para baixo como verdades a elxs. Para o ensino das trajetórias como pedagogias libertadoras

serem descoloniais tem como premissa ser exigente, pois como Shor e Freire vão afirmar, a fim de ajudar a invenção das trajetórias em Artes, os estudantes estão acostumados com a aprendizagem passiva e que isso demanda exigências críticas para que os estudantes pensem, o que fazer e como fazer (?) das trajetórias inventadas em artes *a partir/de* seus corpos com seriedade:

Há muito tempo os estudantes são acostumados com a aprendizagem passiva, o que fazia com que alguns deles pensassem que eu não tinha direito de lhes fazer exigências críticas. A meu ver, sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente. O sistema escolar convenceu muitos estudantes de que a escola não os levava a sério e, por isso, deixaram de ser sérios na escola. Certos estudantes não conseguem superar o desgosto que adquiriam com o trabalho intelectual na escola (SHOR; FREIRE, 1986, p. 36).

O professor tem que exigir criticamente, criticidade, seriamente dos estudantes por meio do diálogo que se coloque a pensar e a fazer suas trajetórias em arte próprias a partir de seus próprios pensamentos. Descolonizar o ensino não é tornar o ensino bagunça e/ou desorganizado. Pelo contrário, talvez seja demonstrar mais organização, mas sendo esta organização outra: não sistêmica institucional. O professor tem que ser o sujeito que promove o fazer semente do pensamento crítico com os estudantes que, assim, podemos inventar as trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* nossos corpos como não-europeus e não-estadunidenses, como os indígenas e africanos sempre fizeram suas distintas práticas de arte, cultura e de produção de conhecimentos, desprendidos dos europeus e norte-americanos. As trajetórias pedagógicas são o caminho para encontrar a nossa própria arte e de conhecer outras artes estranhas a nós.

Bessa-Oliveira (2020) reforça a necessidade de uma produção por expressão, sem pretensão de fama e poder “contra os estereótipos ou constatações clássicas (quando lembramos das artes antes da modernidade) [...]” (p. 4). Já segundo Catherine Walsh:

[...] precisamos cultivar novos canteiros de pensamento crítico, canteiros e sementes que podem cultivar novos métodos – novas pedagogias – de luta. “A semente [...] que questiona, provoca, encoraja, impulsiona a continuar pensando e analisando. Uma semente para que outras sementes ouçam que tem que crescer e faça isso a seu modo, de acordo com seu calendário e geografia” (SupGaleano em EZLN, 2015: 33). “Ai de ver que semente é boa”, diz SupMoiés”, e que semente você acha que não é boa ou que não pode ser colocado em prática, veja o que você tem que fazer primeiro, e o segundo, o

terceiro, o quarto, assim” (2015: 179). “Trata-se de pegar as sementes e escolher quais eles servem” (2015: 350) e daí o que e como fazer, semear e lutar (WALSH, 2017, p. 40-41, tradução livre minha).²⁶

Dentro das trajetórias pode brotar pedagogias *outras*, pois é o lugar do experivenciar, do descobrir, do inventar de fazer pedagogias de vidas de dignidades renascidas dxs estudantes e dx professxr com nomes próprios seus. Essas dar-se-ão em quaisquer circunstâncias que se proponham a desenvolvê-las. As trajetórias são um canteiro que se abre para novos canteiros de pensares e fazeres *outros*. As trajetórias são possibilidades distintas em diferentes situações, logo, essas se darão de modos múltiplos em vários lugares diferentes.

As experivivências inventivas das trajetórias, construídas *com* estudantes e professxr, tratam de resolver alguns problemas, ainda que parcialmente, presentes na cultura educacional do Ensino de Arte brasileiro. Se a todo o momento xs estudantes e professxr foram postos na exterioridade como não produtores de conhecimentos em arte, com a invenção das experivivências pedagógicas inventadas como possibilidades de vários trajetos, os corpos também dxs estudantes se tornarão produtores a partir da sala de aula com x prxfessxr. As trajetórias transformam e descolonizam professxr e estudantes e fazem ser questionadores, propositores em arte. Especificamente da sala de aula mais periférica das Escolas: a sala de aula de Arte. Tendo uma consciência crítica e desprendida da colonialidade do poder pelo seu próprio corpo e do corpo do outro, “Serão sujeitos que vão valorizar a importância do [...] respeito [às] diferenças, o saber [criar] com ela” (HISSA, 2011, p. 287). Desta maneira podemos pensar em um outro mundo, com modos de pensar e ser distintos que será um mundo onde as diferenças poderão fazer-sendo como não-sendo-europeus e/ou não-sendo-estadunidenses, mas sujeitos-outros produtores de arte, cultura e conhecimentos nas/a partir das diferenças/ das estranhezas.

²⁶ “[...] necesitamos cultivar novos semielheiros de pensamento crítico, semilleros y semillas que podrían hacer crecer nuevos métodos —nuevas pedagogías— de lucha. “La semilla [...] que cuestione, provoque, aliente, impulse a seguir pensando y analizando. Una semilla para que otras semillas escuchen que hay que crecer y lo hagan según su modo, según su calendario y geografía” (SupGaleano en EZLN, 2015: 33). “Ahí véanlo qué semilla es buena”, dice SupMoisés”, y qué semilla piensan que no es buena o que no se puede poner en práctica, véanlo qué cosa se tiene primero que hacer, y el segundo, el tercero, el cuatro, así” (2015:179). “Se trata de agarrar las semillas y escoger cuáles son las que nos sirven” (2015: 350) y de ahí el qué y cómo hacer, sembrar y luchar” (WALSH, 2017, p. 40, 41).

A proposta das trajetórias pedagógicas em artes me faz ter a esperança, Freire (1992, p. 5) assevera que “a esperança precisa da prática para se tornar história e concreta”. De ver, sentir, saber e emocionar com artes VIVAS com corpos, rostos, gritos, sentimentos e pensamentos, lugares, portadores de lutas de e por vida na arte, na realidade que desafiam, transgridam, interrompem, fissuram e gritam. Não as artes disciplinares e suas intenções de apagamentos, de silenciamentos, de colonização da subjetividade, dos seus/nossos corpos e de outros corpos das diferenças que têm a compressão do poder, da função que a arte tem/deveria ter para nós latino-americanos: de LIBERTAÇÃO, de descolonização do ser, do saber, do sentir, do pensar e do fazer arte.

Trago um exemplo de quem inventou suas trajetórias em artes com EXCELÊNCIA, a cantora, ARTISTA que GRITA, de LUTA, mulher negra Elza Soares, brasileira que queria cantar e dar o seu grito e que enfrentou o racismo, o machismo, a repressão da ditadura militar, a fome e muitas outras na própria pele, no país colonizado/opressor em que nasceu. Em uma entrevista intitulada de “Elza Soares: a inimiga do medo” (2020)²⁷, a cantora fala ao entrevistador que sua música é uma maneira de protestar o que não é bom no seu país que é o seu lugar de fala, desabafo de pedido socorro, apoio do povo, de ajuda para não deixar ela gritar sozinha para que gritem com ela.

Elza fala ainda que não aguentava o silêncio, o silêncio do povo era de medo, ninguém falava nada, ninguém fazia nada, um silêncio horroroso, ela queria barulho, gente, fala. Isso ela não menciona no vídeo, mas dá para entender que ela desejava barulho contra as crueldades cometidas pelo ex-(des)presidente e agora inelegível.²⁸ Após mais de 30 discos na bagagem foi o disco “A MULHER DO FIM DO MUNDO” (2015) o primeiro trabalho com canções inéditas da Elza, onde traz nas suas canções sua vida, seu corpo-política de mulher negra que canta com sua voz do milênio sobre racismo, política, religião, fome, violência contra a mulher, as dificuldades da mulher negra, a solidão na sociedade, machismo, desigualdade social etc

²⁷ Vídeo. “Entrevista com Elza Soares: a inimiga do medo”. **PASSAGENS**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TuHlq1DIXS0>. Acessado em 03 jul de 2023.

²⁸ Notícia. “Por maioria de votos, TSE declara Bolsonaro inelegível por 8 anos”. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dH046>. Acessado em 03 jul de 2023.

Após esse disco a cantora lança o álbum “DEUS É MULHER” (2018)²⁹, na entrevista Elza Soares fala dos preconceitos por conta do amor e por ser negra (2021). A cantora explica para a entrevistadora o nome do seu álbum que se Deus não fosse um pouquinho de Leda Nagle, nome da apresentadora, de Elza, iria ser difícil comandar o país, pois nós queremos colo de mãe, que nós queremos ser amamentados por esse país maravilhoso, que está sentindo falta de mãe.

Nesse álbum, a artista enaltece a energia feminina e trata de temas como as religiões africanas, a discriminação da população LGBTQI+, negra e das mulheres, da liberdade sexual da mulher. No ano seguinte o segundo álbum com músicas inéditas “PLANETA FOME” (2019), o título do disco remete ao dia em Elza contou em público pela primeira vez, aos 13 anos. Ela estava com o filho doente entre a vida e a morte e já havia perdido um filho, necessitava comprar remédios, mas estava sem dinheiro. Para resolver o problema da falta de dinheiro, ela resolveu ir cantar no programa de calouros de Ary Barroso na Rádio Tupi. Não tinha o que vestir, pegou uma roupa da sua mãe, para as peças não ficarem largas colocou alfinetes. Segundo Júlia Warken:

Elza lembra que a plateia do show de calouros riu ao vê-la daquele jeito no palco. E, fazendo graça, Ary Barroso lhe perguntou: “De que planeta você veio, minha filha?”. Todos riram mais ainda, mas a resposta pegou as pessoas de surpresa. **“Do mesmo planeta que você, seu Ary. Do planeta Fome”**³⁰.

Nesse disco Elza traz sua fome nos dias atuais, fome de saúde, fome de educação, fome de poder ser, fome de cultura, fome de fé, fome de direito, fome de um país mais solidário, fome de tudo, o país continua com fome.

Por fim, no ano de 2023 é lançado o seu disco póstumo “NO TEMPO DA INTOLERÂNCIA”, na introdução do álbum Elza diz: “eu nunca disse que a luta tinha terminado”. O disco “tempo da intolerância” fala da falta de respeito, de ética com os corpos das diferenças que vivemos, é o nome da segunda música do álbum. Nesse trabalho, Elza também pede por um país melhor, por justiça para negritude, para que as mulheres não virem estatísticas, desabafos como o preço do alimento, a fome e

²⁹ Vídeo. “Elza Soares fala dos preconceitos por conta do amor e por ser negra”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YnE4wvlxS7c>. Acessado em 06 jul de 2023.

³⁰ Texto. ‘Planeta Fome’: a história surreal por trás do novo álbum de Elza Soares. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/planeta-fome-a-historia-surreal-por-tras-do-novo-album-de-elza-soares>. Acessado em: 04 jan. 2023.

falta de dinheiro; fala para a mulher branca incluir sua pele negra no feminismo branco e descolonizar-se. Em uma música composta por Rita Lee (Rainha Africana) para Elza, na letra diz: “vista como nega maluca/ Uma preta lelé da cuca/ Eis-me aqui/ Rainha Africana/Brasuca sul-americana/Poderosa sul-americana/Poderosa no meu trono/Eu não tenho dono.”³¹ Nesse álbum com dez canções, oito delas foram assinadas por Elza, ela sempre compôs, mas por conta do racismo, machismo muitas de suas composições foram descartadas, desconsideradas ao longo da sua carreira pelas gravadoras.

Elza só consegui dar o seu grito, cantar/gravar suas próprias canções quando conheceu Pedro Loureiro o empresário que assumiu a carreira da artista e isso se deu a partir do disco a “Mulher do Fim do Mundo”, que é um trabalho de resistência da mulher negra. O empresário fala em uma entrevista³² que quando conheceu Elza, ela não vivia um bom momento de saúde, financeiro, de carreira, não tinha espaço para ela. Desta maneira, ele procurou criar espaço para Elza insurgir e ela insurgiu em uma cadeira de rodas aos 85 anos de idade, rachou/agrietou a História, a Memória, a Arte do sistema moderno/colonial/capitalista, a colonialidade do poder, do ser, do saber.

A Elza utilizou a sua voz rouca/vida/ “**corpo neg(r)ado**” (BESSA-OLIVEIRA, 2018) para fazer música/arte e gritar/desabafar por um país melhor sem racismo, sem machismo, sem fome, sem injustiça, sem oprimidos, oprimidas, oprimidxs.

Caso não emerja artes com lutas de vida que gritam a exemplo da artista Elza Soares, que se posicionem com seus corpos-políticas contra a violência, o consumo, a vulnerabilidade, a submissão de seus corpos na colonialidade do poder, do ser, do saber de arte do “sujeito moderno”, por libertação, independência, descolonização da colonialidade: as trajetórias pedagógicas em artes têm uma segunda opção de que é a “alegria alcançada” (DUSSEL, 2002, p. 440) da arte construída no *estar* do “fazer sendo” de que fala Marcos Bessa-Oliveira (2022). Sendo insetos criadores, uma arte viva pertencente ao corpo e ao lugar de onde é inventada como alegria alcançada, essa ação a ser *exeperivivência* é um grande desprendimento da colonialidade do saber, do fazer arte e da *estética do ser* porque trazem rostos, vidas/corpos e suas *biogeografias* sensíveis, situação, condição cultural, social, econômica desses:

³¹ Música. Rainha Africana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kolQrrx2W2E>. Acessado em: 04 jul. 2023.

³² Vídeo. Pedro Loureiro/A guinada na carreira de Elza Soares/ Papo com Clê. Disponível em : <https://youtu.be/cRE27-zgfSM?si=l-XlwOEVqfXrj8HC>. Acessado em 08/ 01/2024.

estéticas “muito outras” descoloniais estranhas porque são de cada vidas/corpos, expressões de vida, dando um entendimento de arte outro particular de cada corpo que não se faz sem a conscientização ético-crítica libertadora, descolonial/criticidade latino-americana que trataremos no item logo a seguir como também a semente da relevância da arte deixada por Elza para nosso latino-americanos, brasileiros.

2.1 – Consciência ético-crítica libertadora, descolonial/criticidade latino-americana das trajetórias pedagógicas inventadas em artes

As trajetórias pedagógicas inventadas em artes *a partir/de* corpos estranhos em artes, como uma prática educativa de educandxs, não podem deixar de ter, de constituírem-se de uma ética para ser experienciada pelxs educandxs que necessitam se conscientizarem “da diferença colonial e da ética descolonial [...]” (MIGNOLO, 2018, p. 65) para uma educação “libertadora” (DUSSEL) descolonial. Isso para deixarem de ser objetxs, oprimidxs, vítimas, excluídos da história e possíveis opressxres colonizadores de amanhã. Isso só é possível discutindo, construindo o corpo das trajetórias inventadas em artes por meio da elaboração de uma ética por/pela vida, libertadora, descolonial, que podemos liberta-lxs, humaniza-lxs, éticiliza-lxs e frear xs opressxres. Para Dussel (2000, p. 14) “morte e *exclusão* das maiorias exigem uma *ética da vida*, e seus sofrimentos nos levam a pensar e a justificar a sua necessária libertação das cadeias que as predem”; a partir das/com as vítimas que sofrem e sentem nos corpos os encarceramentos e as exclusões.

A prática educativa e formadora conscientizadora *ético-político-educativo* (FACUNDO, 2018, p. 66), crítica a ser formulada das trajetórias pedagógicas inventadas em Artes, exige ser ética por falta de uma ética no lugar onde meu corpo habita: na instituição de onde sinto, penso e escrevo, o país onde vivo “é um corpo que dói” (DALFON, p. 14, 2021) por não abraçar, gritar, ensinar fortemente a ética da libertação (DUSSEL) descolonial. Igualmente penso também para a América Latina (Abya Yala)³³ porque há oprimidxs que se veem e agem como opressxres³⁴ com os corpos da diferença, estranhos. Essa ação opressora que promove a *ferida colonial*

³³ “es una opción (no eurocéntrica, no antropocéntrica y no patriarcal) con enraizamiento territorial de la cual todos los seres formamos parte” (WASH,2020, p. 141).

³⁴ Falam e agem como se corpos das diferenças fossem sem vida.

faz o meu corpo doer, sangrar, inflamar, e a ter uma digna raiva, a gritar, lutar por uma ética desinflamatória.

“Uma ética da rebelião, uma ética da resistência, uma ética da re-existencia, uma ética da re-surgência, uma ética de re-emergência [...]” (GIULIANO, 2018, p. 20), uma ética da desobediência, uma ética do grito, uma ética do encontro, uma ética do acolhimento, uma ética fronteiriça, uma ética *biogeográfica*, uma ética da libertação. Uma ética universal do conviver em diferenças, ética do respeito, da responsabilidade, *de cuidados profundos* com Outro, o estranho, *ética da saúde da vida*, *ética amorosa*. Uma ética do direito epistêmico de cada subjetividade/corpo na sua individualidade e em comunidade. Uma ética do emocional, uma ética intercultural, em resumo, possivelmente, uma *ética descolonial* que procurar preencher ausência da ética por/pelas vidas dos e de respeito aos copos das diferenças coloniais na educação, na arte, na cultura, na estética, na pesquisa, na filosofia, na política, na sociedade etc...

Enrique Dussel (2020), em uma entrevista encontrada no *youtube* denominada “A ética como indutora de uma nova racionalidade”³⁵, salienta que não ensinamos ética em lugar algum, nem na escola primária, nem na escola secundária, nem na universidade e quando ensinamos é malíssima, uma ética de valores.

A ética direcionada à *boa maneira de ser*, ao destino das verdades “(científica, política, amorosa, artística, inquestionável, diga-se de passagem)” (FACUNDO, 2018, p. 62) do colonizador/opressor: o homem branco, europeu, heterossexual e cristão nos convoca para ser o Mesmo que ele, e, defender suas verdades e a depreciar o que é nosso próprio. Reforçando que somos insignificantes, não existimos, pensamos e fazemos sem aprender e ensinar suas verdades. A “[...] ideia de que a economia é a ciência do que existe, do que há e de que é o caminho da realização de uma vida moral e bem-sucedida é a acumulação de riqueza [...]” (MIGNOLO, 2014, p. 07), a lógica do “querer ter”. Coloniza os corpos da diferença não-europeus, não-estadunidenses para terem sonhos maus, capitalistas, autoritários, destrutivos.

Ética que ingenuamente parece fazer e ser d(o) bem, pois é dos sujeitos da norma, da ação, do poder, das instituições, do sistema de eticidade do Terceiro Mundo, filosofada por homens brancos do Primeiro Mundo, mas que acabam sendo

³⁵ Vídeo. “Enrique Dussel e a ética como indutora de uma nova racionalidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YW76pa9ybtU>. Acesso em: 01 set. 2022.

horrorosas por causar vítimas e vêm causando no Terceiro Mundo. Mignolo (2017, 19) afirma que o “Terceiro Mundo não foi inventado pelas pessoas que habitam o Terceiro mundo, mas por homens e instituições, línguas e categorias de pensamento do Primeiro Mundo”. Com essa ética de dominação e violência sem ética, com corpos das diferenças, a favor de “[...] um projeto civilizatório, eurocêntrico, cristão cuja – o coração – tem sido – e todavia é – o capital” (WALSH, 2020, p. 142). Uma ética a serviço da negação de princípios, à pulverização de uma ética universal do ser humano na diferença, na estranheza, da humanização do ser humano contra a desumanização (im)posta pela colonização no século XVI. Que sobrepõem às *bonitezas* da vida humana que são diferenças, por meio da reprodução do que Aníbal Quijano há chamado de colonialidade de poder, ser, saber. E Walter Mignolo nomina de

“Colonialidade” [que] equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Dussel (1993) destaca ainda que o ano de 1492 é data do “nascimento da modernidade”, primeiro originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de grande criatividade. Porém, nasceu quando a Europa se confronta com o seu ‘Outro’ a América Latina. Enrique Dussel então diz que a América Latina não foi descoberta como ‘Outro’, mas foi ‘en-coberta’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre, de forma violenta. Deste modo, foi colocada a “matriz colonial de poder” (Mignolo) que é tudo o que é do europeu sobre os não-europeus como ética, trabalho e dentre outras coisas já mencionadas e que vão ser trazidas/construídas no corpo deste texto, com o pensamento descolonial que desprende da lógica da ética do colonizador do seu pensamento colonizador. Mignolo afirma que a “descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13).

A partir do meu corpo vou gritando, criando uma grieta/rachadura na colonialidade sentida por ele e semeadura de uma conscientização-ética crítica libertadora e descolonial/criticidade latino-americana da teorização de uma ética por/pela vida e de respeito aos corpos da diferença colonial. No início desta trajetória

já trouxe alguns amigxs e trarei outros da descolonialidade e a própria do meu corpo, pois, se a colonialidade do poder está em nosso cotidiano e em nossos corpos que a sentem naturalmente, pensam na necessidade da descolonialidade e a pensam, deste modo não se estranhe com a descolonialidade que vai emergindo nessa reflexão. A fim de dar continuidade na trajetória epistemológica do meu corpo com a descolonialidade, vem sendo tecida, e a sua necessidade no tempo em vivermos, menciono a professora Catherine Walsh (2020), que escreve, gritando por e pela vida, dizendo que estamos vivendo de maneira crescente na vida cotidiana a violência, silenciamentos, sistemas de guerra/morte em toda América Latina (Abya Yala) com os governos chamados de progressistas. O projeto capitalista/modernizador/extrativista está em pleno crescimento; igualmente à lógica patriarcal, paternal e colonial, a criminalização do protesto, da divisão social, o silenciamento de um pensamento crítico, o desprezo e a eliminação de seres, saberes e memórias coletivas, onde a natureza que é existência/vida de indígenas, de afrodescendentes e camponeses sofre pelo extrativismo das empresas transnacionais vinculadas a economia e a política.

Aqueles e aquelas que perturbam, ameaçam e resistem gritando “[...] pela defesa de suas terras, rios, florestas e dignidade [...]” (WALSH, 2020, p. 147) contra a destruição, exploração e interesse do sistema de guerra/morte no qual estamos vivendo, a democratização da desumanização descaradamente, são eliminados e estão sendo vilipendiados. Walsh reforça que sobre:

O atual sistema de guerra/morte está enraizado no projeto/lógica civilizatória/patriarcal/moderno-colonial/ocidental e em seu coração de capital. Esse projeto/lógica é constitutivo do sistema guerra/morte (em seu presente e em sua longa duração); assim pretende moldar e permear todos os modos e possibilidades de viver, estar, ser, saber, sentir, pensar e atuar (WALSH, 2020, p. 148, tradução livre minha).³⁶

A autora referendada acima menciona que as mulheres são as que mais estão sendo eliminadas, por serem portadoras de lutas, pela vida, porque são as que mais estão gritando contra o sistema de guerra/morte. No período da COVID-19 o número

³⁶ “El sistema de guerra/muerte actual se enraiza en el proyecto/ lógica civilizatorio/patriarcal/moderno-colonial/occidental y en su corazón de capital. Este proyecto/lógica es constitutivo del sistema guerra/muerte (en su presente y su larga duración); así pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar” (WALSH, 2020, p. 158).

de feminicídio, morte de mulheres por homens, teve um aumento monstruoso. O corpo feminino passou a não valer nada/ser coisa nesse sistema em que vivemos. Walsh diz que mulheres, no geral, e especialmente mulheres jovens, populares urbanas, do campo, indígenas y afrodescendentes “[...] não são apenas descartáveis hoje, são também metas de eliminação [...]” (WALSH, 2020, p. 158, tradução livre minha) e que no Brasil 15 mulheres por dia são mortas (5.500 ao ano, das quais são 60% mulheres afrodescendentes³⁷).

No estágio supervisionado de docência que realizei nos cursos de Artes Cênicas, Teatro e Dança da UEMS na disciplina de Arte educação com as turmas do 3ºs anos de 2022, supervisionado pelo professor Marcos Antônio Bessa-Oliveira, a grande maioria dxs estudantes eram mulheres, eu perguntei, como professxr, xs estudantes qual eram as lutas delxs? Com intuito de iniciar uma aula a partir da resposta delxs, mas obtive pouquíssimas respostas e após isso o silêncio reinou na sala de aula. Fiquei espantado com o silêncio como disse Walsh, estamos vivendo um sistema de guerra/morte em toda América Latina e com *Bozo!, Presidente desumano!* na presidência do país e termos pouquíssimas lutas de re-existencia, gritos, gritas³⁸, gritxs contra esse sistema é preocupante.

As universidades e os sistemas educativos estão cada vez mais brancos, elitistas, limpos, cúmplices desse projeto de guerra e morte que “[...] nega diferenças, vozes críticas e pluriversalidade de seres, saberes, cosmologias e visões/práticas de vida” (WALSH, 2020, p. 158, tradução livre minha).³⁹ Bessa-Oliveira (2021) afirma que as escolas e universidades na atualidade tornaram-se fábricas de formação que tendem cada vez mais contemplar ao mercado sistêmico ao invés de corpos. Essas trabalham para reforçar a colonialidade pedagógica e filosófica na educação, no ensino de arte, visando domesticar, castrar, encarcerar corpos da diferença permitindo

³⁷ A morte da ex-veadora do PSOL Marielle Franco em 2018 da câmara municipal do Rio de Janeiro, segundo Fernanda Gonçalves Chaves “ela era um mulher negra, favelada e lésbica, ou seja, o corpo dela trazia todas as suas lutas só por isso ela causava incomodo no espaço ocupado por homens brancos ricos”. Foi eliminada, assassinada e teve o carro onde estava fuzilado. Disponível em: 1nq.com/BaAY5. Acesso em: 30 set. 2022.

³⁸ Estou me referindo “as gritas” de que fala Mayra Estévez (2016), como atos sonoros de rebeldia frente o contexto colonial e suas sonoridades dominantes: “uma vibração em defesa” (2016: 84). Mencionado no texto de Walsh (2020).

³⁹ Las universidades y los sistemas educativos son cada vez más blancos, elitistas, limpios, cómplices del proyecto de guerra y muerte que “[...] niega las diferencias, las voces críticas y la pluriversalidad de seres, saberes, cosmologías y visiones/prácticas de vida” (WALSH, 2020, p. 158).

extermínio de indígenas, afrodescendentes e latinos.

Com insistência da “educação bancária” (FREIRE) como única metodologia de condução pedagogia que aliena, doméstica, coloniza, oprime professores e estudantes latinos, a educação continua como a do sujeito pedagógico moderno definido por Rousseau que encontrou no Emílio/discípulo um moço, do sexo masculino, *solipsista*, órfão (sem mãe, nem cultura popular) que deveria obedecer ao preceptor (pai e estado) seguindo seu currículo, ponto por ponto, para receber o título de pequeno burguês e ter um espírito técnico industrial. Ainda hoje professores, sul-mato-grossenses, brasileiros, latino-americanos são treinados nessa concepção “bancária”⁴⁰: do homem branco, europeu, heterossexual, capitalista e cristão nas universidades. Paulo Freire avisa que “(há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo)” (FREIRE, 2013, p. 62). Endossando o pensamento de Freire, alguns são conscientes e praticam com gosto, gozo o bancarismo/disciplinaridade/competência/habilidade para o mercado de trabalho.

Xs estudantes de todos os níveis, da educação básica aos cursos de licenciaturas, são vistos como objetos “vazios” que nada sabem, que não pensam, que não têm voz, apenas devem escutar, observar, memorizar para depois praticar o conteúdo que o professor o narrou, depositou, transferiu. É uma pedagogia sem ética com descaminhos que obstaculizam o direito dos corpos das diferenças coloniais, estranhos, que impede de gerarem os seus próprios conhecimentos, ou de se autorreconhecerem produtores de conhecimentos. Bessa-Oliveira complementa:

Por conseguinte, desde sempre nossas práticas filosóficas e pedagógicas, para não dizer também que todos os demais fazeres disciplinares, quase sempre, continuam a lógica de refortalecimento do mesmo como se fosse tudo em prol dos outros todos construídos por aqueles. Desde que somos introduzidos ao pensamento filosófico constituído ainda hoje no Ocidente, nós não tomamos como referência as construções de conhecimentos dos povos indígenas que já viviam aqui antes da chegada dos europeus e dos africanos, mas também não reconhecemos os conhecimentos trazidos pelos africanos, para continuarmos re-forçando, nas mentes dos nossos, a continuidade daquele, conhecimento edificado em nossas mentes de tempos que sequer fizemos parte um dia. Quer dizer: toda “nossa” base filosófica de produção de conhecimento é ainda Greco-romana que foi tornada europeia juntamente com o “alijamento” dos conhecimentos ancestrais produzidos pelos povos do hoje reconhecidos como orientais que, de modo perverso e esperto, foram

⁴⁰ Porque é um treinamento de domesticação para ser, pensar, saber, ensinar, aprender, fazer, viver como os Mesmos (europeus/estadunidenses).

tornados pelo cristianismo ou pela própria filosofia povos europeus (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1979-1980).

Atualmente a educação denominada de “qualidade”, “normal”, “universal”, disciplinar segue “convertendo” os não-europeus para refortalecimento do mesmo, pois, é a educação do ser do homem branco europeu com a colonialidade do seu saber de filosofia e pedagogia, como disse Bessa-Oliveira (2021), que não nos permite reconhecer filosofias e pedagogias com razão e prática de existência *outras* dos Povos originários que já viviam aqui antes da do europeu, da diáspora africana que foram trazidos a força para cá: colocando em risco, diz Walsh (2009, p. 15), a “[...] continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (2009, p. 15). Esta educação universal não permite, por meio dessa educação autoritária de práticas e pensamento racializados e excludentes, os que nasceram da mestiçagem entre europeus, indígenas e negros o reconhecimento de filosofias e pedagogias de modos muito outros que não seja a educação não pensante, machista, patriarcal, racista “bancária” colonial domesticadora e silenciadora dos corpos da diferença colonial.

A educação caminha para um puro treinamento técnico de estudantes/operários, foi o que presencie no estágio, estudantes preocupados em fazer TRABALHOS⁴¹, MERCADORIAS artístic@s para vender ao sistema colonial-capitalista, fazer arte não-sendo, na supressão da sua sensibilidade como da sua localização geo-história do seu corpo para sobreviver da arte DOS MACHOS DO PODER COLONIAL E CAPITALISTA. É o que as filosofias e pedagogias modernas, pós-modernas, de globalização ensinam aos estudantes sul-mato-grossenses, brasileiros, latino-americanos para que não pensem fora do seu sistema de trabalho de produção de mercadoria.

Ao ler atividades dxs estudantes me deparei com a seguinte afirmação de que “não existe um padrão de corpo”, claro que existe tudo que fazemos é ancorado no

⁴¹ Esse termo tem inquietado e indignado, principalmente, na educação, mas mais ainda quando é discursado por professxres, doutores, pós-dxutorxs que deveriam proferir um discurso crítico, desobediente aos seus ouvintes latinos corpos da diferença. Esses fazem a alienação para venderem sua capacidade de trabalho/vida ao sistema capitalista que vai explorá-los, transformá-los em coisas, para trabalharem apenas para receberem o dinheiro para comprar o que comer. Pois quem profere esse discurso está em uma posição agradável no capital e não querem perder essa posição. Gostam de ver/manter o sofrimento do pobre, do colonizado nesse sistema que se constitui a partir do “en-cobrimento” Dussel (1993) da América Latina na escravização de afros e de indígenas e continuam escravizando corpos não-europeus e não-estadunidenses para o acúmulo e manutenção do capital.

padrão de corpo branco do macho branco europeu de classe rica e nos nossos *agoras* também do estadunidense, são esses que dominam o poder. Mas é o que Bessa-Oliveira (2021) disse a pouco, as escolas e universidades tornaram fábricas de formação que contemplam ao mercado ao invés do corpo⁴². Como também diz Walsh (2020), os sistemas educativos estão, cada vez mais brancos, negam as diferenças, as vozes críticas tornaram cúmplices desse sistema de morte.

Segundo Bessa-Oliveira (2020), a partir do pensamento moderno disciplinar, *Aprender para repetir* sempre foi a ordem das aulas de pinturas, desenhos, esculturas, como em muitos casos também aconteceu nas aulas de dança, música, teatro, canto que têm na modernidade clássica – o período Renascentista – o princípio básico do que deveria ser arte e que deve ainda pendurar para ser Arte. Ainda continuam a ser ensinados na universidade os mesmos moldes modernos de produção artística. Não ensinam aos estudantes a serem livres, a serem críticos a se reconhecerem oprimidos que estão sendo mortos por este sistema de arte colonial.

Faria e Bessa-Oliveira (2019) também colaboram dizendo que, por meio da *pedagogia bancária*, os estudantes brasileiros aprendem ainda hoje que o único corpo que produz arte, cultura e conhecimento é o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito. E que para atuarem em arte, os corpos devem desenhar apenas formas belas, calculadas, só assim sua produção artística será notada e bem avaliada. E o mesmo acontece na arte da cena, apenas será corpo aquele que melhor mover-se dentro dos melhores espaços.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, o ensino de Arte passou a formar estudantes para o mercado de trabalho⁴³ por meio de um ensino tecnicista em arte e não se desvinculou do pensamento moderno e disciplinar de aprender para repetir arte dos europeus e estadunidenses. Ancorada no sujeito pedagógico moderno pensado por Rousseau, o documento continua desacreditando o que salientou, escreveu Paulo Freire, que diz que o educando, povo/pobre, marginal, analfabeto tem seus conteúdos a oferecer.

Deste modo, como corpos das diferenças, estranhos que somos, somos

⁴² Corpo da diferença colonial, o corpo estranho.

⁴³ “Para o desenvolvimento, progresso, êxito profissional, [status] mentalidade moderna, tem como consequência a desigualdade, exploração, exclusão, o racismo, “generismo” (é dizer as classificações e as hierarquias sexuais)” (FACUNDO E BERISSO 2014, p. 65).

ensinados a “hospedar” como se fosse ético a ética desumanizadora do discurso colonial/capitalista da norma dos opressores europeus e estadunidenses para ser os mesmos que eles, opressores. “A escola e/ou a universidade não nos ensina a ser outro. Mas nos dá como única possibilidade ser o mesmo ou ser o outro, colocado pelo mesmo (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1998). E quando pregam que temos liberdade/colonial e capitalista, autonomia/colonial e capitalista, protagonismo/colonial e capitalista devemos ter no fundo sempre introjetado a “sombra” dos opressores” (FREIRE, 2013, p. 33). Não nos é permitido existir na diferença colonial, ter pensamento crítico descolonial, pois, xs que hospedam o opressor têm medo de perder a liberdade, o status de *Ser mais*, o controle de oprimir, domesticar, avaliar o corpo do Outro, de tornar o corpo do Outro “eficiente” ao sistema de “aprender a desaprender para re-aprender a ser de outra maneira, é o que nos ensinou a filosofia de Amawtay Wasi” (MIGNOLO, 2014, p. 07) da diferença. Ao pensarmos o *quefazer* e *como fazer* desde o lugar de vida a produzir conhecimento, como fazer a interculturalidade (WALSH), a descolonialidade.

Quando indaguei nas aulas do estágio sobre contra quem(?); a favor de quem(?); para que servia o ensino de arte? Xs estudantes começaram a gritar por ele, sem nenhuma criticidade por não se reconhecerem diferente desse ensino, estranhos a ele. Que vai contra a “arte *biogeográfica-bio*=sujeito, *geo*=espaço, *grafia*=narrativa” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 03) que emerge *a partir de* seus corpos desprendidos dos pensamentos moderno, pós-moderno e de globalização. A favor sempre do corpo branco heterossexual, rico, o corpo perfeito, da técnica, da estética do belo do macho perfeito dominador. O ensino de Arte disciplinado serve para colonizar corpos estranhos, dizer que não tem arte, cultura e conhecimento.

Faria e Bessa-Oliveira (2019) vão me fazer pensar que é preciso conscientizar xs estudantes da necessidade de burlarem as “fronteiras/barras” do sistema moderno/colonial/capitalista de arte ocidental para ser, saberem, sentir corpos estranhos produtores de suas próprias artes, cultura e conhecimento em liberdade no seu *estar sendo* inventando, bem como se autorreconhecerem porque tem alguns que já fazem e sempre fizeram no seu “ser, sentir, saber para fazer-sendo” (BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 123): habitando a fronteira da arte colonial/capitalista com suas produções artísticas libertas dessa arte do sistema colonial. Como os Povos Originários e Afros têm pensamentos e quefazer libertador do pensamento do

quefazer opressor dos europeus.

Em um minicurso que participei no segundo semestre de 2022, a palestrante professora doutora disse aos cursistas que não precisam discutir a ética no cotidiano, pois ela já está na nossa cotidianidade. A partir da fala da palestrante me perguntei e comecei a refletir: será que a ética está mesmo em nosso cotidiano? Se tivéssemos ética jamais haviam elegido o então à época, e uma parte do povo brasileiro tentado a reeleição, (des)presidente Jair Bolsonaro: um ex-militar que defende os valores da família tradicional cristã, homofóbico, genocida, racista, espalhador do ódio, da morte e estimulador de posse de arma, de ensinar crianças fazer arminha com a mão, que espalha e inventa *fake news*, que com milhares de mortes chamou a covid-19 de “gripezinha” – com 2.584 mortes afirmou: “eu não sou coveiro” a um jornalista que ao questioná-lo sobre a quantidade de mortes por covid-19 no Brasil; com 5.050 mortes disse: “e daí, lamento. Quer que eu faça o que?”; com 162.829 mortes falou que “país de maricas” “o Brasil tem que deixar de ser um país de homossexuais”; com 184.827 mortes afirmou que “se tomar vacina ia virar jacaré e que não tenho nada a ver com isso” se colocando contrário a vacinação obrigatório. Com 260.970 mortes “vai comprar vacina. Só se for na casa da sua mãe”. Com 436.537 mortes disse que “tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa” e com 584.421 mortes disse, “covid apenas encurtou a vida delas por algumas semanas”. Com 622.001 mortes afirmou: “lamento profundamente, mas é um número insignificante”.⁴⁴

Um (des)presidente sempre preocupado em ressaltar o pensamento da modernidade/colonial, por ser o homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista. O colonizador que chegou ao Brasil em 1500, “Brasil acima tudo, Deus acima de todos”, a economia acima da vida, durante o seu governo 10 bilhões de pessoas entraram na extrema miséria.⁴⁵ Seu Deus e de seus apoiadores me remete à Música da Priscilla Alcântara – “Você Aprendeu A Amar?” com o rapper Emicida:

Eu já vi tanta gente que dizia saber amar

⁴⁴ Texto. “2 anos de covid: relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia”. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁴⁵ Texto. “10 milhões de pessoas entraram na miséria durante o seu governo”. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/10-milhoes-de-pessoas-entraram-na-miseria-durante-o-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 22 set. 2022.

Passando reto por quem só queria amor
 A incoerência da fé que diz: Deus é amor
 E esconde esse Deus em nome do temor
 Todos os dias, Floyd's morrem na América
 E João Pedro's morrem no Brasil
 Enquanto isso, o vírus do egoísmo
 Se espalha até onde ninguém viu
 Isso me faz pensar
 Se quem diz conhecer o amor
 Realmente aprendeu a amar
 Isso me faz pensar.⁴⁶

Edgar Nolasco com sua *despoética filosófica* expressa que no período pandêmico como também desde a chegada do vírus o (des)presidente disseminou “uma grande nuvem neoliberal [que] encobriu nossas mentes e corpos e almas e desejos (- Até a natureza se enrugou em seu corpo sangrento para não fenecer de vez)” (NOLASCO, 2021, p. 66).

Ataques aos direitos das mulheres com afirmações como: “licença-maternidade afeta o patrão”, “pobreza menstrual? Também temos”⁴⁷; com frases do dia “Bolsonaro derrubou até 1 bilhão de árvores na Amazônia em 12 meses”⁴⁸; em vídeo Bolsonaro diz “que comeria carne de indígena”⁴⁹; em um *podcast*, Bolsonaro, falando sobre a vinda das venezuelanas ao Brasil, narrou um encontro com meninas de idades entre 14 e 15 anos durante um passeio de moto nos arredores de Brasília e disse que “pintou clima” ao se comunicar com as garotas e insinuou que elas estariam se prostituindo.⁵⁰ Fez tudo isso como se isso fosse ético.

Questiono-me como aturamos a falta de humanidade, responsabilidade com a vida, negação da vida humana, de não paramos para pensar sobre ética? Porque sou

⁴⁶ Priscilla Alcântara. Participação especial de Emicida. **Você Aprendeu a Amar?**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/priscilla-alcantara/voce-aprendeu-a-amar-part-emicida/>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁴⁷ Texto. “Veja nove vezes em que Bolsonaro atacou os direitos das mulheres”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/08/veja-nove-vezes-em-que-bolsonaro-atacou-os-direitos-das-mulheres>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁴⁸ Texto. “Bolsonaro derruba até 1 bilhão de árvores na Amazônia em 12 meses-Frases do dia”. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/614651-bolsonaro-derruba-ate-1-bilhao-de-arvores-na-amazonia-em-12-meses-frases-do-dia>. Acesso em 22/09/2022.

⁴⁹ Texto. “Vídeo de Bolsonaro dizendo que comeria carne de indígena viraliza na web”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/05/video-de-bolsonaro-dizendo-que-comeria-carne-de-indigena-viraliza-na-web.htm>. Acesso em: 22 set. 2022.

⁵⁰ Texto. “Bolsonaro faz live na madrugada para se defender após frase sobre meninas Venezuela”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/16/bolsonaro-faz-live-na-madrugada-para-se-defender-apos-frase-sobre-meninas-venezuelanas.ghtml>. Acesso em 22 set. 2022.

obrigado a chamar de presidente um indivíduo sem ética porque foi eleito pela grande parte do povo brasileiro em 2018. Ficando por 4 anos no cargo executivo maior do Brasil. Pela ausência de uma ética por/pela vida de respeito a vida, que defende a vida, preza a vida, a mistura do povo brasileiro. Falta de um discurso político ético que todos temos o direito de vida na “dignidade diferença ou valor que cada ser humano possui” Dussel (2002), merecemos receber cuidados, não podemos ser descartados, maltratados, *todxs as vidas importam*, *somxs vidas*.

Vivemos sob um sistema que ocultou corpos brasileiros da diferença colonial ao direito de sentir, gritar não ao sistema guerra-morte, gritar por ética, por dignidade, gritar por vida, Dussel (2002) argumenta a favor de encontrar uma “ética trans-sistêmica” que permite “visualizar (e, portanto, responder) ao injusto em um ato moral justo. Um ato de transgressão ética que provoca-se uma desordem”. Fanon fala de justiça humanizante na “injustiça desumanizante” (FREIRE, 2004), silenciosa da realidade colonial, cruel, de desprezo de violência na carência de uma ética por/pela vida dos corpos da diferença colonial.

Não vejo e não sinto ética também em uma educação, pesquisa, arte, museu, revista acadêmica e parecerista que além de dar “não aceite” de um DIREITO, tem o prazer de cometer um “racismo epistêmico” Mignolo (2018) violento, sangrento, de ódio a *escrevivência* do corpo estranho, à escrita que vem do seu corpo, que é distinto de sua norma/saber de gênero masculino e branco colonial. Não vejo ética também no edital de fomento à cultura, regulamentos, bolsinha⁵¹ de estudo toda calculada no valor, tempo, nas regras sem escutar as necessidades de quem vai recebê-la, x estudante do período histórico, econômico, político, cultural que estuda, etc.

Esses procuram dominar, inferiorizar, eliminar/matar, domesticar, explorar, introjetar o desejo de Ser mais do pensamento colonial em corpos estanhos por meio de suas normas, recomendações éticas dos discursos disciplinares de ser. Querem falar pelo Outro, pensar pelo Outro. Enfiam coisas no estranho como verdades, normas determinadas da matriz de poder desumanizadora do sistema mundo moderno/colonial/capitalista.

Como se o Outro fosse seu paciente, do seu saber, não criam espaço para ele aparecer/falar/ questionar, ensinar e aprender/estar no mesmo lugar que ocupam com

⁵¹ Adotei isso de uma professora que chamou a bolsa da UEMS de bolsinha.

o mesmo direito de igualdade de estar *cara a cara*. Como produtor de um conhecimento filosófico e pedagógico histórico novo esse corpo não existente *a partir de seu corpo* sem política, ética e do seu local, no *estar* em liberdade de ser “sujeito histórico dis-tinto, novo, emergente” (DUSSEL,2002, p. 499) de transformação por habitar a exterioridade do sistema que o negou na sua constituição. O encobrem na sua filosofia e pedagogia, norma do ser, pensar e fazer mais do mesmo.⁵² Não existindo o frente a frente, pessoa a pessoa que Dussel (1986) chama de relação de *proximidade*, de vizinhança como pessoa. “A experiência da proximidade, entre pessoas como pessoas é constituir o outro como “próximo” (próximo, vizinho, alguém), como outro; e não como coisa, instrumento, mediação” (DUSSEL,1986, p. 19).

Para Dussel (1980) essa maneira de pensar é um pensar perverso que nega, domina o Outro, ao pensamento descolonial, é do macho dominador/opressor colonizador que quer dominar, matar, coisificar o corpo da diferença colonial com suas verdades científicas, artísticas, avaliações, pareceres dentre outros rótulos e enquadramentos modernos, pós-moderno e de globalização. Verdades com suas instituições nada transformadores de conteúdo sem escuta, sem acolhimento verdadeiro, sem encontro, sem conversa, se fazem surdos aos gritos dos corpos das diferenças. Os corpos das diferenças gritam por vida.

Ao visitar uma cidade do Interior de São Paulo, Santo Antônio do Pinhal, em 27 de dezembro de 2022, me deparei como um grito escrito em uma parede de uma casa “ME DÊ MAIS VIDA”! um pedido de socorro, de ajuda às pessoas, aos políticos, profissionais de educação, de saúde dessa cidade ou para quem passam por ela. É urgente aprendermos aprender a desaprender para re-aprender a ser dialógico, a *conversar*, a *escutar a voz do Outro*⁵³ no encontro, ou indo ao encontro do Outro para esculta-lx, fazendo a *práxis* do “[...] ato humano *de se* dirigir a outra pessoa humana; ato em direção a outra pessoa e a própria relação de pessoa a pessoa [...]” (DUSSEL,

⁵² O ESTRANHO continua a morrer, continua a ser permitida a sua morte como se fosse o mesmo.

⁵³ Dussel diz que precisamos de “uma ética da libertação latina-americana” DUSSEL (1973). “A consciência ética como ouvir a voz do Outro”; “filosofia da libertação” (1977). É diferente da “consciência moral” que aplica os princípios morais do sistema-moderno/colonial/capitalista-profissionalizante e a “consciência ética” que se abre, como exercício de ouvir o grito do outro como outro, no “encontro” do cara – a cara. O exercício de consciência ético crítica que venho fazendo por meio do “não vejo e não sinto” mostra como a consciência moral do sistema capitalista moderno/colonial/racista/patriarcal nos coloca como participante e ao mesmo tempo não somos participantes desse sistema, estamos negados, dominados, excluídos por ser o Outro, pobre, latino-americano, o que pode morrer de fome, sem escuta, que não pensa, que deve obediência, o meu muito obrigado senhor e etc...

1986,p. 18), “[...] A presença real de uma pessoa ante a outra” (DUSSEL,1986,p. 18), “[...] da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa [...]” (DUSSEL, 1986, p. 19).

O diálogo é “dizer a palavra, com que, *pronunciando o mundo*, os homens o transformam”. Freire concebe, então, o diálogo como um “encontro” entre sujeitos que se revelam uns aos outros às mediações para transformar o mundo, os *conteúdos* para que todos possam viver nele. Partia de uma longa experiência do MEB (Movimento de Educação de Base) e das posteriormente chamadas Comunidades de Base. Os analfabetos, os oprimidos, os pobres, aprendiam a falar sobre a sua miséria, sobre os seus sonhos (DUSSEL, 2002, p. 442).

Como também não observo ética em umas pessoas que acabam por propagar qualquer tipo de discriminação, violência, crueldade, exploração, abuso, mentira, destruição, privilegia a economia sobre a vida, Secretária de Educação que não escutas xs gritxs de seus professores, levando alguns à morte, professores que só querem orientar estudantes que escrevem muito bem, professores que conscientizaram seus aluninho(a)s para seus pais não votarem no candidato Lula à presidência porque ele é ladrão mesmo o ex-presidente tendo os processos e prescrições dos crimes dos quais foi acusado, anulado pelo Supremo Tribunal Federal, em que ficou constatado que o ex-juiz Sergio Moro agiu sob motivação política para julgá-lo na 13ª vara Federal de Curitiba⁵⁴; e sim votarem no mesmo como ele(a)s desumano, perverso, com Deus do ódio, ambicioso, individualista, destruidor, que matem a mulher submissa a ele⁵⁵. Pensamentos, atitudes como essas e muitas outras coisas que promovem a morte, “vítimas” Dussel (2002), pela simples continuação da negação, da alienação, da opressão, do controle, do disciplinamento, do silenciamento, coisificação dos corpos não-europeus e não- estadunidense

Na entrevista de Enrique Dussel que trouxe no início deste texto – “A ética como indutora de uma nova racionalidade” –, o autor menciona que as pessoas “nem sabem o que é ética”. Mesmo agora com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no

⁵⁴ Notícia. “STF confirma anulação de condenações do ex-presidente Lula na Lava jato”. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=464261&ori=1#:~:text=STF%20confirma%20anula%C3%A7%C3%A3o%20de%20condena%C3%A7%C3%B5es,13%C2%AA%20Vara%20Federal%20de%20Curitiba>. Acessado em 01/06/2023.

⁵⁵ Não tinha consciência disso. Fiquei sabendo a partir da minha irmã que me contou que o filho de uma amiga dela de trabalho falou para sua mãe não votar no Lula porque sua professora havia dito que ele era ladrão. Penso que isso deve ter ocorrido em outros lugares.

segundo turno das eleições de 2022, ainda que com um discurso mais humano, amoroso que prioriza a vida, a economia, a natureza, o cuidado com outro, um país mais justo, que põem a diferença como opção de vida de volta ao governo do país, muitos preferem a sua morte à resolução dos problemas do país.

Necessitamos formar estudantes éticos na eticidade da ética, descolonial “[...] atravessada pela interseccionalidade de raça, classe e gênero (assim como nacionalidade, língua, religião) que nos convida a pensar a partir de cada situação geo-corpo política (GIULIANO, 2018, p. 64, tradução livre minha).⁵⁶ Ética em que as diferenças se sintam e se vejam com os corpos da diferença colonial descolonizado da invenção e visão de corpo branco e eurocêntrico do século XVI, de gênero masculino ou feminino – heteronormativo –, correto para existir e (re)produzir arte, cultura e conhecimento dos europeus e estadunidenses para que passem a ver, habitar sua realidade fronteira sul-mato-grossense, brasileira e latino-americana. O seu corpo da diferença colonial, não mais a favor da *ética do discurso* da brancura, da masculinidade opressora, silenciadora, da exclusão de muitos a favor daqueles que se inscrevem como os mesmos e estão só preocupados com o próprio umbigo em alcançar seus sonhos materialistas, gananciosos, individualistas, na exploração de ser mais do mesmo e ter mais e mais dinheiro o bem estar colonial/capitalista na negação das necessidades básicas para a produção e reprodução da vida do Outro dos corpos da diferenças.

Venho filosofando como Giuliano (2018, p. 220) descreve Kusch “um filósofo do comum, do que nos habita e de que habitamos como paisagem, um filósofo da “periferia”, da “libertação” (DUSSEL, 1977) de uma filosofia que “[...] pensa o não – filosófico: a realidade. Mas porque é uma reflexão sobre sua[/minha] própria realidade, parte do que já é, de seu próprio mundo, de seu sistema, de sua espacialidade” (DUSSEL, 1977, p. 10), desde e para além da fronteira do mundo atual central. Da periferia que não faz imitação ou repetição da filosofia vigente do centro, na periferia como ética do centro que não existe, como a filosofia do centro na periferia por ser uma ética/filosofia de morte, de exclusão, sem utilidade para reprodução da vida dos corpos periféricos, por isso faço esse texto sobre ética que acaba entrelaçando outras

⁵⁶ “[...] atravessada por la interseccionalidad de raza, clase y género (asi como también nacionalidade, idioma, religión) que invita a pensar desde cada situación geo y corpo- política” (GIULIANO, 2018, p. 64).

questões tão necessárias a nós corpos da diferença colonial não-europeus e não-estadunidenses, por isso são libertadoras.

Dussel (1977) diz que não se pensa textos filosóficos e sim deve – fazê-lo, construo a partir do meu corpo afeminado, estranho, “fronteiriço do não-ser, do nada, do outro, da exterioridade, do mistério do sem-sentido, partirá o nosso pensamento. Trata-se, portanto de uma “Filosofia Bárbara” (DUSSEL, 1977, p. 21)⁵⁷, uma “Filosofia da libertação do oprimido, do incomunicado, do excluído, do Outro” (DUSSEL, 1993, p. 08), “uma *realidade histórica nova*, a filosofia que dela se desprende, se é autêntica, não poderá deixar de ser igualmente *nova*” (DUSSEL, 1977, p. 45) sobre o que é ético, do que entendo que é ética para mim, pela sua falta no meu viver na colonialidade com meu corpo da diferença colonial, estranho e por sua presença nas trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em Artes.

Deste modo, filosofo algumas pistas desobedientes, indisciplinadas como trajetórias pedagógicas inventadas sem ser normas, mas que são necessárias serem refletidas e semeadas, pelxs xs professores com seus estudantes, àqueles que se interessam com o que vem sendo pensado aqui. A abertura de uma rachadura/*grieta* quando surge um “conteúdo” social, virtual ou do “espaço pedagógico” de uma ação desumanizante ou humanizante possibilita a discussão filosófica com seus estudantes para terem uma “consciência crítica ética”, porém a ética deve ser discutida o tempo todo para formar cidadãos da diferença colonial, *anthropos* aquele que desobedece a totalidade do sistema por amor ao *outro como outro* como “respeito-de – justiça” Dussel (1986): a pessoa, a vida à sua frente, do querer a vida do Outro com vida com sua dignidade, tem cuidado/ética de vida com Outro, embora isso custe perder amizades, ter mais trabalho na defesa da vida/do direito, da justiça do Outro de *estar sendo* elx mesmx. Desprende-se da ética com trabalho/área de conhecimento moderno/colonial/capitalista, com sistema de guerra-morte do Outro, com a política, com as práticas coloniais de amor a morte do corpo estranho da diferença colonial

⁵⁷ O meu *corpopolítica* que sofre atentados tem sido o meu lugar de filosofar pedagogizar questões de vida, do sentir para fazer-sendo minha arte de me revelar, posicionar politicamente contra o sistema que é a favor da morte de sua/minha feminilidade, dentro da própria universidade que é de ordem machista, patriarcal, branca, de corpos repletos de privilégios vendidos ao sistema que se utilizam de seus privilégios para oprimir. Dussel (1977, p. 21) fala que “a práxis de [libertação, de filosofar] dos atuais povos oprimidos da periferia, da mulher violada pela ideologia machista e do filho domesticado podem na realidade revelar-nos”, libertar-nos do sistema de silenciamento, de morte colonial que vivemos. Precisamos “pensar – filosofar descolonial” Bessa-Oliveira (2023) e conversarmos sobre nossas reflexões libertadoras.

para produzir resistência de vida estranhas/corpos estranhos.

Para um professor que possui esperança, existe consciência crítica ética do sistema em que vive, uma opção política-ética-epistêmica de justiça e compromisso com o lugar onde vive, em relação à instituição onde trabalha, com uma sociedade humana/mais comunal descolonial, ético, digno para todos, amoroso, de cuidado, de solidariedade com a vida do Outro, do conviver em diferenças onde todos somos SERES MAIS em nossas estranhezas. Este professor deve levantar-se, gritar uma ética contra a ética da norma do sistema colonial como ação de libertação, de justiça, humanização, respeito, acolhimento, ética aos corpos da diferença⁵⁸. Dussel (2002) expressa que não espera nada da normatividade da ética e sim de uma ética filosofada entre corpos do cotidiano:

Penso, pelo contrário, que tais motivações são pulsionais, afetivas, instaladas profundamente no superego crítico, frequentemente não intencional, desde conjunturas sociais apoiadas em valores culturais, em causas históricas, biográficas, de responsabilidade, solidariedade, etc., que a ética filosófica exprime articulada, arquitetônica e racionalmente por meio de princípios que subsumem essas estruturas não predicamentais sempre implícitas. Explicitá-las é nossa responsabilidade filosófica. O enunciador dos princípios move de maneira complementar a ação libertadora; mas esclarece e justifica, desconstrói os argumentos falsos ou incompletos contrários e desenvolve os argumentos em favor de tal processo libertador. Não esperamos demais de sua capacidade normativa explícita teórica, mas tampouco deixamos de pensar que cumpre uma função necessária também estratégica, especialmente importante nos processos de aprendizagem da consciência crítica, na organização política, econômica, social dos movimentos sociais emergentes na sociedade civil (DUSSEL, 2002, p. 14).

Um exemplo é o trabalho artístico do site “*INUMERÁVEIS – Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil*” (2020, On-line), em que foi pensado para dizer que as vítimas do COVID-19 no Brasil não eram apenas

⁵⁸ Eu entendo que todos somos corpos da diferença, até os homens latino-americanos, também são corpos da diferença, pois de acordo Rita Segato (2018) os homens são a primeira vítima do mandato da masculinidade, os homens, segundo autora, desde cedo são treinados para vida do sujeito que deve carregar o fardo da masculinidade do patriarcado colonial. Nessa ação, as mulheres são postas como objeto de domínio do homem e outros corpos estranhos a esses corpos da norma também sofrem por desobedecer como norma o mandato da masculinidade do patriarcado do homem europeu. Na banca de qualificação desta dissertação a Professora Doutora Dora de Andrade Silva disse para mim, e aos membros da banca, que corpos *outros* exigem trajetórias/pedagogias *outras*: concordo plenamente com ela. Precisamos urgentemente construir trajetórias *outras* na educação, na arte, na cultura, na filosofia em tudo e para todo/a/e/s para formar cidadãos, profissionais, políticos da diferença colonial, *anthropos* estranhos descolonizadores do mandato da masculinidade do patriarcado do homem europeu. Precisamos construir isso propondo reflexões, ações problematizadoras e libertadoras desse mandato opressor que ainda está por toda parte. As trajetórias pedagógicas em artes na produção epistemológica sobre ética denuncia essa questão e anuncia a necessidade da descolonização.

números, “vazios”, seres menos, “coisas”, mas que possuíam história que precisavam ser contadas para além dos números das estáticas como estava sendo colocado, estimulando a ser mais “eliminadxs” por este “projeto – guerra contra a vida, um projeto-guerra que marca xs desejáveis por seu gênero, sua condição de empobrecimento e racionalização, e por suas lutas [...]” (WALSH, 2020, p. 22, tradução livre minha).⁵⁹

Nas trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes, xs estudantes não são “vazios”, nem são números como o projeto moderno e o pós-moderno estadunidense colonizaram e vêm colonizando como “vazios” e “números”. Mais ainda no caso desse último: em que os números estão relacionados a valores financeiros. Corpos dxs estudantes têm conhecimento para transferir a partir e com suas questões crítico-biográfica que a penas necessitam de métodos como as trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes com uma ética da libertação libertadora e descolonial dxs oprimidxs, das vítimas, dxs colonizadxs desses pensamentos para escutar os seus conhecimentos e conscientizá-los que não são “vazios” e nem números.

A ética por/pela o respeito à vida, grita que todxs somos vidas, temxs direito a vida, a uma educação digna enraizada em nossas estranhezas, vivências do nosso *estar sendo* em diferenças/comunidades contra pensamentos desumanizantes. Giuliano conversa com Mignolo sobre a ética descolonial que vem emergindo aqui como uma ética por/pela o respeito da vida, que convida a vida:

Há alguns anos conversamos com Walter Mignolo sobre a possibilidade de se pensar uma ética descolonial. A primeira vez que a questão apareceu no horizonte de nossa conversa sobre possibilidades de os alunos darem conta da diferença colonial e da ética descolonial funcionar como mediadora de vínculos sociais e pedagógicos [...] (GIULIANO, 2018, p. 65, tradução livre minha).⁶⁰

As trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos em artes não apenas

⁵⁹“Projeto – guerra en contra de la vida, un proyecto que marca lxs desechables por su género, su condición de empobrecimiento y racialización, y por sus luchas [...]” (WALSH, 2020, p 7).

⁶⁰“Hace algunos años venimos conversando con Walter Mignolo sobre la posibilidad de pensar en una ética descolonial. La primera vez que apareció la cuestión em el horizonte de nuestra conversación de posibilidad para que estudiantes puedan dar cuenta de la diferencia colonial y la ética descolonial funcione como mediadora de los vínculos sociales y pedagógicos [...]” (GIULIANO, 2018, p. 65).

estão focadas com/nas artes que xs estudantes vão produzir *a partir de* seus corpos. Como uma ética descolonial por/pela/para a vida dos corpos das diferenças, xs não-europeu e não-estadunidenses, ela vai muito além da pedagogia e filosofia disciplinares. Como também está em escutar xs estudantes falarem sobre suas vidas, questões sociais, econômicas, suas dores causadas pela *ferida colonial*, suas infelicidades, desabafos, revoltas, sonhos maus e bons e sua leitura do mundo/lugar em que vivem porque são, corpos com vidas com vozes/gritos de modos diversos a serem escutadas⁶¹ e não podem continuar sendo sufocados, mortos como vêm sendo.

Conscientizá-los para que “compreendam, vejam e tomem consciência da colonialidade do poder em seu cotidiano e em seus corpos” (FACUNDO; BERISSO, 2014, p. 63) para não continuarem limitados pelo “sujeito moderno”. Fazer a análise do padrão colonial de poder com xs estudantes que é uma reflexão em comunidade de suas situações e condições na instituição em que estudam, da sociedade esmagadora opressora-colonial em que vivem. Dizer aos estudantes: “que somos filhos da diáspora Europeia e que nos encontramos na América, com a diáspora Africanas e os Povos Originários” (GIULIANO; BERISSO, 2014, p. 71) que no “espaço pedagógico” onde nos encontramos tem indígenas, afros, mestiços da mestiçagem com colonizador, os latinos-americanos, brasileiros que somxs. Propor condições de possibilidades para xs estudantes latino-americanos que se constituem e se manifestam em “sua diferença colonial” (GIULIANO; BERISSO, 2014, p. 64).

Proporcionar aos estudantes viverem o pensar e fazer pedagogias e filosofias humanizadoras descoloniais de modo dialogante e comunal que é a pedagogia decolonial. Walsh (2009) explica sobre a pedagogia de-colonial que pode ser construída “em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, no bairro, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares” (WALSH, 2009, p. 27). E a pedagogia de-colonial tem sua genealogia enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afros e indígenas vêm exercendo há anos contra a matriz colonial do ser, do saber, do viver do colonizador. Aproveitar da pedagogia descolonial⁶² para

⁶¹ Carece de **CUIDADOS DAS PEDAGOGIAS DE VIDAS, VIVERES DAS PLANTAS** aproveito para explicar que esse cuidado das pedagogias das plantas é muito trabalhoso, de muita dedicação que chega ser a cansativo para quem resolver cuidar a partir dele. Não é o cuidado superficial que o sistema prega ter/ensinar com o Outro que muitas vezes o Outro acaba morrendo.

⁶² Nesse trabalho vai se criando medidas político-pedagógicas que propõe a liberação do latino-americano, pois, segundo Dussel (1980), a presença da cultura imperial levará a aniquilação do latino-

aprofundar na “pedagogia” e “filosofia” dos povos Originários e das Comunidades afros e abrir *grietas/rachaduras* para a “produção de conhecimento e *subjetividades outros*” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1967), conscientizar de trabalhar para conviver e não de sobreviver para trabalhar/produzir/consumir; de estudar para libertar, apoiar, AJUDAR, o renascer da dignidade de corpos estranhos e não dominá-los, não ajudar a eliminá-los, menos ainda inferiorizá-los, desanimá-los, matá-los, expulsá-los, convertê-los no mais do mesmo.

A ética descolonial por/pela vida de respeito à vida *dos corpos da* diferença colonial está a favor da reprodução da vida, da produção de vontade de viver, alegria de viver, *de poder viver* sendo estranho/a/x, da libertação, da salvação, das relações humanas como o *conversar com Outro, escutar mais a voz do Outro, gritar com o Outro por/pela vida*, salvar a vida do Outro e não da reprodução da morte, do disciplinamento, do silenciamento, da colonização, da coisificação dos corpos das diferenças dos não-europeus, não-estadunidenses, por isso a opção das trajetórias é:

[...] descolonial [e] concede à concepção da reprodução da vida que vem de *damnés*, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir (MIGNOLO, 2008, p. 296).

A descolonialidade alimenta um mundo do amor, da vida com muitos mundos, educações, artes, línguas, maneiras de viver, de estar, de ser, de saber, de pensar, de existências diferentes.

Semear a “consciência ético-crítica” de que todxs temos *direitos epistêmicos* (MIGNOLO, 2008) e somos produtores de arte, cultura e conhecimento *a partir de* nossos corpos e que temos direitos de pensar, ser, sentir, saber para fazer-sendo arte e isso dever ser respeitado e desenvolvido pelxs professores que devem encontrar caminhos próprios de fazer desobediência epistêmica em artes com seus estudantes

americano como expressão cultural. Como afirma Bessa-Oliveira, filósofica e pedagógica que não têm nada a ver com intenções da cultura imperial ou das culturas imperiais, este trabalho apresenta essa diferença.

para estarem criando suas artes próprias.

2.1.1 – Ética por trajetórias pedagógicas inventadas em Artes para criar “espaço pedagógico” nas como comunidades/grietas/rachaduras

A partir daqui buscamos aprofundar na conversa ética que as trajetórias pedagógicas em artes devem construir didático e pedagogicamente com estudantes espaços para existir. Tudo que veio sendo pensado até aqui segue fazendo parte das invenções das trajetórias pedagógicas em artes.

Início com Facundo (2018) que apresenta a diferença entre estar e ser de Kusch. Facundo (2018) explica que para Kusch *Ser* se liga a servir, valorizar, possuir, dominar, origem. E que para ser é preciso de um andaime de coisas, empresas, conceitos, tudo perfeitamente montado, orgânico, porque, senão, ninguém será ninguém. Já o *Estar*, por outro lado, está ligado a situação, lugar, condição ou modo, ou seja, à falta de armamento, apenas a uma referência pura ao simples fato de ter nascido, sem saber por que, mas sentindo uma solidez rara nisso mesmo, um mistério tem raízes antigas.

Continuando com Facundo (2018), por meio de Kusch, fala que temos um pensamento competitivo do homem. Nos seduz sempre a afirmar o nosso ser e mostrar ao outro que somos *alguém*, se não nos tornamos assim, estamos seguros, eles nos atropelam e nos dominam. Por isso, é sempre urgente *ser mais*, ou pelo menos *ser* como outro, mas nunca *ser menos*, ou como falamos também, *ser de menos*. Para ser alguém deve deixar de *estar* e passar a dominar, possuir andaimes de coisas, empresas, conceitos alicerçados perfeitamente senão não é ninguém. E quando se chega a ser alguém se percebe que não é, porque deixou de *estar* para *ser*. De se constituir no *estar* como sendo como possibilidade de ser que é acompanhado todo um quefazer que se faz na margem do racional.

Como já foi apresentado no corpo deste texto, possuímos um ensino de arte na universidade, nas escolas que sempre convida xs estudantes a competirem com elxs mesmxs para serem alguém; “hospedar” o opressor, *ser mais* do mesmo como o

colonizador/opressor e seu ensino de arte⁶³, quando não se alcança o *Ser mais* para ser que é PERFEIÇÃO, a BRANCURA, a ESTÉTICA DO SER a “TÉCNICA” o corpo perfeito das artes disciplinar do colonizador. Xs estudantes, corpos estranhos indisciplinados a esses armados de coisas das artes disciplinadas do colonizador a serem dominados para ser, são colocados como seres *menos*, por não seguir a receita da arte do colonizador: o que produzem não é considerado arte, não tem valor, não deve ser visto, sofrem o racismo epistêmico da arte colonial pelas suas indisciplinas artísticas. Acabam carregando em suas peles a *ferida colonial* desse ensino disciplinar colonial de serem de menos. Essa lógica vem sendo reforçada pelo ensino tecnicista, perfeccionista, domesticador da BNCC do querer ser/ter para parecer com os europeus e estadunidenses. A Base não propõe uma arte libertadora, descolonial, rebelde, pois, essa arte é impossível de ser/fazer.

Partindo das reflexões de Kusch que Facundo (2018) apresenta, do *estar* e do *ser*, penso uma ética do convite para xs estudantes *estarem* habitando com seus corpos estranhos, com seus seres, sentires, saberes para fazerem-sendo suas artes descolonias nas trajetórias pedagógicas inventadas em artes com o *quefazer* que o *estar sendo* possibilita de acordo com Facundo (2018) a partir de Kusch. Xs estudantes ao serem e inventarem suas próprias artes, aos seus modos na margem, na fronteira do racionalizado, independentes, desprendidos do domínio dos armados de coisas das artes do sistema colonial/capitalista estabelecidas como as corretas, oficiais, superiores e institucionais, re-conhecem a si mesmos.

Para Palermo (2021)⁶⁴ não necessita pintar um quadro ou gerar uma melodia, ou etc. O que se entende por disciplinas artísticas para criar, somos insetos criadores, os insetos humanos, temos essa potência que esta inibida por medo de não seguir as regras, pelo medo de não respeitar as regras porque vão nos punir. A autora supracitada fala que não há diferença entre um estudante que tem que se ajustar nessas regulações e um escravo que tem de trabalhar na plantação de algodão, a exemplo, menciona ainda que somos exatamente isso, escravos porque não somos

⁶³ Facundo (2021) menciona que é uma ética que convida a ser e servir o que não somos e nunca seremos. Aqueles que acham que são para os Europeus nunca serão. As trajetórias pedagógicas em artes têm uma ética que convida os estudantes para estarem sendo o que são, e não ser o que não são. Para produzirem suas verdadeiras artes.

⁶⁴ Vídeo. “Dialogando com Zulma Palermo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WXdklevQmnl>. Acessado em 26 de jun de 2023.

livres para escolher, criar e produzir. Palermo afirma ainda que temos que perder o medo de ser que essa busca de perder o medo de ser já é muito descolonizante.

Mignolo (2014) corrobora com o pensamento de Palermo dizendo que é urgente perdermos “o medo de pensar o próprio”, uma expressão que utiliza de Kusch e que os europeus não tiveram o medo de pensar o seu próprio que tomamos como nosso, mas que não é. Por conta da colonialidade do saber, da colonialidade do ser e do racismo epistemológico e ontológico, respectivamente, do imaginário moderno permanecemos com medo do nosso próprio pensamento. O racismo epistemológico que, de acordo Mignolo, se manifesta no mito da inferioridade epistêmica e ontológica dos povos colonizados que devem ser convertidos e civilizados como o mesmo que é o colonizador/opressor. O autor conclui que para perder o medo do pensamento próprio, de “pensar o nosso” é necessário o desprendimento, a desobediência epistêmica do “mito” nos constituindo-nos e manifestando-nos em nossas diferenças coloniais.

A ética que vem sendo tecida nas trajetórias pedagógicas em artes é um giro descolonial de desprendimento, de ética, de política, de desobediência epistêmica, de justiça epistêmica em artes de luta, por e pela vida de re-existência dos corpos da diferença colonial/dxs estudantes em artes para não serem dominados, consumidos pela totalidade do sistema colonial/capitalista para re-existirem com o conhecimento produzido na invenção de suas artes nas trajetórias pedagógicas em artes. A ética das trajetórias em artes convida xs estudantes a *estarem sendo*, instalarem-se para inventarem as artes que são. Deste modo para as trajetórias:

É um processo ético “*material*”: a vida é o tema, o meio, o objetivo, a alegria alcançada. E situando-se no “lugar” de onde a crítica ética é possível, precisa que, como é evidente, o sujeito é tal quando se torna origem da transformação da própria realidade. Não é uma pedagogia que dê apenas exemplos hipotéticos para que os alunos da democrática comunidade universitária de Cambridge argumentem com engenho e arte. Não. Trata-se de um processo realíssimo, concreto, objetivo (DUSSEL, 2002, p. 440).

Xs estudantes são xs responsáveis de criarem suas próprias trajetórias pedagógicas em artes para fazer a transformação de suas realidades de exclusões, de negações, dos seus direitos epistêmicos de produzir suas próprias artes negados nas artes disciplinares do colonizador, pelo sistema da arte. Desta forma, desprendendo, do pensamento colonial único de que arte é perfeição, “técnica”, que só praticamos recebendo “conteúdo” de arte das disciplinas artísticas do macho

opressor colonizador, do currículo mantido pelo Estado-nação e pelas corporações Privadas que estão para a universalização e/ou globalização dos interesses dos mesmos e na continuidade do “encobrimento do Outro” Dussel (1993) dos não-europeus, dos não-estadunidenses.

Xs estudantes só serão se autorreconhecerem, autoaceitarem corpos da diferença colonial não-europeus e não-estadunidenses que podem/devem pensar e fazer arte na fronteira descolonialmente *a partir de* seus corpos estranhos e dos seus lugares de fazerem artes⁶⁵, encontrando e descobrindo o que e como inventar as artes que são/estão existindo. Ao contrário não serão de acordo com Palermo (2021), pois, seguiram não existindo na arte. Facundo (2018), por meio de Kusch, diz que aquele deixa de *estar sendo* para “quere ser”. Apropriar do que é do mesmo/colonizador, do sistema não é, só pode ser “pensando o nosso” Mignolo (2014). Segundo Mignolo é um pensamento que pode apropriar o que é do outro, para constituir o próprio pensamento do seu lugar, da sua história local. Bessa-Oliveira (2022) diz que é o *fazer-sendo* como insetos criadores que nós humanos somos em acordo com Palermo (2021).

A ética das trajetórias pedagógicas inventadas em artes deve conscientizar xs estudantes para que tomem consciência que são o Outro e não os mesmos que os europeus e os estadunidenses os dominadores do poder, que podem e devem inventar suas artes e que são produtores de arte, cultura e conhecimento e que todxs somos produtores de arte, cultura e conhecimento. A conscientização vai se desenvolvendo na “própria práxis transformativa da “realidade real” e histórica de “conscientiz-ação” (“ação”-na-qual-se-vai-tomando-consciência-ético-transformativa: libertação) (DUSSEL, 2002, p. 441). Conscientizando criticamente xs estudantes que são vítimas oprimidas do ensino de arte “bancário”, eurocêntrico do colonizador/opressor do projeto colonial/patriarcal/racista/homofóbico/transfóbico/capitalista/etc que são disciplinados/oprimidos a “hospedarem” o colonizador/opressor/o sistema da cultura imperial/dominante capitalista. É a semeadura da conscientização ético-crítica descolonial, libertadora que vai permitir xs estudantes a liberarem e inventarem e estarem-sendo, a “fazerem não-sendo europeu” (BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 123) e

⁶⁵ Com materiais que a vida oferece, viver lhes oferece o que é próprio de seus corpos, de outros corpos e do espaço pedagógico em que acontecem trajetórias pedagógicas em artes.

não-sendo estadunidenses. Suas trajetórias em artes, libertadoras e descolonias, ao autorreconhecerem produtores de arte, de cultura e de conhecimento, evidenciam que fazem na liberdade e na descolonialidade não copiando, rejeitando, recusando, negando o que o sistema de arte impõe. Após xs estudantes viverem as trajetórias pedagógicas em artes, devemos conscientizá-los crítico e eticamente que a artes do colonizador, do sistema, são apenas artes como a sua própria e artes outras que *não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes* como disse Paulo Freire (2013).

Retomando as aulas de estágio foi realizado a semeadura da consciência do corpo estranho, da “consciência de estranhezas”, do “*balaio de bugre*” de Hélio Serejo que somos e que as trajetórias pedagógicas inventadas em Artes são o espaço de corpos estranhos e de estranhamentos, corpos com suas diferenças, “identidade em política” (MIGNOLO, 2008,p. 287) e não da pureza, da neutralidade, de cegueira, silenciamentos de dominação às diferenças; condição fundamental para compreender esse filosofar com/a partir do próprio corpo. Xs estudantes da disciplina/indisciplina de Arte-educação reconheceram existir um padrão de corpo de morte dos nossos corpos, e que somos, devemos ser estranhos a ele por meio da discussão da educação libertadora, descolonial e de trajetórias *outras* que desprendem da educação bancária colonial em arte e abre ao nosso corpo, aos corpos da diferença colonial e a importância de *fazer-sendo*, como tratado por Bessa-Oliveira (2022), a sua arte.

O entendimento então de que o Outro que morreu na pandemia morre, não é o mesmo que os colonizadores europeus/estadunidenses sempre defenderam? Quando nos são negados os direitos, somos excluídos dos espaços institucionais como direito de ser distinto, com nosso pensar e fazer artístico, de uma “Arte *biogeográfica* - bio = sujeito, geo = espaço, grafia = narrativa” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 5) com sua “sensibilidade *biogeográfica*” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 41) da diferença colonial descolonial que deveriam ter mais direitos que as “técnicas” das artes do colonizador homem branco europeu. As políticas públicas, segundo Bessa-Oliveira (2020), que assistem às necessidades dos que necessitam nunca passaram de seleção de bem poucos semelhantes seus (Eu), são políticas que não têm corpo, os corpos das diferenças, (des)políticas de arte, de educação voltadas ao corpo do macho dominador colonizador. Isso ficou visível no Brasil por conta das políticas partidárias ideológicas de extrema-direita que o Outro, o mais necessitado, não tinha direito, foram impedidos de ter acessos a essas políticas por serem estranhos.

Bessa-Oliveira (2023) também trata do edital dizendo que ele tornou um objeto de controle e dominação por meio de suas regras de quem tem apoio e de quem não tem apoio. Com o intuito “da coerção da arte da produção artística a ser constituído como sendo um trabalho da arte, um trabalho por meio da arte ou mesmo um trabalho de arte. Pois, não se pôde “produzir o quer” para ser apoiado” (BESSA-OLIVEIRA, 2023, p. 19). Porque na avaliação estatal e/ou privada para o financiamento financeiro da proposta a arte estranha é negada, reprovada.

O autor aludido ainda menciona que essa lógica do sistema-mundo colonial/moderno reside a levar o artista situado na fronteira como ocupante de um lugar não sendo um lugar epistêmico, mas de obediência e geograficamente de excluído das interioridades dos europeus e estadunidenses como produtores de arte, cultura e conhecimento e que somente consiga compreender o “trabalho artístico” apenas:

como sendo igualmente ao trabalho do pedreiro, do engenheiro ou do médico ou ainda de outro profissional/profissão padrão qualquer – ainda que sem menosprezar nenhuma delas ou dar-lhes sentido reducionista – como aquele que deve evidenciar certezas absolutas para atendimento ao sistema comercial social: a casa não pode cair; a ponte ou o edifício igualmente precisam sustentar os vários trânsitos e espaços de trabalhadores e, do mesmo jeito, se o médico não salvar vidas este não estará desenvolvendo bem seu ofício laboral para o qual foi formado. Do mesmo jeito, portanto, o trabalho da arte o deveria ser, na perspectiva que estabelece o trabalho da arte como obrigação de autossustento, o de divertir pelo seu suposto prazer ofertado: ainda mais agora, seja para o bem ou para o mal do que entendemos como prazer da arte (BESSA-OLIVEIRA, 2023, p. 22).

Essa colocação de Bessa-Oliveira revela a necessidade de uma consciência ético-crítica liberadora, descolonial que ensina os corpos não-europeus e não-estadunidenses a gritar por um “trabalho artístico”, livre, de fazer para si, com a presença de suas carnalidades/corporais/ emocionais/ realidades suas e não somente a lógica de fazer “trabalho artístico” como uma mercadoria para o sistema.

A conscientização da ética da libertação (2002) nas trajetórias deve servir para que não tenham vítimas em seus espaços e que estudantes não sejam opressores de corpos estranhos a eles, mas para descolonização. As trajetórias têm objetivos de despertar a atenção ao âmbito do existir e coexistir das diferenças. A ética da libertação⁶⁶ é a ética das vítimas que criticam as normas do sistema da globalização,

⁶⁶ Enrique Dussel, filósofo latino-americano que pensou a filosofia da libertação e a ética da libertação

da modernidade e da pós-modernidade em comunidades em que se tornam crítica ao sistema por meio do conhecimento da ética da libertação. É um caminho para brotar “pequenas esperanças” (WALSH, 2017, p. 30) que reinventem “[...] um mundo que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2013, p. 181), do “aprender a desaprender para reaprender de outra maneira, é o que nos ensinou a filosofia de Amawtay Wasi” (MIGNOLO, 2014, p. 07) que precisa, ainda, ser “às segas” (BESSA-OLIVEIRA, 2022, p. 06) para acolher as diferenças e escutá-las para florescer com elas. Mas não às segas para a continuidade da violência silenciosa da ética do discurso aqui imposta desde a invasão do homem branco, europeu, da construção da sociedade colonial e de suas instituições com os corpos das/nas diferenças tendo que pensar como ele.

Em uma das aulas de estágio também foi aberta uma *grieta*/rachadura para trabalhar o grito, grita, gritx com xs estudantes, o silêncio da universidade e dxs estudantes de um pensar crítico me indignou perante o projeto de violência, morte que estávamos vivendo. Fazendo-me intervir criticamente naquele espaço com a sementeira do grito com a companhia do professor Marcos criamos uma prática do grito para praticar com xs estudantes. Walsh (2020) diz que os gritos não são somente reações e expressões de susto. São também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão frente a condição imposta de silenciamento, frente as intenções de silenciamento. Os gritos reúnem silêncios e silenciamento e reivindicam e apropriam de novas vozes roubadas, as subjetividades e conhecimentos negados, corpos, territórios e natureza violados, retirados.

A partir de Maldonado-Torres, Walsh apresenta o grito de espanto do colonizado/da colonizada que não é meramente uma expressão de horror, terror, pode ser compreendido mais criticamente como uma prática e intervenção (política, epistemológica, ontológica, existencial) que aponta e move uma atitude descolonial e o pensamento, é possibilidade de decolonização. Wash (2022) afirma que os gritos têm rosto, cara, corpo, território, tem gênero e tem cor. Procuramos fazer xs

da América Latina. Esta parte dá para entender o porquê muitos não abraçam a ética da libertação, do mesmo jeito porque muitos não se valem da estética libertária, pois só entenderiam isso se as vítimas se conscientizam de que são **VÍTIMAS DESSE SISTEMA, ELAS DEVEM SE COLOCAR ABAIXO DELE.**

estudantes descolonizarem-se do silêncio, do disciplinamento, da dominação como se nada estivesse acontecendo.

Primeiro foi propondo aos estudantes que cada um produzisse um grito, grita, gritx a partir dos seus corpos, começando por mim com zumbido baixinho que aumenta de estudante para estudante até chegar no último que fechava a quase “roda” que era o professor Marcos compondo um grito coletivo no espaço da sala de aula, branco, limpo, silencioso e *profissionalizante desumanizante*. Os/as/es gritos, gritas, gritxs que fizeram nos corpos existir/intervir criticamente frente ao silenciamento da universidade as violências estávamos/estamos passando. Esse foi o caminho que encontramos de não ficar em silêncio, não compactuar com a falta de ética, com tudo que estava acontecendo. Já não podemos mais aceitar a falta de humanidade com Outro não-europeus e não-estadunidense e devemos encontrar o que fazer e o como fazer nosso gritar. Logo abaixo apresento duas figuras que representam a prática de invenção de trajetórias para o grito: na figura 2 sou o primeiro da esquerda e na figura 3 o professor Marcos fazendo um registo da prática antes da sua participação.



Figura 2: “Prática do Grito”.

Acervo Pessoal.

Autor: Prof. Marcos Bessa-Oliveira, 2022.



Figura 3: “Prática do Grito”.

Acervo Pessoal.

Autor: Prof. Marcos Bessa-Oliveira, 2022.

A partir da conscientização da ética da libertação, descolonial, espera-se sujeitxs capazes de promover uma crítica contra a falta de ética, ser éticos é mais importante para ter uma consciência ética aberta à transformação, ao questionamento, do outro como Outro de fora do sistema da justiça como vai expor Dussel abaixo. E as trajetórias vêm propor a ética por/pelo respeito a vida dos corpos das diferenças⁶⁷:

2. 6.2.2 Chamamos consciência ética a capacidade que se tem de escutar a voz do outro, palavra transontológica que irrompe de além do sistema vigente. É possível que o justo protesto do outro ponha em questão os princípios morais do sistema. Somente quem tem consciência ética pode aceitar o questionamento a partir do critério absoluto: outro como outro na justiça.

2.6.2.3 As condições de possibilidade para poder ouvir a voz do outro são muito claras, e as iremos descrevendo ao longo desta parte (2.6). Em primeiro lugar, para poder ouvir a voz do outro, é necessário que sejamos ateus do sistema ou descobrir seu fetichismo (3.4.3). Em segundo lugar, é necessário respeitar o outro como outro. O respeito é a posição de metafísica passividade com a qual se presta culto à exterioridade do outro: deixa-se que

⁶⁷ É para dizer que todos os corpos da diferença, estranhos, são vidas nas suas *existências* e que merecem respeito, não apenas o colonizador e aquele(a)s que compactuam com ele.

este seja aquilo que é como distinto. O respeito é a atitude metafísica como ponto de partida de toda atividade na justiça. Mas não é respeito à lei (que é universal ou abstrata), nem pelo sistema ou seu projeto. É respeito por alguém, pela liberdade do outro. O outro é o único realmente sagrado e digno de respeito sem limite. O respeito é silêncio, mas não silêncio daquele que nada tem a dizer, e sim daquele que tem que escutar tudo, porque nada sabe do outro como outro (DUSSEL, 1977, p. 65).

Por meio da ética da libertação, descolonial foi construído uma gramática da ética, do que é ético e não é ético para as trajetórias pedagógicas inventadas em artes que extrapolam as próprias trajetórias pedagógicas em artes, pelo modo outro de trazer pedagogicamente o social e pedagógico descolonial da diferença colonial. E isso acaba tornado a ética das trajetórias pedagógicas em artes útil para a formação de professores éticos para além das artes. A ética das trajetórias grita que não dá mais para fazer somente o que as instituições do sistema nos profissionalizaram, disciplinizaram. Wash (2022) diz que a universidade⁶⁸ nos ensina, a não gritar a nos calarmos perante a violência, opressão, indignação, raiva, injustiça e desigualdade. É necessário ensinar xs estudantes a gritar perante a violência, a opressão, a negação, a desumanização, fazer grieta/rachadura para serem escutadx, pois, não temos esse direito, gritar por sua vida e da do Outro para não seguirem promovendo mortes, opressões sendo “coisa”, hospedeiro do opressor/opressores e fazendo o Outro de “coisa”⁶⁹ desse/desses e a criarem argumentos interventivos “críticos”, práticas descoloniais por/pela vida em comunidade:

Contra o paradigma de guerra (Maldonado-Torres) como forma de conceber a humanidade, o conhecimento, a ordem e as relações sociais a partir de dimensões – concepções que definem e preconizam a eliminação “dos outros” que perturbam, ameaçam e resistem, ou que simplesmente não tem mais utilidade (WALSH, 2023, p. 135, tradução livre minha).⁷⁰

Ensinar a escutar, com diz Dussel sobre o grito de dor, habitar a dor do Outro

⁶⁸ As *uni-versidades*, as escolas são cúmplices do projeto de guerra e morte, negam os corpos da diferença, o pensamento crítico e estão cada vez se tornando fábricas de formação para o mercado de trabalho/capital global, distantes da realidade social.

⁶⁹ Tem corpos que são colocados mais como coisa do que outros, mas todo/a/xs somos nós, não-europeus e não-estadunidenses que habitamos os países que compõem o terceiro mundo, somos e necessitamos libertar dos que hospedam e dos opressores que fazem essa desumanização como agentes filosofando.

⁷⁰ “Contra el paradigma de la guerra (Maldonado-Torres) como forma de concebir la humanidad, el conocimiento, el orden y las relaciones sociales desde dimensiones-concepciones que definen y abogan por eliminar “los otros” que disturben, amenazan y resisten, o que solamente ya no tienen utilidade” (WALSH, 2023, p. 135)

com grito de dor que demanda seriedade com o Outro:

O grito de dor daquele que não podemos ver significa para alguém mais do que algo. O alguém significa por seu significante: o grito no encontro, exige que assumamos sua dor, a causa de seu grito. O tomar sobre si é fazer-se responsável. Responsável tem relação não com responder a (uma pergunta, mas como responder por (uma pessoa). Responsabilidade é encarregar-se do pobre que se encontra na exterioridade diante ao sistema (DUSSEL, 1977, p. 65-66).

Tomar responsabilidade com o Outro, pobre, x oprimidx, brasileirx, latinx-americanx, não escutado de fora do sistema da totalidade, “é aquele que ouve o lamento e o protesto do outro é comovido na própria centralidade do mundo: é descentrado” (DUSSEL, 1977, p. 65). Assume a dor, a causa de seu grito e faz-se responsável, evidencia a necessidade de uma nova ordem, nova na qual os corpos da diferença colonial possam “habitar na justiça, se transforma, mesmo contra a sua vontade, no princípio ativo da destruição da ordem antiga” (DUSSEL, 1977, p. 66).

Necessário e urgente formar/semear estudantes para uma nova ordem humanizante, de vida dos corpos dxs não-europeu e dxs não-estadunidenses, descolonial com “uma consciência crítica ética/criticidade latino-americana” das trajetórias pedagógicas em artes. Estudantes que amanhã poderão ser políticos, profissionais de educação, aqueles que vão estar propondo políticas públicas prezando a vida do Outro. Que vai ao encontro do Outro, acolhe o Outro que vai ao seu encontro⁷¹, escuta o Outro, como afirma Bessa-Oliveira (2020, p. 5) ao dizer que “as políticas públicas precisam levar em consideração as especificidades de corpos e de lugares”, e terem o “espírito do amor” Bell Hooks (2023)⁷² serem acolhedoras, as segas com Outro, o estranho, humanizadoras, descolonizadoras não tendo fronteiras disciplinares de certo e errado, quem tem direito e quem não tem direito, o ser mais e o ser menos, não ter hierarquias sexuais, machista, racista, homofóbico, como ainda temos que privilegiam o colonizador como o Ser mais e outros como inferiores que continuam gerando *a ferida colonial*.

Xs professores que trabalham na educação, na arte, especialmente, têm que

⁷¹ O pobre, o estranho.

⁷² Texto. “Bell Hook s- Valores: viver segundo uma ética amorosa”. Disponível em: <https://traduagindo.com/2023/06/11/bell-hooks-valores-viver-segundo-uma-etica-amorosa/>. Acessado em: 04 jul de 2023

escutar *as vozes dxs estudantes*, Dussel (1980) diz que a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é só a partir da revelação do Outro que se cumpre a ação educativa, bem como permite o desenvolvimento criador do Outro. Isso é critério absoluto de ética. Buscar fazer sementeira de outro modo de “arte em política, educação *em* política” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 1) com o direito dxs estudantes-corpos produzirem conhecimento em arte e de entendimento “outro”; produzirem conhecimento em educação e de entendimento “outro”⁷³, na escuta das/dos vozes/corpos dxs estudantes indígenas, descendentes da diáspora africana, mestiçxs brasileirxs, latinx-americanxs. Semeando artes e educações humanistas – interculturais⁷⁴ – democráticas – das diversidades – acolhedoras – descoloniais – libertadoras com o direito dxs estudantes corpos, corpas, corpes estarem e socializarem o que são, re-existirem. Desprendendo de um único ensino por “competências e habilidades” que a BNCC impõe E que educa xs estudantes para as colonialidades, para o mercado de trabalho, para o progresso, para serem competitivos, individualista, para status, êxito profissional, para conviverem bem para mercado do trabalho, coisas/alienadxs da ordem capitalista/moderno/colonial.

Espero que essa reflexão sobre ética das trajetórias pedagógicas inventadas em artes possa contribuir para interculturalidade da ética onde não há.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade de crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a descolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p. 25).

⁷³ Não “uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender” (FREIRA, 2021 p. 43) bem como de arte, ensinamentos compreendidos como ensino de conteúdos e transferência do saber como temos (im)posto desde o domínio do colonizador.

⁷⁴ A interculturalidade pensada e acionada “desde baixo” sempre teve uma intenção transformativa. Esta intencionalidade dirige-se, por um lado, à afirmação do próprio, à afirmação do que tem sido oprimido e negado” (WASH,2023, p. 117, tradução livre minha). “La interculturalidad pensada y acionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por um lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado” (WASH,2023, p. 117).

As trajetórias pedagógicas inventadas em Artes procura a partir do seu “espaço pedagógico”, por meio da conscientização da sua ética, criar comunidades/grietas/rachaduras de estudantes libertadores, descoloniais não capitalistas, não patriarcais, não coloniais, não racistas, não homofóbicas, não transfóbicos, entre outras violências causadas pela modernidade/colonialidade/capitalismo e que não contribuam para as estatísticas desse projeto e nem para a justificativa, no seu viver fazendo as trajetórias. Sendo capazes de “semear vida, onde está a morte” (WALSH, 2017, p. 39) e semear novas comunidades/grietas/rachaduras descolonizadoras por/pela vida. Os corpos que se reconhecem como Outro não-europeus e não-estadunidenses, corpos com saberes, corpos com artes, corpos com amor ao rosto do Outro (DUSSEL, 1980), estéticas de quem são cidadãos da diferença colonial que trabalham no ato de proibir o retorno de um regime opressor, do pensar como o colonizador a supressão das diferenças.

CAPÍTULO 3 – MINHAS *EXPERIVIVÊNCIAS* COMO PROFESSOR DE ARTE NA PANDEMIA DO COVID-19 COMO PRODUTORAS DE UM CONHECIMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO *BIOGEOGRÁFICO*, POR MEIO DE TRAJETÓRIAS INVENTADAS, QUE PODE SER LIBERTADOR DE CORPOS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Neste capítulo vou apresentar, a partir das minhas *experivivências* como professor de Arte na Rede Municipal de ensino de São José dos Campos, São Paulo, na pandemia do covid-19 em 2020, como caminhei para as trajetórias “pedagógicas inventadas” a *partir/de* corpos estranhos em artes para liberação e descolonização dos corpos estudantes em artes; e ainda neste trabalho almejo construir um conhecimento reflexivo-crítico *biogeográfico* que é do meu corpo, do meu lugar, da minha história como docente de arte na pandemia que pode ser libertador de corpos de professores e de seus estudantes.

No início da pandemia pensei que a educação iria deixar de ser uma educação “bancária”, disciplinadora, desumanizante e passaria a ser uma educação humanizadora, descolonial, acolhedora, tanto do corpo do professor como dos seus estudantes como produtores de um conhecimento não prescrito no currículo escolar. Uma pedagogia construída na conversa, na escuta e no compartilhar do professor com seus estudantes, seus fazeres artísticos libertadores, a exemplo, sem receitas metodológicas, eficientes ao corpo do professor e dos seus estudantes *do quefazer* e de como fazer, sendo da autonomia do *quefazer*⁷⁵ e do como fazer arte de ambos nesse período. Mas aos poucos fui sentindo refletido no meu corpo que isso não iria acontecer.

Pois, o ano de 2020 era o ano em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estava começando a ser implementada nas escolas em todo o Brasil. O currículo da Rede Municipal de ensino de São José dos Campos, cidade do interior

⁷⁵ É o direito descolonial de pensar, de encontrar o *quefazer* e como fazer a exemplo da arte, na desobediência do *quefazer* e como fazer do ensino de Arte *bancário* do sistema. Coloquei a nota de roda pé no segundo *quefazer* porque é o libertador de Paulo Freire (2013), do pensamento descolonial de Mignolo e Vázquez (2017) que ensinam a pensar, fazer, posicionar, re-criar as verdades de *quefazer* (im)postas pelo sistema de educação, de arte de modo “muito” outro que vai constituído neste trabalho.

paulista, estava em adequação com as orientações da BNCC e com o currículo paulista de educação. Porém já havia uma versão preliminar do currículo da Rede Municipal de ensino da cidade, tendo a ideia de ensino por *competência e habilidade*, proposto pelo BNCC para que os professores fossem conhecendo e colocando em prática esse modo de ensino em suas salas de aulas antes mesmo da pandemia. Com a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, mas as ordens dadas aos professores era que a implementação da base continuasse com atividades remotas impressas, desenvolvendo competências e habilidades, para os estudantes desenvolverem dentro de suas casas. É relevante ressaltar que essa ação não se deu apenas em São José dos Campos ou São Paulo, mas pelo Brasil inteiro; pensando melhor, sob outras nomenclaturas, pela América Latina e pelo mundo, pois a ideia de ensino de competência e habilidade é de escala global.⁷⁶

A Base foi construída com participação de empresas internacionais que trouxeram “inovação” e “qualidade” do Primeiro Mundo para a educação do Brasil, país de terceiro mundo que supostamente tem educação atrasada em relação aos países do primeiro como Estados Unidos. Com as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes, para formar estudantes competentes para o mercado de trabalho (GIULIANO, 2017), as metodologias ativas que “saem” da educação “bancária”, em que o professor é o único detentor e transmissor de conhecimento, do espaço da sala de aula tradicional, o uso de Uma tecnologia na educação se torna indispensável.

Uma vez por semana os responsáveis pelos estudantes retiravam atividades impressas de todos os componentes curriculares na escola para seus filh@s realizarem durante a semana e depois levam até a escola e pegavam uma nova atividade.⁷⁷ Também foi solicitado a cada docente que criassem grupos de *WhatsApp* com suas turmas de aulas com o contato dos responsáveis dos estudantes para tirar dúvidas e manter o vínculo com @s estudantes. No meu caso como professor de Arte estava em treze grupos diferentes de *WhatsApp*: do 1º ano A ao 4º ano B. Depois a

⁷⁶ Mais recentemente o professor Marcos Bessa tem feito discussões acerca da tríade “Inovação, Tecnologia e Internacionalização” que já é resultado de implementação da BNCC na educação brasileira evidenciando que está é o auto-fracasso da educação à medida que está tem se vinculado, cem por cento, naquela.

⁷⁷ Aqui neste capítulo fiz questão de usar a simbologia do/a/e @ a fim de dar mais ainda a ideia de um trabalho que busca ser o mais neutro possível nas questões atinentes a gêneros.

Rede Municipal de ensino começou oferecer/disciplinar cursos através de uma empresa especializada em “Metodologias Ativas: Ensino Híbrido”, um ensino que provê a integração “educação online e a educação tradicional” e uma vez por semana tínhamos que assistir a cursos de formação de professores para o ensino remoto no contexto de pandemia que sempre ensinava o uso de um recurso tecnológico novo para os professores aprimorarem suas aulas.

A rede de ensino começou a exigir dos professores, além de preparar atividade impressa⁷⁸, que usassem o *Google forms* para @s estudantes que tinham acesso e recurso tecnológicos para realizarem atividades online; a adaptar atividades para estudantes com deficiência; Pesquisar ou gravar vídeo explicativo da habilidade para o link de acesso do vídeo explicativo na atividade impressa e via *Google forms* para @s estudantes assistirem em suas casas; preencher planilhas de monitoramento dos estudantes que estavam entregando as atividades impressa e online, duas vezes por semana, quartas-feiras com as turmas dos 1ºs anos A, B, C, D e dos 2ºs anos A, B, C, D, e na terças-feiras com 3ºs anos A,B, C, D; e, 4ºs anos A e B tinha que fazer *Google Meet*, que denominei de encontro virtual de Educação Física e de Arte com @s estudantes. Fazia os encontros online junto com a professora de Educação Física, ela começava sua proposta da disciplina e eu continuava com Arte; juntamos as turmas porque eram bem poucos estudantes que tinham recursos tecnológicos para participar. Com tempo ainda veio avaliação da aprendizagem d@s estudantes e @s profess@res tinham que cumprir seus respectivos horários de trabalho na escola; no meu caso era no período vespertino.

Se antes da pandemia Paulo Freire e Ira Shor (1986) já diziam que o cotidiano do professor era enfrentar aulas demais, alunos demais, controle administrativo demais. Com a pandemia os professores tiveram que enfrentar a imposição da tecnologia demais, o que Marcos Bessa-Oliveira (2020) chamou de *tecnocolonialidade*: a colonização/imposição da tecnologia na educação. A educação nesse período pandêmico tornou-se o lugar para as empresas que tinham recursos ou que desenvolviam tecnologia para a educação. Uma forma de ganhar dinheiro e inserir o ensino por meio da tecnologia que a BNCC propõe: concretizando a Base na

⁷⁸ É importante mencionar que a coordenadora de Arte organizou grupos com todas as séries com professores da rede para elaborar as atividades. Cada grupo de professores montava uma atividade por semana e compartilhava, cada professor a adaptava de acordo com sua escola. Essa ação ajudava em meio a tantas coisas que tinham que ser feitas.

prática.

No dia 16 de agosto de 2020, um domingo, sentado na varanda da casa do meu padrinho (irmão do meu pai) e da minha madrinha, morava com eles neste período, pois, a escola onde dava aula fica no bairro e cidade onde moram, avistei um passarinho em cima do muro observando o céu. Quando olhei para céu como o passarinho, vi o meu interior todo inflamado, ferido, e aí emergiu uma arte com fome de ser escutada, com grito de vida/escuta/desabafo, a *partir* do meu corpo e do material que possuía contra o sistema de guerra-morte desumanizador moderno/colonial/capitalista. A obra de arte com criticidade/vida latino-americana se encontra a seguir:



Figura 4: “Imposições inflamam”.

Acervo Pessoal.

Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2020.

Não podia deixar o trabalho, ainda que pesado, da escola, pois, necessitava dele e também estar com estudantes me fazia sentir cheio de vida. Essa sensação percebi nos primeiros meses de aulas em que ainda não se falava em pandemia,

essas turmas foram os meus primeiros estudantes como professor formado. Nesse momento tive que refletir o que fazer e como fazer “semear vida, onde está a morte” (WALSH, 2017, p. 39)? Como produzir vida e fazer reviver vida? Abrir uma *grieta/rachadura* na educação “bancária” desumanizadora, cruel em que o ensino de Arte faz parte, que não parava de disciplinar, coisas aos estudantes cansados. Alguns sofrendo com perdas de familiares, grande parte havia desaparecido da/sem contato com a escola. Como manter o restante das vidas que restavam e como produzir mais vidas e fazer reviver vidas? Como também salvar o meu corpo da morte, da dor com tanta imposição, desumanização, disciplinamento e falta de escuta que estava sofrendo.

As metodologias ativas estavam a serviço do sistema moderno/colonial/capitalista. O que eu tinha naquele período era o que havia aprendido com o professor Marcos, o pensamento descolonial durante a graduação no curso de Artes Cênicas da UEMS nos anos de 2015 a 2018 na unidade de Campo Grande- MS. A *desobediência epistêmica*, que todos somos produtores de conhecimento a *partir* do nosso corpo e nossos corpos têm conhecimentos sensibilidades locais, de fronteira como lugar onde habitamos, o *corpo estranho* que foi meu trabalho de conclusão de curso, o que somos. Desta maneira, procurei desobedecer, ser “infiel” José Mario Méndez (2019), a ser indisciplinado à educação e ao ensino de Arte (im)postos pelo sistema em que o professor tinha que criar atividades com competências e habilidades para depositar, transmitir aos estudantes, utilizando tecnologia, não necessariamente para fazer, mas muitos faziam o mesmo.

Em meio a essa situação busquei fazer um ensino de Arte libertador, descolonial, buscando superar a contradição, a neutralidade/técnica/disciplina/seriedade/perfeição que a competência e habilidade exigem com um ensino e aprendizagem tecnicistas para formar estudantes para o mercado de trabalho. Esses ainda exigem que o educador e os educandos sejam pessoas/corpos-coisas sem vidas profissionais com uma relação técnica, disciplinar. As metodologias ativas que conhecia naquele momento estavam a serviço de colocar corpos dos estudantes e dos professores para a eficiência. Ao realizar a *pedagogia da libertação*, (DUSSEL, 1980), que é uma educação dialógica com participação dos

estudantes/do povo latino-americano, criadora⁷⁹ que escuta os estudantes/o povo latino-americano, é oposta a uma educação dominadora, agressiva, autoritária do sistema. Podemos denominar de “pedagogia de[s]colonial que é mais que formar expertxs tem como objetivo restabelecer relações humanas” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 492), segundo Mignolo (2014) se faz no pensar fazendo, de modo dialógico e comunitário.

Para isso, comecei criando um espaço de acolhimento dos estudantes, como os seus pais, porque ministrava aulas nos anos iniciais. Muitos estudantes necessitavam da ajuda, do aparelho celular de um de seus pais. Logo após a criação do grupo de *WhatsApp*, elaborei uma mensagem para encaminhar nos grupos comunicando que os estudantes podiam enviar as atividades de Arte no grupo do *WhatsApp*. A partir desse momento fui estabelecendo uma relação de diálogo, de conversa que não acontece sem o ato de escutar os estudantes e com o seu responsável, de participação, abrindo para enviarem a atividade no privado, empoderando os estudantes para “ser, sentirem e saber, por exemplo, para fazerem arte de qualquer forma” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 30). Conversando com o responsável que pedia ajuda sobre a atividade no *WhatsApp* para ajudar o/a filh@ a fazer. Recebendo as atividades dos estudantes em qualquer horário e até finais de semana, fazendo a confirmação do recebimento de cada atividade.

No *Google Meet* procurava conversar e escutar os estudantes, propor atividades diferentes, porém relacionava com as atividades da semana. Em um desses encontros, uma aluna do 1º primeiro ano me perguntou: professor Juliano, o que é patrimônio pessoal? Respondi para ela mostrando alguns pertences que eu possuía naquele momento falando que aquelas coisas eram o meu patrimônio pessoal e perguntei para os estudantes presentes na aula qual era o patrimônio pessoal del@s? Para finalizar solicitei que encaminhassem no grupo de *WhatsApp* os seus patrimônios pessoais. Em outro encontro com as turmas do 1º ano e 2º ano, que era uma atividade de dança, decidi levar uma música de uma banda da África que encontrei no *youtube*, pois os estudantes só escutavam pop-estadunidense nos alongamentos de Educação Física antes dos meus momentos de Arte. Aos estudantes quis mostrar que outro país é produtor de música dançante, a exemplo de

⁷⁹ Aqui neste trabalho trago uma educação re-criadora, trans-criadora que acontece a partir dos corpos dos estudantes.

África. Após explicar a atividade sobre articulações do corpo, que são as partes do corpo que dobram que se movem: punhos, cotovelos, ombros, joelhos, tornozelos, dentre outros, coloquei a música, pedi aos estudantes que movimentassem as articulações como bem quisessem como havia explicado antes.

Quando olho para a tela do meu computador *notebook* vejo uma aluna dançando com tanta alegria de viver e naquele momento fiquei sem saber o porquê da alegria dela. Para o fechamento do encontro solicitei aos estudantes que enviassem no grupo de *WhatsApp* vídeos del@s dançando/movendo as articulações ao som da música que mais gostavam, como quisessem, e descobri o motivo da aluna ter ficado tão feliz com a música que havia levado para aula. Já em outro encontro levei uma partitura não convencional que havia criado porque era atividade da semana para experimentar com os estudantes. Apresentei os símbolos e suas ações que tinham que fazer e em seguida experimentei com os estudantes que super gostaram. Feito isso perguntei aos estudantes se já haviam criado suas partituras e se queriam apresentar para experimentarmos juntos; apareceu um tanto de estudantes para apresentar em pouco tempo de encontro que nos restava.

Começaram a apresentar tantos que minha colega falou: encerra isso Juliano, senão você vai ficar até amanhã. Em meio dessa pressão, tive que pensar em uma saída rapidamente que não fosse deixar quem ainda não havia feito a apresentação decepcionado. Falei aos estudantes que quem não tinha conseguido apresentar naquele encontro iria apresentar no próximo e foi que fiz. Um outro encontro que realizei foi junto com a professora da sala de leitura, professora Carla. Ela me convidou para realizamos algo na semana da Consciência negra e falou sobre a Boneca Abayomi, uma boneca negra, achei interessante e aceitei o convite.

Preparei o convite, montamos uma lista como os materiais: tecido preto, tecido colorido, tesoura e os tamanhos e formas dos tecidos, mandamos os modelos cortados pelo *WhatsApp* e solicitamos aos estudantes que já deixassem os seus tecidos cortados para o encontro. No início do encontro a professora Carla que é uma mulher negra explicou a LEI Nº 10.639 aos estudantes e aos seus responsáveis presentes, de 09 de janeiro de 2003, que obriga o ensino da “História e cultura Afro-Brasileira e Africana”. Na sequência falamos sobre a boneca e iniciamos a prática para construí-la: tinha uma avó junto com o seu neto que adorou aprender a fazer a boneca que é construída por meio de amarrações dos tecidos e nós. Uma aluna não detinha

os panos, pois, sua mãe não havia os conseguido, a orientei assistir o encontro e disse que iria arrumar os tecidos para ela e deixaria com a responsável pela entrega das atividades impressas. A mãe da aula retirou os tecidos e ela conseguiu fazer sua boneca. Achei interessante a prática da boneca porque na escola não se fala de estranhezas e somos estranhos; é um caminho das estranhezas re-existirem e incomodar em um espaço que procura padronizar corpos estranhos.

O resultado dessa minha desobediência, infidelidade, indisciplina foi a reprodução de vidas no *WhatsApp*, no *Google Meet* das aulas de Arte. Em seguida coloco algumas figuras ilustradas das atividades de artes encaminhadas pelos estudantes, por seu responsável, já que são muitas.



Figura 5: "Patrimônio pessoal d@s estudantes".

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.



Figura 6: “Atividades de Artes! Banda Watoto (eles são da África, vieram aqui para o Brasil, na igreja da vó da Melissa e ela se apaixonou por eles!).”

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.



Figura 7: “Partitura musical não convencional”.

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.



Figura 8: “Algumas Abayomis recebidas do encontro virtual de Arte e Sala de Leitura”.

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.



Figura 9: “Um dos estudantes que atendia no privado, às vezes desaparecia, mandava mensagem perguntando se ele estava bem e se tinha conseguido fazer a atividade da semana”.

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.



Figura 10: “Outras atividades encaminhadas pelo WhatsApp”.

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.

Confirmação do recebimento das atividades d@s estudantes no WhatsApp.



Figura 11: “Algumas confirmações de recebimento de atividades d@s estudantes no WhatsApp”.

Acervo Pessoal.

Ilustrado Pelo Autor: Juliano Ribeiro de Faria, 2022.

Somente tive esses resultados por causa da consciência crítica que o professor Marcos Bessa semeou em mim, o pensamento descolonial que me deu suporte para fazer algo desobediente, indisciplinado, com humanização, a descolonialidade contra as colonialidades do poder, do ser, do saber: ao buscar pensar e fazer situações de aprendizagem coletivas, a *estar sendo* com os estudantes dialogando, conversando, escutando, acolhendo, desprendo das receitas metodológicas disciplinares, eficientes ao corpo do professor e ao do aluno, do que fazer e como fazer, do sistema educativo moderno/colonial/capitalista. Tais ações se concretizam ao respeitar os “saberes dos educandos” (FREIRE, 2021, p. 29), suas “sensibilidades *biogeográficas*- *bio* = sujeito, *geo* = espaço, *grafia* = narrativa” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 41) o que suas artes traziam do seu corpo, de dentro de suas casas, histórias de vidas, isolamento de fazer arte de qualquer forma com os materiais que tinham em suas casas. Como já dito, para a descolonialidade os nossos corpos têm conhecimentos, ao contrário da educação *bancária* colonial/da eficiência que nos coloca como “vazios” sem conhecimento, sem arte, sem cultura.

Freire lembra: “[...] temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação *“bancária”* (1986, p. 53), tomo essa fala de Paulo Freire para dizer que apesar das atividades com *competências* e *habilidades*, o uso da tecnologia ou o que fiz, certamente, não foi ensino de Arte bancário, colonizador, dominador, desumanizador. O que realizei foi a reprodução de vidas, de trajetórias em artes próprias dos corpos dos estudantes.

Durantes as *experivências*, tanto no *WhatsApp* e no *Google meet*, fui aprendendo que ser professor, como vai abordar Thérèse Bertherat, vai muito além de ser escutado, de ser visto:

Ser professor não te supõe que se conheça antes de tudo um certo número de coisas sobre si mesmo? Ao apresentar-nos diante de um grupo de alunos, expomo-nos não apenas a ser escutados, mas a ser visto, sentidos e até tocados (BERTHERAT, 2010, p. 79).

Expondo um amor carinhoso (DUSSEL, 1980), acolhedor, com cuidado pelos estudantes, pelas suas artes, pelas suas vidas e de quem me procuravam.

Com muito trabalho fui criando *grieta/rachadura* no ensino de Arte bancário, disciplinar, desumanizador a serviço das competências e habilidades, do uso da tecnologia como imposição da contemporaneidade, construindo modo “muito outro” de saber, fazer arte a partir das trajetórias dos corpos dos estudantes; alguns com apoio dos seus responsáveis. Sem a preocupação de colonizar as competências e habilidades e o uso da tecnologia no ensino como únicos modos de fazer arte do sistema, na minha área de formação Artes Cênicas, fazendo um ensino de Arte libertador, descolonial não negando o direito de aprendizagem que a Base impõe aos estudantes. Mas também não negando aos corpos dos estudantes serem, sentir, saberem produtores de arte, cultura e conhecimento próprios, verdadeiros de seus corpos. Walsh (2020) explica sobre a *grieta/rachadura*:

As grietas/rachaduras, é claro, são em grande parte a consequência da resistência e das insurgências exercidas e em curso. Elas se abrem e tomam forma na própria luta, nas revoltas, rebeliões e movimentos, mas também em práticas criativas e cotidianas. Quero dizer práticas não baseadas na lógica da modernidade/colonialidade capitalista/patriarcal, heteronormativa/racializada com seu monólogo da razão moderna-Occidental, negação ontológica/existencial, epistêmica e cosmogônico-espiritual, exploração da natureza e projeto de guerra/morte, mas em suas exterioridades, bordas e fissuras. São essas, construídas, criadas, moldadas e vividas a partir de baixo, das bordas, margens e rachaduras/grietas, que abrem espaço para processos e práticas que o sistema de poder, jamais puderam e podem imaginar ou entender (WALSH, 2020, p. 165).

Por fim, tenho que confessar que não agradei todo mundo, mas esses eram minorias, sendo esse professor com uma prática desobediente, infiel, indisciplinada descolonial como apresentou anteriormente Walsh (2020). Tem coisas que o sistema de poder/colonial/capitalista jamais pode imaginar, entender e o mesmo acontecem

com as pessoas que têm introjeção do sistema. Mesmo não conseguindo agradar a todos, fiquei muito feliz com os resultados de reprodução de vidas, presença dos corpos d@s estudantes mesmo que virtualmente nas aulas de Arte, na escola em meio ao caos da pandemia e em conseguir fazer o ensino de Arte libertador, descolonial crítico sentido no corpo dos estudantes e de seus responsáveis: humano e participativo na sua construção, ter vida e importância dentro da escola. No último dia de aula, ao despedir da orientadora educacional, escutei dela, Juliano ano que vem você vai voltar para nossa escola? Eu respondi que naquele ano iria dar continuidade nos meus estudos e que talvez iria mudar de cidade e estado. Fiquei tão feliz em escutar isso dela porque não foi fácil, tive que superar as imposições que sofria, o ensino de Arte polivalente que tinha que dominar como professor, entre outras coisas. Tenho consciência de que essa minha *experivivência* como professor de Arte na pandemia do covid-19 produziu muito mais que estudantes para o mercado de trabalho, *expertxs* em arte. Produziu seres humanos, artes com vidas, com grito de vidas e que se tivesse agido como sistema não tinha alcançado esse resultado de vidas em artes como obtive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – Trajetórias para insurgir-re-existir-reviver

Ao chegar no ponto de conclusão de uma pesquisa sempre perguntamos: concluiu-se mesmo? Penso que não, mas damos uma abreviada às questões que são apresentadas ao longo do texto porque é impossível concluir, especialmente, questões relacionadas à Educação que deve ser considerada tão mutável o tempo todo. Logo, cabe dizer que é melhor dizer que nem conclusão, nem finalização, mas como algumas considerações, é melhor descrever alguns pontos tratados ao longo deste texto.

Na introdução busquei mostrar que sou capaz de pensar a partir da minha realidade de morte no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Pensando a **pedagogias de vidas, viveres, de cuidados das plantas** a partir da minha situação de corpo-estranho.

No capítulo 1 apresentamos como foi e segue sendo constituído a história e muitas práticas do ensino de Arte no Brasil com um espelho de arte colonizante, encobridor dxs estudantes latino-americanos, brasileiros com a subjetividade artística do colonizador, do sistema moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico controlando. Como despreendimento desse espelho de arte colonizante, da colonialidade do poder, propus pensar e teorizar as trajetórias pedagógicas inventadas a partir/de corpos estranhos em artes que motivam xs professores a fazer invenções pedagógicas com a participação dxs seus estudantes a fim de não mais manter o que não somos.

No capítulo 2 procuramos teorizar as trajetórias pedagógicas inventadas a partir/de corpos estranhos em artes que é um modo de ensino e aprendizagem em arte inventado pelxs estudantes *a partir/de* seus corpos, onde cada estudante aprende a inventar, a ensinar/compartir suas próprias fazeres em artes e aprendem sobre as artes inventadas de seus colegas em conversa com professxr. Xs estudantes têm autonomia para decidir o que querem inventar com as suas artes e como querem inventar suas artes próprias. Descolonizando do tido como único ensino de Arte, o “bancário”, em que estudantes latino-americanos, brasileiros só aprendem repetindo arte do colonizador, do sistema moderno/colonial/capitalista/eurocêntrico e não são considerados produtores de arte, de cultura e conhecimento.

Neste sentido, Hamid Dabashi (2018) vai falar que é

[...] conveniente traçar territórios estranhos, sair da Europa e do eurocentrismo, abrir os ouvidos, as línguas que não foram as dominantes na história da filosofia, e *aceitar como práticas filosóficas* de expressão, de escrita, de encontro e criação que não se enquadra no que é aprendido hoje nas salas de aula na faculdade (DABASHI, 2018, p. 52-53, tradução livre minha).⁸⁰

Talvez você leitor/a/e não tenha percebido que nas trajetórias pedagógicas em artes xs estudantes vão ter que filosofar para inventarem suas trajetórias em artes, desta maneira, as trajetórias pedagógicas em artes a partir/de corpos estranhos em artes, cada uma na sua singularidade corpórea estudantil, a prática professoral é uma prática filosófica.

Nesse mesmo capítulo pensamos uma ética por/pela vida de respeito pelos/aos corpos da diferença colonial e também uma consciência ético-crítica libertadora, descolonial das trajetórias pedagógicas inventadas em artes para conscientizarem xs estudantes que el@s são, o Outro, latino-americanos, brasileiros e que não são os mesmos, os europeus e os estadunidenses; as trajetórias foram pensadas também para conscientizar que somos corpos estranhos⁸¹.

Precisamos aprender a gritar contra as violências do sistema moderno/colonial/capitalista e que uma educação e uma arte ética são aquelas que escutam as vozes dxs seus estudantes. Dussel (1980) diz que a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é só a partir da revelação do Outro é que se cumpre a ação educativa, bem como permite o desenvolvimento criador do Outro. Isso é critério absoluto de ética.

No capítulo 3 tentei demonstrar, a partir das minhas *experivivências* como professor de Arte, na pandemia do covid-19 em 2020, como caminhei para praticar as trajetórias pedagógicas inventadas a partir/de corpos estranhos em artes fazendo

⁸⁰ “[...] conviene rastraer territorios extraños, salir de Europa y el eurocentrismo, abrir los oídos a lenguas que no han sido las dominantes en la historia de la filosofía, y *aceptar como filosóficas prácticas* de expresión, de escritura, de encuentro y de creación que no cabrían en lo que se aprende hoy en día en las aulas de las facultades” (DABASHI, 2018, p. 52-53).

⁸¹ Ser estranho no sistema em que vivemos é libertador e ter consciência das nossas estranhezas, nossos corpos estranhos é *agrietar/rachar* o sistema moderno/colonial/capitalista etc... É de extrema importancia mencionar isso.

o acolhimento dos estudantes, bem como dos seus pais, empoderando os estudantes para fazerem arte de qualquer forma/atividade de arte. Uma prática desenvolvida conversando com o responsável sobre a atividade, recebendo as atividades dos estudantes em qualquer horário e até finais de semana fazendo a confirmação do recebimento de cada atividade a fim de dar sentido de re-existência a tod@s. Tendo um amor carinhoso, acolhedor, com cuidados pelos estudantes, pelas suas artes, pelas suas vidas e de quem mais me procurava. Por compreender a partir da descolonialidade que nossos corpos têm conhecimentos, somos produtores de conhecimento e devemos respeitá-los.

Com essa ação humana descolonial, consegui, no grupo de *whastsApp*, no *Google meet*, promover a reprodução de vidas, de presenças dos corpos d@s estudantes mesmo que virtualmente nas aulas de arte, na escola, germinei uma comunidade temporária em arte para atravessar o caos da pandemia. Isso se deu por ser desobediente, infiel, indisciplinado ao Ensino de Arte bancário, colonizador, dominador, desumanizador. Pois, trabalhei criando espaço/rachaduras para xs estudantes criarem/expressar suas trajetórias em artes próprias de seus corpos, lugares, a partir do momento em que viviam.

A fim de finalizar, na pagina 63 mencionei uma fala de Elza Soares em que ela diz: “eu nunca disse que a luta tinha terminado”. Apesar da educação atual ter já se “libertado” das telas de computadores, ela não é uma educação humanizadora, descolonial, acolhedora, por este motivo denominei o meu terceiro capítulo – *Minhas experivivências* como professor de arte na pandemia do covid-19 como produtoras de um conhecimento reflexivo-crítico *biogeográfico*, por meio de trajetórias inventadas, que **pode ser libertador de corpos de professores e estudantes**. A educação segue sendo “bancária”, domesticadora, disciplinar, colonizadora a serviço do sistema moderno/colonial/capitalista.

A luta não terminou, este trabalho segue vivíssimo, gritante, resistente, a Professora Doutora Dora de Andrade Silva⁸² reforça isso no seu parecer final à banca:

Como disse na defesa, o seu texto veio como uma enxurrada nesse momento. Se em sua qualificação estávamos saindo de uma pandemia, neste momento eu/meu corpo lida, ensina, aprende com corpos vindos desse

⁸² Professora dos cursos de licenciatura em Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

isolamento que vivemos. Corpos muitas vezes ainda presos às telas, vivendo a angústia da não identificação, e também do não reconhecer-se, desprezando a preciosidade de suas diferenças. Essa, a diferença, vem sendo vista por esses corpos como o original, mas que nada mais é do que uma resposta ao padrão e à norma. Corpos que obedecem à modelos. E quantas vezes falamos em aula que o corpo do professor não é modelo? São esses os corpos da sala de aula agora, muitos deles sofrem assim, às vezes até sem saber (PROFESSORA DOUTORA DORA DE ANDRADE SILVA, PARECER BANCA DE DEFESA, 15/12/2023).

Esperamos que esta dissertação possa ajudar professores que desejam *insurgir, re-existir e re-viver* a inventar suas próprias trajetórias pedagógicas com seus estudantes. Professores e estudantes a se encontrarem, a desobedecer, a gritarem e resistir perante aos modelos estabelecidos de arte, de corpo, de educação do paradigma moderno/colonial/capitalista.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Comunicação & Educação, [S. I.]**, n. 2, p. 59-64, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p59-64. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36136>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados, [S. I.]**, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE. **Revista da FUNDARTE, [S. I.]**, v. 55, n. 55, 2023. DOI: 10.19179/rdf.v55i55.1212. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 28 out. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, M.A. **UNIVERSIDADE E ARTE TRANSFORMAM (PARA) VIDA(S). SciELO Preprints**, 2023a. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, M.A. **SEMINÁRIOS. DISCIPLINAS. EXPERIVÊNCIAS DECOLONIAIS. PROCESSOS TRANSFORMATIVOS DE PROFESSORES DE ARTE. SciELO Preprints**, 2023b. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6658. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6658>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **EXTENSÃO. DISCIPLINA. DOCÊNCIA. DISCÊNCIA. DECÊNCIA. DESCOLONIALIDADE E A COMUNIDADE**. Acervo do autor, 2023c. (Texto no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “PENSAMENTO DESCOLONIZADO COMO RE-EXISTÊNCIA E RESPOSTA À PERGUNTA:” ¿Podemos pensar los no-europeos?”. In: NOLASCO, Edgar César; ROJAS, Francine Carla de Salles Cunha (Orgs.). **Experivências Criativas e Teóricas: teorização em tempos pandêmicos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2022, p. 123-140.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “REPETIMOS A FAÇANHA DE 1922, MAS NÃO GOSTEI. E AGORA, O QUE SERÁ DO FUTURO?: CRIAÇÕES *BioGeoCorpoGráficas* EM ARTES VISUAIS”. **Texto-Base das Aulas de Artes Visuais – 2022 – dos cursos de Dança e Teatro (Licenciaturas) da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2022a, p. 1-37 (Texto em desenvolvimento e ainda no prelo).
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Os estudos comparativos não são pensamento descolonizado: arte, cultura e produção de conhecimentos biogeográficos fronteiriços. **Nemityrã, [S. I.]**, v. 3, n. 2, p. 51–67, 2021. DOI: 10.47133/NEMITYRA2021200A5. Disponível em:

<https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/2464>. Acesso 30 jan. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *CORPO-POLÍTICA DA BIOGEOGRAFIA* contra até a corpo da *Biopolítica*. **Cadernos de Estudos Culturais**: Crítica Biográfica Fronteira, Campo Grande, MS, v. 1, p. 129-143, 2021a. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/17543>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Des)política para corpos-política na arte, na cultura e na educação. In: **Interritórios**: Revista de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL, V.6, N.10, 2020, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/244891>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BESSA-OLIVEIRA. **Processo Criativo & a Covid- 19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020a.

BESSA-OLIVEIRA. **Artevírus, Arte de Dentro de Casa & a Covid-19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020b.

BESSA-OLIVEIRA. Pedagogias da diversidade. **Cadernos de estudos culturais**: pedagogias descoloniais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 61-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BESSA-OLIVEIRA. O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, dos museus, nem o corpo da academia!. **Revista Científica/FAP**, v. 21 n. 2 (jul./dez. 2019a), p. 74-102. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2822/pdf_10. Acesso 22 nov. 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. CORPO DAS ARTES (CÊNICAS) LATINAS AINDA É RAZÃO E EMOÇÃO!: “Quando essa porra toda explodir, ai Eu quero é ver!”. **Cadernos de estudos culturais**: corpos epistêmicos, Campo Grande, MS, v. 2, p. 83-109, jul./dez. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9711>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Paisagens Biográficas Pós-Coloniais**: Retratos da Cultura Local Sul-Mato-Grossense. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A BNCC e o ensino de Arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro ainda incerto. In: **Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018**: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais...Campo Grande(MS) UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UUCG - Unidade Universitária Campo Grande, 2018a. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jart/109665-a-bncc-e-o-ensino-de-arte-nas-suas-diferentes-linguagens--perspectivas-de-um-futuro-ainda-incerto/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma breve

história do ensino de arte no Brasil. **Revista Educação**, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47512141-Uma-breve-historia-do-ensino-de-arte-no-brasil.html>. Acesso em: 07 jul.2021

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. Com laboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 126.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 130.

BRASIL. **Base Nacional de Educação**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: l1nq.com/Fjab7. Acesso em: 07 out.2022.

DABASHI, H. (2018). ¿Pueden pensar los no-europeos? En Facundo Giurlano (Comp.). **¿Podemos pensar los no-europeos?**: Ética decolonial y geopolíticas del conocer. Buenos Aires: del signo, p. 69-120.

DAFLON, Claudete. **Meu país é um corpo que dói**/Claudete Daflon.- Belo Horizonte: Relicário, 2022.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/#>. Acesso em: 28 ago. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. [Madrid: Editorial Trotta, 1998]. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. 1492: **o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**- liberta o pobre! Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis, RJ: vozes, 1986.

DUSSEL, Enrique. **La pedagogia Latinoamericana**. Bogotá: Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique D.. **Filosofia na América Latina**. Filosofia da libertação. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1977.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, *bios*, educação. **Filosofia E Educação**, 11(1), 5–35. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v11i1.8655077>. Acesso em: 28 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire**. 1.ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FREIRE, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire**. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FAVARETTO, C. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.]: Organização de Estudos Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GOMEZJURADO ZEVALLOS, Verónica Pilar. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível**. 2010. 89 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010."Orientação: Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava."

GIULIANO, Facundo (comp.). **¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018. La pregunta que luego estamos si(gui)endo: manifestaciones de una cuestión ética- geopolítica, p. 11-68.

GIULIANO, Facundo. Situar a Paulo Freire : entre el racismo epistémico y la razón evaluadora. Uma lectura crítica desde la filosofía de la educación. **Pensando-Revista de Filosofia**,n.17,p. 191 -225, 2018.

GIULIANO, Facundo; BERISSO, Daniel. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IICE**, n. 35, p. 61-71, 2014

GIULIANO, Facundo (2017) **Rebeliones éticas, palabras comunes**. Conversaciones (filosóficas,políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fernet-Betancourt, Walter Mignolo,Jacques Rancière, Slavoj Žižek. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

HISSA, Cássio E. Viana (Org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011 (Humanitas).

LORCA, Javier. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução: André Langer. In: **Página/12**, 08 de setembro de 2014, p. 1-3. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148ocontroladoscorposedossaberesentrevista.comwaltermignolo?tmpl=component&print=1&page=>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D.. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA, PENSAMENTO INDEPENDENTE E LIBERDADE DECOLONIAL. Tradução de Isabella B. VEIGA. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. PREFACIO. In: GIULIANO, Facundo (comp.). **¿Podemos pensar los no-europeos?** Ética decolonial y geopolíticas del conocer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2018. p. 7-9.

MIGNOLO, Walter, D.. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MIGNOLO, Walter. D."Prefacio". In: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, pp. 7-13. 2014 (El desprendimiento / Walter Mignolo).

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p. 287-324. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MÉNDEZ. José Mario. Cuerpos, Pedagogías y Diversidades: redescubrir el placer de aprender. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 85-98, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4597>.

NOLASCO, Edgar César."A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço". In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S. (Orgs.). **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia)**: biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

NOLASCO, Edgar C. Por uma gramática pedagógica da fronteira-Sul: exterioridades. **Cadernos de Estudos Culturais**: Pedagogias Descoloniais, v. 1 n. 21, 2019, p. 9-29. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9688>. Acesso em: 01 jan. de 2020.

NOLASCO, Edgar César. **O Teorizador Vira-Lata**/Edgar César Nolasco. 1. ed- Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed..Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014 (El desprendimento / Walter Mignolo).

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Colégio Pedro II, **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017. Disponível em <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em: 10 mar.2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **NOVOS RUMOS**. Ano 17, nº 37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 10 mar. 2019.

QUIJANO, Aníbal."Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005 a, pp. 118-142.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e. Terra, 1986.

SKLIAR, Carlos."A escrita na escrita: Derrida e Educação". In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Derrida & a Educação**. 1. ed.. 1 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SEGATO, Rita. **Contra-pedagogías de la crueldad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

TURINO, Célio."Prefacio". In: BAZÁN, Iván Nogales. **La descolonización del cuerpo: arte que se hace abrazo**. Fundación Cultural BCB, La Paz, Bolivia, 2013.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH,Catherine (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH,Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad?. In: José Romero Losacco (Orgs.). **Pensar distinto, pensar de(s) colonial**.1.ª edición digital, Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad**. Reflexiones interculturales y

decoloniales por/para la vida. Primera edición, Lengua de Gato Ediciones, 2023.

APÊNDICE I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PALESTRA: TRAJETÓRIAS PEDAGÓGICAS INVENTADAS A PARTIR/DE CORPOS ESTRANHOS EM ARTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE DA SEMED E DA SED – CAMPO GRANDE/MATO GROSSO DO SUL

1. INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção desta dissertação, intitulada “Trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes”, que O Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC determina como pré-requisito a sua proposição, será realizado por meio de uma palestra libertadora, descolonial com o tema: “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul”.

As trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpo estranhos em artes são/é um ensino e aprendizagem de arte, em que cada estudante vai inventar, ensinar/compartir suas próprias artes e aprender sobre as artes inventadas de seus colegas. Nas trajetórias pedagógicas em artes, Xs estudantes têm autonomia para decidir o que querem inventar com suas artes e como querem inventar suas artes próprias. A proposta é teorizada a partir/do meu corpo no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Portanto, busco aqui explicar como será dar/propor a palestra libertadora, descolonial a fim de justificá-la como necessário projeto interventivo.

2. JUSTIFICATIVA

A justificativa desta Palestra libertadora, descolonial com o tema: “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a

formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul” é conscientizar os professores de que podem pensar e fazer modos outros descoloniais de ensino e aprendizagem em Arte com seus estudantes para além do ensino de arte “bancário”, “eficiente” proposto pela Base Nacional Comum Curricular voltado para o ensino tecnicista dos estudantes.

Um documento oficial que segue reforçando que os estudantes latino-americanos, brasileiros não possuem, produzem arte, cultura e conhecimento e por isso devem “aprender para repetir” (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 47) técnicas das artes da modernidade clássica e da era renascentista para o mercado de trabalho e que os professores devem ser somente transmissores desses conhecimentos.

A conscientização vai se dar por meio da palestra libertadora, descolonial sobre as Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpo estranhos em artes aos professores. Chamo de Palestra libertadora, descolonial porque não é uma palestra para transferência de conhecimento aos professores para seguirem fazendo mais do mesmo que o sistema determina e sim que liberta, descoloniza os professores colonizados, os ensinando a mover de outro modo: a desobedecer, ousar, fazer trajetórias pedagógicas em artes diferentes do que é im(posto) como verdade/oficial de pensar, ser, saber, fazer arte. É uma Palestra que desvenda uma realidade de dominação que os professores foram/são ensinados, disciplinados a darem continuidade por meio do ensino artístico do sistema moderno/colonial/capitalista.

A ideia da proposta de intervenção como uma palestra libertadora descolonial emerge a partir da leitura do livro: “*Medo e ousadia: o cotidiano do professor*” (1986) de Ira Shor e Paulo Freire, em que Ira Shor fala para Paulo Freire sobre a palestra libertadora que “é um apelo crítico, que inspira os estudantes, que nasce do diálogo já estabelecido com eles” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 55). São os estudantes que dão o tema da Palestra. Ira Shor dá um exemplo de seu curso:

Num curso sobre Literatura e Meio Ambiente, não comecei com uma palestra sobre minha compreensão da ecologia na sociedade e na arte. Ao invés disso, pedi que os estudantes escrevessem as perguntas que lhes vinham à mente quando pensavam sobre os problemas do meio ambiente. A seguir, os estudantes, em grupos de três, leram as perguntas entre si, e desenvolveram listas conjuntas que cada grupo leu, então, para a classe. Atuando como relator, anotei os comunicados verbais e, depois, tornei a ler para eles as questões que haviam levantado. Discutimos algumas das questões que se

destacavam nas listas. A seguir, pedi que cada estudante escolhesse um tema ou pergunta sobre o meio ambiente e que escrevesse sobre isso durante 20 ou 30 minutos em sala de aula. Novamente, os estudantes leram suas redações em grupos de três, e escolheram uma delas, que foi lida para a classe toda. A partir dessa atividade inicial, dois temas predominantes emergiram. Um deles era bastante conhecido: os automóveis. O segundo foi uma verdadeira surpresa para mim: o uso de palavrões! (SHOR; FREIRE, 1986, p. 55).

A partir desta atividade nasceu uma palestra iluminadora em que Ira Shor continua afirmando que

[...] para lhes oferecer, enraizada em nossas relações de diálogo já estabelecidas, saí do grupo e falei. Os estudantes ouviram minha apresentação conceitual e coloquial com atenção, mesmo que eu soubesse que isso era um exercício que exigia muito deles. Antes da minha apresentação, eles ofereceram suas próprias análises sobre o tema das crianças que falam palavrões, culpando a televisão, o rádio, a cultura do rock, o cinema, os garotos mais velhos e os maus pais, como os que influíam para que as crianças aprendessem a dizer palavrões (SHOR; FREIRE, 1986, p. 56).

Portanto, a palestra libertadora, descolonial “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul”, como projeto interventivo, vai ser constituída a partir de/com o envolvimento dxs professores, escutando o que acham que são as trajetórias em artes, inserido o que são as trajetórias teorizadas a partir/do meu corpo no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul aos professores e deixando aberto para que as falas dxs professores possam contribuir para a construção da apresentação das trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em arte libertadora, descolonial.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Conscientizar professores de Arte da SEMED – Secretaria Municipal de

Educação de Campo Grande-MS, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul sobre a necessidade de um trabalho docente a partir/com as trajetórias pedagógicas inventadas *a partir/de* corpos estranhos em artes.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conscientizar xs professores que somos corpos estranhos e devemos produzir artes estranhas e não padronizadas.
- Conscientizar xs professores a motivar xs seus estudantes a produzirem suas trajetórias pedagógicas em artes abrindo uma rachadura/*grieta* em sua sala de aula de Arte para xs seus estudantes inventarem suas trajetórias pedagógicas em artes estranhas, próprias com seus corpos, rostos, gritos desprendidos da arte do Ensino de Arte “bancário” do currículo moderno/colonial/capitalista;
- Escutar xs professores sobre o que acham que são as Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpo estranhos;
- Vivenciar as Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos com xs professores, reforçando que as trajetórias em artes a partir/de corpo estranhos não têm um como fazer. Cada professxr deve inventar com seus estudantes convocando formas de pensar, fazer as suas próprias trajetórias;
- Explicar para xs professores que para as trajetórias pedagogias em artes acontecerem coerentemente, e um *laissez faire* ou “deixar fazer” não aconteça por acossa, que a proposta tem o que xs estudantes devem fazer; inventarem suas artes, e que por isso a proposta é teorizada a partir do pensamento descolonial, da obra: “Para uma pedagogia decolonial” (2014), por exemplo, organizado por Zulma Palermo em que falam, ela e outr@s que nossos corpos têm conhecimentos, é produtor de conhecimentos, de fazeres de artes;
- Escutar xs professores sobre o que acharam, ao final da proposta interventiva, ao vivenciar as Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpo estranhos e da palestra libertadora descolonial.

4. METODOLOGIA

Metodologicamente para as trajetórias pedagógicas inventadas é preciso compreender que:

A conversação é uma das experiências humanas fundamentais. Quando a conversação se interrompe chega a violência. Manter a conversação ameaçada pelas violências estatais, econômicas, mediáticas, epistêmicas e suas instituições em que se fala, mas não se conversa, é uma tarefa primordial da opção descolonial (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 489-490 Tradução livre minha).⁸³

A conversação da opção descolonial vai ser a metodologia adotada para a realização da palestra libertadora, descolonial sobre as “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul”. Pois, esta opção desprende e promove o desprender-se da transferência oral de conhecimento aos ouvintes da palestra moderno/colonial/capitalista.

A conversação procura (re)construir o conteúdo/o conhecimento por meio da relação humana com xs ouvintes os fazendo participar da (re)elaboração, da reflexão, do tema da palestra por meio e através da conversa, do diálogo libertador, descolonial. Neste mesmo sentido, Paulo Freire cometa com Ira shor que:

[...] o objeto a ser conhecido *não* é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta (SHOR; FREIRE, 1986, p. 124).

⁸³ “La conversación es una de las experiencias humanas fundamentales. Cuando la conversación se interrumpe llega la violencia. Mantener la conversación amenazada por las violencias estatales, económicas, mediáticas, epistémicas y sus instituciones en las que se habla pero no se conversa, es una tarea primordial de la opción decolonial” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p.489-490).

Desta forma, se constitui/constituirá a palestra libertadora, descolonial na problematização, na participação dos ouvintes que falam e escutam.

5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	ANO/MÊS	ANO/MÊS
Organização da Palestra libertadora, descolonial sobre as “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul” estabelecendo contatos com as Secretarias para definição de prazos e datas.	2024/março	2024/junho
Realização da Palestra libertadora, descolonial “Trajetórias pedagógicas inventadas em artes a partir/de corpos estranhos em artes para a formação de professores de arte da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-Ms, e da SED – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul”.	2024/julho	2024/setembro

6. REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA. **Processo Criativo & a Covid- 19**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2020a.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed..Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014 (El desprendimento / Walter Mignolo).

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e. Terra, 1986.

MIGNOLO, Walter; VÁZQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH

Catherine. **Pedagogías Decoloniales.** Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.